

BEFUNDE UND ERFAHRUNGEN ZUM EINSATZ DER PASSAUER STANDARDS FÜR LEHRKRÄFTEBILDUNG IN DER PRAXIS

Herausgegeben von Jutta Mägdefrau, Sabrina Kufner & Hannes Birnkammerer

Befunde und Erfahrungen zum Einsatz der Passauer Standards für Lehrkräftebildung in der Praxis
- Herausgegeben von Jutta Mägdefrau, Sabrina Kufner & Hannes Birnkammerer -

Herausgeber der Zeitschriftenreihe:
Anneliese Fraser & Matthias Fuchs

Layout und Satz: Hannes Birnkammerer
Foto Einband: Foto der Universität Passau unter CC-BY 4.0 Lizenz

BEFUNDE UND ERFAHRUNGEN ZUM EINSATZ DER PASSAUER STANDARDS FÜR LEHRKRÄFTEBILDUNG IN DER PRAXIS

- Herausgegeben von Jutta Mägdefrau, Sabrina Kufner & Hannes Birnkammerer -

Vorwort

Sabrina Kufner, Hannes Birnkammerer & Jutta Mägdefrau

Die Idee zur Entwicklung der Passauer gestuften Standards für die Lehrkräftebildung entstand aufgrund eines zentralen Anliegens aus der Praxis. Betreuungslehrkräfte im Rahmen von schulpraktischen Studien sahen sich mit der Herausforderung konfrontiert, Studierende professionell beraten zu müssen. Es entstand eine angeregte Diskussion zu der Frage, was (angehende) Lehrkräfte auf der jeweiligen Stufe ihrer berufsbio-graphischen Entwicklung können sollten und was noch nicht erwartbar sei. Wir fragten uns, woran man erkennen kann, ob eine bestimmte Kompetenz auf dem erwartbaren Niveau bereits ausgebildet ist. Unter den Lehrkräften wurde der Bedarf einer spiralcurricularen Kompetenzmodellierung formuliert. Diese sollte die Lerngelegenheiten der jeweiligen Lehrkräftebildungsphase (Studium, Referendariat, Fortbildung) berücksichtigen, durch die aktuelle Schulqualitätsforschung ausreichend evidenzbasiert legitimiert sein und anhand von Indikatoren das jeweilige Kompetenzniveau sichtbar machen. Es entstand 2014 die erste Ausgabe der Passauer Standards für die Lehrkräftebildung als Ergebnis eines zweijährigen Arbeitsprozesses einer interdisziplinären und institutionenübergreifenden Arbeitsgruppe bestehend aus Mitgliedern aus Wissenschaft, Schulpraxis und Schuladministration.

Bereits die zweite Auflage von 2022 stellte eine inhaltliche Weiterentwicklung dar. Zum einen wurden weitere Qualitätsdimensionen für professionelles Handeln von Lehrkräften aufgenommen und zusätzlich die Herausforderungen der digitalen Transformation als Querschnittsdimension in verschiedenen Standards abgebildet.

In der dritten Auflage reagierte das Autorenkollektiv 2024 auf die gesellschaftlichen Herausforderungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und deren Ansprüche an die schulische Praxis. Auch dieses Themenfeld stellt eine Querschnittsaufgabe dar und findet sich in allen Aspekten professionellen Handelns. Die Dimension zum Umgang mit Vielfalt wurde – nicht zuletzt unter Kriterien einer BNE – kritisch überprüft und erweitert.

Mit dem hier vorliegenden Heft gehen wir einen zusätzlichen Schritt, den wir bislang schuldig geblieben sind. Denn bisher ist die Frage unbeantwortet geblieben, welche Effekte eine Lehrkräftebildung, die auf gestuften Standards basiert, für die Kompetenzentwicklung der Studierenden hat. Wir wollten wissen, welche Einsatzmöglichkeiten in

Schule und Hochschule Lehrende erprobt haben und mit welchen Ergebnissen. Dieses Heft fokussiert daher die Anwendungsperspektive der Standards.

Dabei war es unser Anliegen, über eine reine Dokumentation von Anwendungsbeispielen hinauszugehen. Die hier vertretenen Autorinnen und Autoren waren bereit, sich auf Aktionsforschungsprojekte oder ein methodisch der Aktionsforschung nahestehendes Vorgehen einzulassen, um auf Ebene von Klassen oder Kursen Effekte des Einsatzes der Standards zu zeigen. Auf diese Weise sollen unseren Leserinnen und Lesern Ideen für die Verwendung gezeigt und so vielleicht Interesse geweckt werden, die Standards selbst einmal in dieser oder ähnlicher Weise einzusetzen.

Der Band versammelt fünf Beiträge, die manchmal mehr, manchmal weniger, die Verfahren der Aktionsforschung umsetzen. Dieses Forschungsdesign zielt nicht nur auf die Generierung von neuem Wissen, sondern nimmt zugleich die Lösung konkreter praktischer Probleme und die Verbesserung der eigenen Praxis selbst in den Blick. Es ist durch einen iterativen, reflexiven Prozess charakterisiert.

Die Beiträge in diesem Band sind daher nicht als narrative „Best-Practice-Berichte“ zu lesen, sondern adressieren wissenschaftlich begleitete Entwicklungsprozesse im Bereich universitärer Lehre. Sie zeigen anschaulich, dass die Ergebnisse von Lehrprozessen aus Dozierendensicht auch unbefriedigend sein können und regen zum Verändern von Lehre an. Sie reflektieren die Anwendung der Standards als Instrumente in unterschiedlichen Bereichen der Lehrkräftebildung. Wir hoffen, dass dieser Band einen Beitrag zur Diskussion um eine evidenzbasierte Professionalisierung von Lehrkräften leistet und zur datengestützten Reflexion über die eigene pädagogische Praxis anregt.

Sabrina Kufner, Hannes Birnkammerer und
Jutta Mägdefrau
Passau im Dezember 2025

Inhalt

Gestufte Lehrkräftebildungsstandards in der Praxis der Hochschullehre: Befunde aus Projekten zur Weiterentwicklung der Lehre <i>Sabrina Kufner & Jutta Mägdefrau</i>	5
Kompetenzentwicklung in der Lehrkräftebildung im Rahmen des studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikums im Fach Mathematik <i>Jakob Heller & Matthias Brandl</i>	11
Was bewirkt die Arbeit mit Standards? Ein Forschungsbericht aus dem Fachpraktikum Katholischer Religionsunterricht <i>Hans Mendl, Rudolf Sitzberger, Julia Gsödl & Rebecca Schmid</i>	18
Der Einsatz der Lehrkräftebildungsstandards in der Lehr:werkstatt - eine Erhebung zur Identifikation von Innovationspotentialen in der Begleitung von Schulpraktika <i>Sabrina Kufner</i>	27
Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden in der Konstruktion selbstregulationsförderlicher Arbeitsaufträge <i>Jutta Mägdefrau</i>	35
Standardbezogene Selbsteinschätzungen von Lehramtsstudierenden zur Klassenführung im Fach Musik <i>Gabriele Schellberg & Christina Fehrenbach</i>	46
Autorensteckbriefe	59

Gestufte Lehrkräftebildungsstandards in der Praxis der Hochschullehre: Befunde aus Projekten zur Weiterentwicklung der Lehre

Sabrina Kufner & Jutta Mägdefrau

Die Passauer gestuften Standards für die Lehrkräftebildung sind als Vorschlag zu verstehen, Kompetenzanforderungen transparent zu machen und für Beratung sowie Selbstreflexion in allen Phasen der Lehrkräftebildung eine Grundlage zu schaffen. Sie sind in allen Phasen der Lehrkräftebildung einsetzbar und werden bereits vielfach herangezogen, was vermutlich auch auf ihren phasenübergreifenden kooperativen Entstehungsprozess zurückzuführen ist. Das Ergebnis einer fruchtbaren Zusammenarbeit und die Berücksichtigung der unterschiedlichen Perspektiven von Universität, Schulaufsicht, Seminar und Praktikumslehrkräften ist ihre größte Stärke. Wir bekommen Rückmeldungen einerseits von Lehrkräften in beratender Funktion während der schulpraktischen Studien, die über eine entlastende Orientierungsgrundlage durch die Darstellung eines wissenschaftlich belastbaren und vor allem durch Indikatoren sichtbaren Erwartungshorizonts für diese Phase berichten. Studierende schildern uns in Lehrveranstaltungsevaluationen, dass sie in dem Instrument eine wichtige Orientierungshilfe sehen, um zu verstehen, welche Kompetenzen sie zu welchem Zeitpunkt ihres Studiums inklusive der Praxisphasen erwerben sollen.

Was wir jedoch nicht wissen, ist, ob Lehrkräfte und Studierende die Standards auch wirklich heranziehen und nutzen (siehe Beitrag von Kufner in diesem Band). Was bewirkt der Einsatz der Standards für den Kompetenzerwerb der Studierenden, sofern sie ihn einsetzen? Was können wir in Bezug auf die Lehre in der Lehrkräftebildung lernen, wenn wir als Lehrende die Standards einsetzen? Die oben berichteten Aussagen basieren sämtlich auf den Rückmeldungen einzelner aus Kursevaluationen oder aus persönlichen Gesprächen. Ob der Einsatz gestufter Standards einen positiven Effekt für die Lernprozesse Studierender der universitären Phase, für Referendarinnen und Referendare in der zweiten Phase und für Lehrkräfte im Rahmen von Fortbildungen hat, muss erst noch überprüft werden.

Diese Fragen bildeten den Anlass, mit dem wir einen Aufruf für Beiträge formulierten, die einen datenbasierten Einblick in die Effekte des Einsatzes der Standards in der universitären Phase adressieren.

Durch diesen empirischen Zugang der Aktionsforschung sollte ein evidenzbasierter Blick auf den Einsatz der Standards in unterschiedlichen fachlichen Kontexten geschaffen werden. Aktionsforschung hat sich in den letzten Jahren als eine transformative Methode in der Hochschullehre etabliert (Altrichter et al., 2018; Mägdefrau et al., 2023), die eine Möglichkeit zur niedrighen Gewinnung von Daten zur Verbesserung der eigenen Lehre bietet (vgl. Wildt, 2023). Aufgrund ihres Fokus auf die Veränderung der eigenen Lehrpraxis ist sie für die Professionalisierung von Lehrkräften ein geeignetes Forschungsparadigma im Hochschulkontext und für eine Annäherung an den Praxiseinsatz der Standards u.E. gut geeignet.

Wissenschaft, (Lehr)Praxis und ihre spezifische Verbindung in der Aktionsforschung

Zwar soll an dieser Stelle nicht im Detail auf die breite Diskussion um das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrkräftebildung eingegangen werden, zur Legitimation des Aktionsforschungsansatzes im Kontext von Lehrverbesserungen seien jedoch einige relevante Gedanken hierzu angeführt:

Der Ruf nach mehr Praxis im Lehramtsstudium ist Ausdruck eines u.E. falsch verstandenen Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis. Die Logik der Wissenschaft und die Logik der Praxis als strukturell unterschiedliche Sphären zu betrachten, würde möglicherweise dem Diskurs um Lehrkräftebildung gut tun, statt immer mehr Konzepte zu entwickeln, die die beiden Lernfelder einander anzunähern versuchen (vgl. jüngst das Gutachten zur Lehrerbildung in Bayern: Expertinnen- und Expertenkommission 2025). Unter Verweis auf die Beiträge von Hedtke zum „unstillbaren Verlangen nach Praxisbezug“ (Hedtke 2000, 2007) schreibt Rothland in Zustimmung zu Hedtkes kritischer Position: „Praxisbezug meint [...] erstens, dass Praxiserfahrungen in das Studium integriert werden und zweitens, dass das Studium insofern praxisrelevant sein möge, als dass es die Absolventinnen und Absolventen nach dem Studium bereits möglichst handlungsfähig entlasse“ (Rothland, 2020, 270). In der Lehrkräftebildungsforschung stehen sich Vermittlungsansätze, die versuchen zu beschreiben, wie sich wissenschaftliches Wissen und

Praxiserfahrung relational zueinander verhalten und verbunden werden können, und Transformationsmodelle aus der Wissensverwendungsforschung, die von einem strukturellen Gegensatz wissenschaftlichen und praktischen Wissens ausgehen, fast diametral gegenüber. Wenn man bereit ist zu akzeptieren, dass Wissenschaft anderen Handlungslogiken entstammt als Praxis, muss die Norm, dass ein Lehramtsstudium möglichst praxisnah zu sein hat, kritisch hinterfragt werden. „Erst ausgehend von dieser Norm erscheint es geboten, die Einheit von Wissenschaft und Berufspraxis zur Gelingensbedingung der Lehrerbildung zu erklären“ (ebd. 280).

In Zustimmung zu den Analysen Rothlands sind die Lehrkräftebildungsstandards und der Einsatz dieser Standards in der lehrkräftebildungsbezogenen Lehre daher gerade nicht etwa Ausdruck einer Theorie-Praxis-Relationierung, sondern sollen dazu dienen, die reflexive Distanz zu einer Praxis herzustellen, die für Wissenschaft erforderlich ist. Handlungsdruckentlastung und Anerkennung, ja teilweise sogar bewusste Herstellung von Komplexität als Merkmale von Wissenschaft stehen Komplexitätsreduktion, Einmaligkeit und Situiertheit beruflicher Praxis gegenüber. Lehrkräftebildungsbezogene Lehre an Universitäten soll daher nicht möglichst praxisnah sein, sondern einführen in das wissenschaftliche Theoriegebäude des jeweiligen Faches mit dem Ziel der Entwicklung wissenschaftlicher Analyse- und Transferfähigkeit, aber unter Anerkennung (und Bewusstmachung) der Autonomie der Praxis.

Was bedeutet das für die Hochschullehre und den Einsatz gestufter Standards für die Lehrkräftebildung? Zum einen formulieren die Standards normativ für die universitäre Phase der Lehrkräftebildung Ziele, die mit den ersten Universitätssemestern und universitär begleiteten Praxisphasen erreichbar sein sollen. Handlungsfähigkeit als Lehrkraft – also die unmittelbare Zielstellung mit Blick auf den angestrebten Beruf – ist noch nicht Ziel dieser ersten Phase der Lehrkräftebildung. Das sollte unmittelbar Auswirkungen auf die Hochschullehre – sowie auf die Begleitung der Phase an den Schulen vonseiten der betreuenden Lehrkräfte – haben. Zum anderen profitiert die Entwicklung einer professionellen Analyse- und Transferfähigkeit von einer fragenden Haltung an die eigene Praxis, deren Grundstein bereits im Studium gelegt werden kann und muss. An dieser Schnittstelle kann Aktionsforschung zielführend verortet werden. Sie versucht, Lehre datengestützt weiterzuentwickeln, ohne jedoch die Handlungslogik der Sphäre

„Praxis“ zu verlassen. Aus der Perspektive eines oder einer Lehrenden formuliert: Die Daten stammen von meinem Kurs, von Studierenden, die ich kenne und mit denen ich die Fragestellung und die Daten teile und bespreche, so dass u.U. gemeinsame Schlussfolgerungen denkbar sind. Ich gewinne also kurs- und situationsbezogen empirische Evidenz über Lernprozesse zusammen mit meinen Studierenden.

Grundsätzlich wird evidenzbasiertes Handeln verstanden als die Bewertung von systematisch gesammelten Daten und Informationen, die durch methodische Untersuchungen und Experimente gewonnen werden, und die Grundlage für Entscheidungen bilden; in der Hochschullehre wird sie oft verstanden als datengestütztes Entscheiden über didaktische Interventionen (Reinmann, 2015, S. 181). Damit grenzt es sich ab von erfahrungsbasiertem Handeln, bei dem „gefühlte Evidenz“ vom einzelnen Lehrenden formuliert wird. Dennoch ist zu berücksichtigen, dass die Lehrpraxis als eine eigene Praxis an der Wissenschaftsinstitution Universität ebenso nicht als Ableitung oder Anwendungsfeld wissenschaftlicher Forschungsergebnisse dienen kann, sondern hier gilt Gleiches wie für die Schulpraxis auch: Sie folgt ihrer eigenen Handlungslogik. Vor diesem Hintergrund kann Aktionsforschung eine relevante Rolle bei der Entwicklung einer kritischen Haltung gegenüber der eigenen Praxis spielen, denn für das Individuum kann erfahrungsbasiertes Wissen sehr überzeugend und stabil sein und gegen evidenzbasierte Irritationen abschirmen. Hier setzt Aktionsforschung an. Ein wesentliches Merkmal ist gerade ihr pragmatischer Fokus auf eine datengestützte Verbesserung der eigenen Lehrpraxis. Im Gegensatz zu Forschungsansätzen, die streng darauf achten, den Beobachtungsgegenstand nicht zu beeinflussen, also Reaktanz zu vermeiden, zielt die Aktionsforschung genau auf das Gegenteil ab: Veränderungen sollen herbeigeführt werden unter Beteiligung aller Kursteilnehmenden.

Die Definition der Aktionsforschung als eine Methode, die bewusst und gezielt Praxis beeinflussen will, stellt einen Gegensatz zur Logik empirischer Lehr-Lernforschung dar. Während empirische Unterrichtsforschung Ergebnisse liefert, die aufgrund ihrer eingeschränkten Aussagereichweite, ihrer Komplexität und ihres fehlenden Anwendungsbezugs in der Regel nicht zur Anleitung von Praxis gedacht sind, postuliert Aktionsforschung das Sammeln von lernprozessbezogenen Daten als integralen Bestandteil der Praxis. Lehrende werden zu aktiven Mitproduzenten von Wissen und

Erkenntnis für den Bereich ihrer Lehre. Wir sehen großes Potenzial darin, Aktionsforschung in der Lehrkräftebildung zu etablieren, weil sie an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis ein Verständnis für die Unterschiedlichkeit der Sphären womöglich unterstützen kann. Eine forschende Haltung könnte entscheidend sein für lebenslange berufliche Weiterentwicklung und die Anpassung an komplexe, sich beständig verändernde Bildungskontexte.

Möglicherweise kann Aktionsforschung die Entwicklung einer Grundhaltung bei zukünftigen Lehrkräften unterstützen, die sie befähigt, theoretisches Wissen für die Analyse und Reflexion ihres Berufsfeldes nutzbar zu machen, ohne einer schlichten Anwendungslogik aufzusitzen. Der Wissenschaftsrat fordert explizit, dass die Universität die „Ausbildung einer forschenden Haltung“ (Wissenschaftsrat, 2022, 9) unterstützen solle. Im hier gewählten Ansatz steckt die Chance eine experimentelle Haltung gegenüber der eigenen Praxis fördern. Eigene professionelle Handlungen werden dementsprechend nicht als selbstverständlich, sondern als grundsätzlich überprüfungsbedürftig verstanden. Dies erhöht die Sensibilität der Praktikerinnen und Praktiker für die Stärken und Schwächen der eigenen alltäglichen Realität. Auf diese Weise adressiert Aktionsforschung auch das Konzept des forschenden Lernens. Indem Studierende in die systematische Untersuchung der Lehrpraxis im Rahmen von derartigen Projekten einbezogen werden, erlernen sie Strategien, die sie für die Entwicklung der eigenen Lehre als Lehrkraft später vermutlich übertragen können.

Zu diesem Heft

Der Fokus der Versuche zum Einsatz der Standards in der Lehrpraxis liegt – wie oben ausgeführt – zunächst auf der universitären Entwicklungsphase. Dies betrifft sowohl die Praktikumsbegleitung als auch die Hochschuldidaktik in der Lehrkräftebildung. Letztere verdient ein besonderes Augenmerk, denn die Kompetenzanforderungen für die Lehrenden an der Universität sind in der gestuften Form relevant, weil sie gewissermaßen die Ziellinie für die jeweiligen Studierendengruppen darstellen (vgl. Mägdefrau et al. 2024, S. 12).

Die in diesem Heft gesammelten Beiträge verfolgen unterschiedliche Fragestellungen und setzen auch das Standardpapier unterschiedlich ein. Zwar verstehen sich nicht alle Projekte explizit als Aktionsforschungsprojekte. Gleichwohl sind alle im Rahmen von Universitätskursen entstanden, arbei-

ten mit kursbezogenen Stichproben und zielen auf die Weiterentwicklung von Kursformaten.

Heller und Brandl untersuchen die selbsteingeschätzte Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Fach Mathematik im studienbegleitenden Praktikum. Das Standardpapier wurde zur Generierung von Items für einen Selbsteinschätzungsbogen herangezogen. Die Daten sprechen für einen wahrgenommen Kompetenzzuwachs in allen Dimensionsfacetten. Die Autoren fanden aber unterschiedliche Ausprägungen der Zuwächse zwischen den Kompetenzfacetten. Diese Unterschiede liefern eine Grundlage für die Reflexion von Schwerpunktsetzungen in den Begleitveranstaltungen im Praktikum. Besonders interessant ist hier, dass die Autoren mit den Diagnosekompetenzen eine Dimension identifizieren konnten, in der sich die Studierenden zu Beginn und am Ende des Semesters wenig kompetent empfanden. Die Autoren verweisen darauf, dass gerade leistungsmessungsbezogene Handlungskompetenz zu diesem Zeitpunkt der Lehrkraftbiographie auch noch nicht entwickelt sein kann und muss. Sie wird erst in einer späteren Lernphase ausführlich adressiert, nämlich im Referendariat.

Auch *Mendl, Sitzberger, Gsödl und Schmid* befassen sich mit dem studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikum. Studierende im studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikum des Faches Katholische Religion schätzen zu Beginn und am Ende eines praktikumsbegleitenden Seminars ihre Kompetenzen in verschiedenen ausgewählten Dimensionen des Standardpapiers ein und berichten in den meisten untersuchten Dimensionen einen deutlichen Kompetenzzugewinn. Die Autoren setzen sich – basierend auf Pilotierungen – mit der Frage auseinander, wie ein standardbasierter Fragebogen formuliert sein sollte, um überhöhte Selbsteinschätzungen oder sozial erwünschtes Antwortverhalten zu minimieren. Sie kommen zu dem Schluss, dass Ich-Formulierungen und sehr konkrete Kompetenzen „Ich kenne Phasenstrukturmodelle von Unterricht“ besser für Selbsteinschätzungen geeignet sind als die unpersönlich formulierten Standards im Ausgangsdokument. Ein analoges Vorgehen findet sich auch im Beitrag von *Mägdefrau*.

Kufners Beitrag versucht zu erfassen, wie die Standards von Studierenden für ihren Lern- und Entwicklungsprozess aktuell genutzt werden, um daraus Schlussfolgerungen für eine Etablierung der Arbeit mit den Standards für das Praktikumskonzept Lehr:Werkstatt ableiten zu können, was dann die Praktikumsbegleitung an der Universität ebenso weiterentwickeln sollte wie die Betreuung an den Schulen. Auf Basis von

10-Minuten-Papieren, die inhaltsanalytisch ausgewertet werden, zeigt Kufner, dass die Standards von den Studierenden wenig genutzt werden, ihr Potenzial für den Lernprozess daher auch nicht wirksam werden kann (wenn sie solches haben). Die Autorin diskutiert, wie die Arbeit mit den Standards in bestehende Kurs- und schulische Betreuungssituationen systematisch eingebaut werden kann.

Mägdefrau entwickelte auf Basis ausgewählter Standards einen Selbsteinschätzungsbogen für Studierende zu deren Kompetenzen im Bereich der Konstruktion selbstregulationsförderlicher Aufgaben. Damit wurden zu Beginn und am Ende des Seminars die selbsteingeschätzten Kompetenzen gemessen. Diese wurden verglichen mit der Qualität der von den Studierenden zu Beginn und am Ende des Seminars erarbeiteten Lernaufgaben für den Unterricht an einem Gymnasium. Die Befunde sind ernüchternd: Erstens zeigen sich im Laufe des Seminars nur geringe Kompetenzzuwächse bei der Gestaltung von SRL-Aufgaben bei gleichzeitig hohen selbsteingeschätzten Kompetenzen. Und zweitens korrelieren die Selbsteinschätzungen nicht mit den Lernergebnissen.

Im Beitrag des Faches Musikpädagogik von *Schellberg und Fehrenbach* zum Thema "Standardbezogene Selbsteinschätzungen von Lehramtsstudierenden zur Klassenführung im Fach Musik" wird in einem Prä-Post-Design erhoben, wie sich Klassenführungskompetenzen aus Sicht der Studierenden im Verlauf eines Semesters entwickeln (Anwendungsfall z.B. Classroom-Management beim Klassenmusizieren). Die Autorinnen setzen dabei einen erprobten Fragebogen ein, der spezifisch selbsteingeschätzte Klassenführungskompetenzen misst und finden in vielen Dimensionen eine deutliche Steigerung über den Seminarverlauf hin, die sie als positive Entwicklung werten. Sie verknüpfen ihre Befunde mit den in den Passauer Standards geforderten generalisiert formulierten Klassenführungskompetenzen und beziehen sie auf die fachdidaktischen Anforderungen.

Sind die Standards tauglich für den Praxiseinsatz?

Ein Potenzial des Einsatzes der Standards in der Praxis betont die Autorengruppe Mendl und Kolleg:innen, die die Einholung von Fremdeinschätzungen der Studierendenkompetenzen durch Lehrkräfte vorschlagen. Wir haben in Gesprächen mit Lehrkräften immer wieder gehört, dass ihnen die Standards helfen, ein Anforderungsniveau erkennen zu können, das von Studierenden im Fachpraktikum erwartbar erfüllt werden sollte. Dennoch

können sie zu einzelnen Indikatoren keine valide Auskunft über die Kompetenzen ihres Praktikanten bzw. ihrer Praktikantin geben, weil sie – so auch die Autorengruppe Mendl – keine Gelegenheit für Gespräche haben, aufgrund derer sie theoretisches Wissen (z.B. „kennen Strukturmodelle von Unterricht“) erfassen könnten. Das heißt, wenn wir versuchen, über Betreuungslehrkräfte Rückmeldungen zum Unterricht von Novizen zu erhalten, muss sichergestellt sein, dass sie nach Beobachtung von Unterrichtsstunden dazu in der Logik der Praxis Rückmeldung geben können. Sie werden dies nicht in der Logik der Wissenschaft tun. Ein Beispiel: Eine Lehrkraft kann nach einer Unterrichtsbeobachtung Aussagen darüber treffen, ob der Unterricht eine klar erkennbare Struktur aufwies und zur gewählten Unterrichtskonzeption Entdeckenden Lernens gepasst hat, nicht jedoch, ob der oder die Studierende über Wissen verfügt, welche Strukturmodelle es in der Schulpädagogik gibt und wie sie sich in unterschiedlichen Konzeptionen von Unterricht verwirklichen lassen. Dies erfordert ein ausführliches Gespräch.

Dass die Standards sich nicht als Test eignen, haben wir in allen bisherigen Veröffentlichungen stets betont. Sie eignen sich offenbar für Selbsteinschätzungen, sofern noch daran gearbeitet wird, wie verhindert werden kann, dass die Studierenden ihre Kompetenzen massiv überschätzen, wie in den Projekten von Mendl und Kolleg:innen sowie von Mägdefrau deutlich wurde. Die Überlegung, dass ein Seminar zu einem Absinken der selbsteingeschätzten Kompetenz führen kann, und sich gerade darin ein Lernzuwachs spiegelt, muss erst noch ins Bewusstsein aller mit den Standards Arbeitenden gelangen. Wenn durch ein Universitätsseminar erreicht wird, dass die Studierenden die Komplexität von Unterricht wahrnehmen und simplifizierende Vorstellungen abgebaut werden, die Schwierigkeitswahrnehmungen also steigen, dann ist aus wissenschaftlicher Perspektive viel gewonnen. Aus Sicht der Praxis hingegen ist eine Irritation eingetreten, die womöglich als verunsichernd erlebt wird.

Die Standards sind so formuliert, dass sie ein Können und Wissen auf einem Niveau formulieren, das Studierende mit den vorausgegangenen Lerngelegenheiten erreichen können. Für die in diesem Heft versammelten Beiträge betrifft das die Phasen 1 und 2, also die Phase bis zum Ende des ersten Schulpraktikums und die bis zum Ende des studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikums, mit dem sich die Beiträge von Heller & Brandl, von Mendl & Kolleg:innen sowie die von Kufner und

auch Fehrenbach & Schellberg befassen. Mägdefrau berichtet aus einem Universitätsseminar, das nicht im Praktikumskontext steht, jedoch in einem Kooperationskontext mit einem Gymnasium. Daran nahmen Studierende teil, die noch in Phase 1 standen, sowie fortgeschrittene Studierende aus höheren Semestern. Interessanterweise waren bei letzteren die Selbstüberschätzungen besonders ausgeprägt. Verkürzt könnte man sagen: Mehr Praxiserfahrung führte in diesem Aktionsforschungsprojekt zu größerer Kompetenzfehleinschätzung.

Wenn die Niveaustufung in den Standards valide ist, dann dürfen hohe Kompetenzselbsteinschätzungen im Verlauf eines Semesters nicht verwundern. Die Studierenden glauben, sich zu ihrer Niveaustufe hin weiterentwickelt zu haben. Wenn diese Selbsteinschätzung mit den niveauentsprechenden Leistungsanforderungen übereinstimmen würden, wäre diese Messung als valide zu akzeptieren. Hier scheinen weitere Projekte erforderlich, in denen die selbsteingeschätzten Kompetenzen mit Leistungen verglichen werden und dies den Studierenden auch transparent gemacht wird.

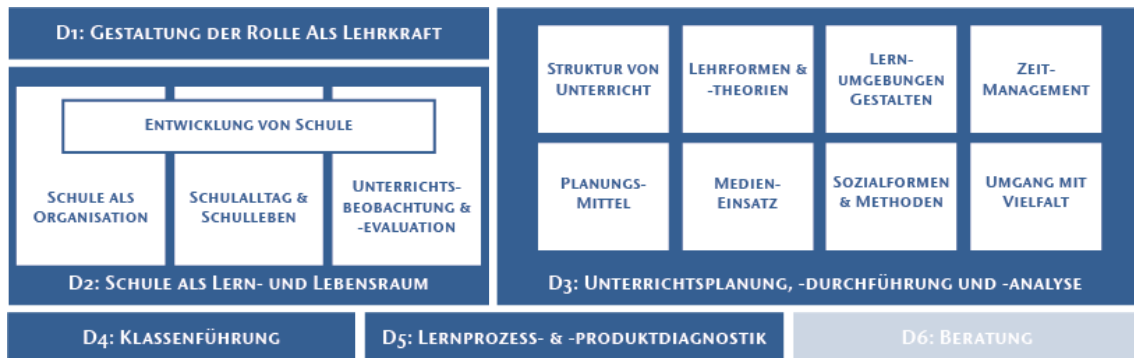
Insgesamt zeigen die Beiträge in diesem Heft, dass der Einsatz der Passauer Standards in der Praxis von Hochschulseminaren sinnvoll möglich ist und zur Verbesserung von Lehre beitragen kann. Ihr Einsatz im Praktikum gewinnt vermutlich durch enge Zusammenarbeit mit den Betreuungslehrkräften, die durch strukturelle Probleme (fehlende Betreuungs- und Kooperationszeiten) erschwert ist. Gleiches ist zu vermuten für einen Einsatz im Referendariat, der bisher noch gar nicht untersucht ist. Und auch im Bereich der Lehrkräftefortbildung besteht u.E. Potenzial für eine Unterstützung von Fortbildungsplanung und –evaluation. Hierzu wäre es wünschenswert, weitere Untersuchungen in enger Zusammenarbeit mit den beteiligten Praktiker:innen anzustoßen.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Stuttgart: utb GmbH.
- Expertinnen- und Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung in Bayern (2025). *Lehrkräftebildung für das 21. Jahrhundert: Attraktivität und Qualität durch Professionsbezug und Wissenschaftsorientierung*. Online verfügbar unter: https://www.stmwk.bayern.de/download/22818_Gutachten-zur-Weiterentwicklung-der-Lehrkr%C3%A4ftebildung-in-Bayern-1.pdf
- Hedtko, R. (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem, der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In H.J. Schlösser (Hrsg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt* (S. 67–91). Bergisch Gladbach: Verlag Thomas Hobein.
- Hedtko, R. (2007). Das Studium als vorübergehende Unterbrechung der Schulpraxis. Anmerkungen zur geschlossenen Welt der Lehrerbildung. In F. Kostrzewa (Hrsg.), *Lehrerbildung im Diskurs* (S. 25–89). Berlin: Lit.
- Mägdefrau, J., Köstler, V. & Caspari-Sadeghi, S. (2023). Action Research in der Hochschullehre: Overcoming resistance to change? Vorwort zum Themenheft Action Research in der Hochschullehre. *Empirische Pädagogik* (3), 225-234. Online verfügbar <https://www.vdp-landau.de/programm/empirische-paedagogik/>
- Mägdefrau, J., Kufner, S., Eberth, A. & Birnkammerer, H. (2024). Gestufte Standards für die Lehrkräftebildung: Kompetenzerwerb unter dem Anspruch von Digitalisierung und Bildung für nachhaltige Entwicklung. *PAradigma: Beiträge Aus Forschung Und Lehre Aus Dem Zentrum für Lehrerbildung Und Fachdidaktik*, 12, 4-15. <https://doi.org/10.15475/paradigma.2024.2.1>
- Reinmann, G. (2015). Forschung zum universitären Lehren und Lernen. Hochschuldidaktische Gegenstandsbestimmung und methodologische Erwägungen. *Das Hochschulwesen*, 63(5 + 6), 178–188.
- Rothland, M. (2020). Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ im Studium - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66(2), 270-287. DOI: 10.25656/01:25795
- Wildt, J. (2023). Aktionsforschung – Renaissance einer hochschuldidaktischen Forschungsstrategie? *Empirische Pädagogik* 2023(3), 37. Jg., 235-258. Online verfügbar <https://www.vdp-landau.de/programm/empirische-paedagogik/>
- Wissenschaftsrat (2022). Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre. Erfurt. https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9699-22.pdf?_blob=publicationFile

Kompetenzentwicklung in der Lehrkräftebildung im Rahmen des studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikums im Fach Mathematik

Jakob Heller & Matthias Brandl



Die Entwicklung praxisorientierter Handlungskompetenzen für Lehrkräfte stellt einen zentralen Bestandteil des Lehramtsstudiums dar. In der vorliegenden Studie wurde untersucht, wie Studierende des Lehramts für Gymnasien und Realschulen der Universität Passau im Rahmen des studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikums ihre persönliche Kompetenzentwicklung einschätzen. Grundlage dieser Untersuchung bildeten die „gestuften Standards für die Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrerbildung“ (Mägdefrau & Birnkammerer, 2022). Diese stellen im Sinne eines auf Performanz bezogenen Kompetenzbegriffs beispielhafte Indikatoren für die Einschätzung des Kompetenzfortschritts eines Lehramtsstudierenden in den unterschiedlichen Ausbildungsphasen bereit. Sie können als Orientierungshilfe zur Einschätzung verwendet werden, auf welchem Niveau die Fach-, Sach- und Sozialkompetenz der Studierenden in unterschiedlichen Dimensionen während der Ausbildung sichtbar wird (vgl. ebd.).

Gemäß der bayerischen Lehramtsprüfungsordnung durchlaufen Studierende an öffentlichen Schulen in Bayern eine Mehrzahl an Praktika (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2022). Diese stellen je nach Ausbildungsphase unterschiedliche Anforderungen an die Teilnehmenden und verfolgen aufeinander aufbauende Ziele im Professionalisierungsprozess (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, o. D.). So werden während des Studiums von den angehenden Lehrkräften ein *pädagogisch-didaktisches Schulpraktikum* im Laufe von zwei aufeinanderfolgenden Schulhalbjahren und das *studienbegleitende fachdidaktische Praktikum* ab-

solviert. Im pädagogisch-didaktischen Schulpraktikum geht es für die Studierenden darum, Lehrende und Lernende ganzheitlich in ihren Handlungen im Rahmen des Fachunterrichts zu beobachten (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, o. D.). Das studienbegleitende fachdidaktische Praktikum zielt hingegen auf das Kennenlernen und Sammeln von Erfahrungen bezüglich fachspezifischer Arbeitsweisen sowie die selbständige und zielgerichtete Vorbereitung bzw. Analyse eigener Unterrichtsversuche ab (vgl. Bayerisches Realschulnetz, 2024). Dafür findet das Praktikum über ein Semester hinweg einmal pro Woche an einer Praktikumschule statt und wird durch eine Lehrveranstaltung an der Universität begleitet, sodass sich Praxis und akademische Begleitveranstaltung gegenseitig verzahnen und ergänzen. Hierfür stehen die beteiligten Betreuungspersonen an Schule und Universität in regelmäßigem Austausch.

Zielsetzung der Studie

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, im Zuge des universitären Begleitseminars die Entwicklung der Selbsteinschätzung der Studierenden bezüglich verschiedener Kompetenzen im Verlauf des studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikums zu erfassen. Dazu wurden 16 Studierende im Wintersemester 2023/2024 zu zwei Zeitpunkten befragt – einmal im Oktober 2023, zu Beginn des Praktikums (MZP1¹), und erneut im Februar 2024 nach Abschluss des Praktikums und der begleitenden Lehrveranstaltung (MZP2).

¹ Abkürzend für „Messzeitpunkt“ wird in der Ausarbeitung MZP verwendet.

5. Ich fühle mich kompetent in Bezug auf ...

gar nicht nein neutral ja ja, sehr

... die Beschreibung unterschiedlicher, beobachteter Unterrichtsphasen.

-2 **-1** **0** **1** **2**

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Abbildung 1 – Auswertungsbeispiel. Orange eingefügt die Quantifizierung mit Zahlenwerten.

Zwischen den Messzeitpunkten besuchten die Studierenden mittwochs die zugewiesenen Schulen² und begleiteten ihre Betreuungslehrkräfte im Mathematikunterricht, den sie im Laufe des Praktikumszeitraums durch eigene Unterrichtsversuche auch aktiv mitgestalteten. Freitags konnten die Erfahrungen im Rahmen einer Seminarsitzung an der Universität Passau im akademischen Kontext mit dem Ziel besprochen werden, den besuchten Unterricht zu analysieren und eigene Unterrichtsversuche zu planen (vgl. Bayerisches Realschulnetz, 2025).

Durch Vergleich der Einschätzungen zwischen MZP1 und MZP2 konnte die Entwicklung der Selbsteinschätzung sichtbar gemacht werden. Diese sollte anschließend verwendet werden, um den Praktikumschulen eine Rückmeldung zu geben sowie die universitäre Begleitveranstaltung weiterzuentwickeln.

Erhebungsmethodik

Die Datenerhebung erfolgte mithilfe eines Fragebogens, der über Microsoft Forms bereitgestellt wurde. Die zu bewertenden Fragen und Aussagen der Selbsteinschätzungen orientierten sich an den *Regelstandards* und *Indikatoren* der „gestuften Standards für die Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrerbildung“ (vgl. Mägdefrau & Birnkammerer, 2022, S. 52 ff.). Die Studierenden bewerteten ihre Selbsteinschätzung auf einer fünfstufigen, symmetrischen Ordinalskala mit neutraler Mitte. Thematisch wurden gemäß Mägdefrau und Birnkammerer die fünf Dimensionen der Lehrerbildung berücksichtigt (vgl. ebd.):

- Dimension 1: Gestaltung der Lehrerrolle
- Dimension 2: Schule als Lern- und Lebensraum
- Dimension 3: Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse
- Dimension 4: Klassenführung
- Dimension 5: Lernprozess- und Lernproduktagnostik

Die Auswahl der möglichen Indikatoren zur Item-Erstellung wurde durch den Dozenten der

universitären Begleitveranstaltung praxisorientiert im Hinblick auf die in der Einführung benannten Ziele des Praktikums getätigt. So lag der Fokus auf der Wahrnehmung der neuen Rolle als Lehrkraft, der Beobachtung und Reflexion fachspezifischer Arbeitsweisen und der Vorbereitung und Analyse der eigenen Unterrichtsversuche (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2022). Der Weg von Regelstandard zu Fragebogen-Item soll anhand eines Beispiels im Folgenden skizziert werden. In Dimension 3 der „gestuften Standards für die Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrerbildung“ wird ein Regelstandard zur „Struktur von Unterricht“ wie folgt beschrieben:

Die Studierenden nennen allgemein- und fachdidaktische Phasenstrukturmodelle und lerntheoretisch begründete Strukturentscheidungen von Unterricht und übertragen diese Kenntnisse auf den eigenen/beobachteten Unterricht im Fach. (Mägdefrau & Birnkammerer, 2022, S. 54)

Ein möglicher Indikator wird benannt, indem die Studierenden „... die Phasenstruktur des beobachteten Unterrichts [beschreiben]“ (ebd.). Entsprechend wurde in der Erhebung die Einschätzung wie in Abbildung 1 zu sehen erfragt.

Der QR-Code liefert einen Blick in den gesamten Fragebogen.³ Insgesamt war von den Teilnehmenden zu 30 Aussagen eine Einschätzung abzugeben, die aus den Indikatoren der Regelstandards abgeleitet wurden. Die Anzahl an Items pro Dimension kann der folgenden Tabelle entnommen werden:



Tabelle 1 – Übersicht über Item-Anzahl pro Fragedimension

Dimension	Item- / Aussagenanzahl
1: Gestaltung der Lehrerrolle	2
2: Schule als Lern- und Lebensraum	8
3: Unterrichtsplanung, -durchführung und analyse	15
4: Klassenführung	2
5: Lernprozess- und Lernproduktagnostik	3

² Die Studierenden waren dem Johannes-Gutenberg-Gymnasium Waldkirchen, dem Gymnasium Pfarrkirchen, der staatlichen Realschule Schöllnach und der Realschule im Dreiburgental zugewiesen.

³ Dieser ist auch unter <https://forms.office.com/r/fnfMgmJe4D> einsehbar.

Zur Auswertung wurden die Antwortoptionen mit Zahlenwerten von -2 bis 2 quantifiziert (vgl. Abb.1). Mithilfe von Microsoft Excel wurden das arithmetische Mittel (M) und die Differenz (Δ) zwischen den beiden Messzeitpunkten MZP1 und MZP2 berechnet.

Ergebnisse




Eine Übersicht der Einschätzungen kann Tabelle 2 entnommen werden.

Es konnte festgestellt werden, dass sich in allen untersuchten Items die Einschätzungen im arithmetischen Mittel positiv entwickelten (vgl. dazu Spalte Δ in Tabelle 2). Auf ausgewählte Einzelheiten soll im Folgenden eingegangen werden.

Die Befragung zu Messzeitpunkt 1 zeigt, dass in Bezug auf drei Items bereits die Einschätzung zu Praktikumsbeginn sehr positiv war (mit $M_{MZP1} > 0.9$; vgl. Tab. 2 und Abb. 2). So zeigten die Studierenden ein hohes Bewusstsein für ihre Rolle als Vorbild. 13 von 15 Befragten stimmten der Aussage

Tabelle 2 – Übersicht der Entwicklung des arithmetischen Mittels der Selbsteinschätzungen

	Item / Aussage	M_{MZP1}	M_{MZP2}	Δ
1.1	Ich agiere als Vorbild.	0.93	1.31	0.38
1.2	Ich habe meine Lehrerpersönlichkeit ausgebildet.	0.00	0.75	0.75
2.1	Ich weiß über die Räume & Nutzungsmöglichkeiten dieser in der Schule Bescheid.	-0.36	0.63	0.98
2.2	Ich weiß über die Nutzungsregelung von mobilen Endgeräten Bescheid.	0.13	0.50	0.37
2.3	Ich kenne die Medienausstattung und das Medienkonzept der Schule.	0.00	0.50	0.50
2.4	Ich habe bereits Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht ausprobiert.	0.20	1.00	0.80
2.5	Ich habe Unterrichtsphasen selbständig geplant und gestaltet.	1.27	1.63	0.36
2.6	Ich habe Unterrichtsmaterialien selbst erstellt oder angepasst.	1.13	1.75	0.62
2.7	Ich habe Beobachtungsaufträge im Unterricht umgesetzt.	0.73	1.69	0.95
2.8	Ich habe Beobachtungsaufträge für den Unterricht selbst entwickelt.	-1.27	-0.75	0.52
	Ich fühle mich kompetent in Bezug auf ...			
3.1	... die Beschreibung unterschiedlicher, beobachteter Unterrichtsphasen.	0.07	1.19	1.12
3.2	... die strukturierte Planung von Unterrichtsstunden.	-0.27	0.88	1.14
3.3	... die selbständige Durchführung von Unterrichtsstunden.	0.60	1.13	0.53
3.4	... die strukturierte Planung einzelner Unterrichtsphasen.	-0.07	0.88	0.94
3.5	... die selbständige Durchführung einzelner Unterrichtsphasen.	0.60	0.94	0.34
3.6	... das Erkennen und Beschreiben unterschiedlicher Unterrichtsprinzipien.	-0.13	0.44	0.57
3.7	... mein berufliches Zeitmanagement in der Unterrichtsstunde.	0.07	0.88	0.81
3.8	... mein persönliches Zeitmanagement in der Arbeit und Vorbereitung zuhause.	-0.20	0.69	0.89
3.9	... den Aufbau und die Struktur des Lehrplans meiner Schullart.	0.07	0.56	0.50
3.10	... die zeitliche Verortung einzelner Inhalte in Bezug auf die Jahrgangsstufen.	-0.53	0.50	1.03
3.11	... einen sinnvollen Einsatz von (digitalen) Medien im Unterricht.	0.67	1.19	0.52
3.12	... die rechtlichen Rahmenbedingungen in Bezug zur eigenen Medienproduktion.	-0.60	1.00	1.60
3.13	... die Bedienung technischer Geräte, Medien und digitaler Tools.	0.73	1.06	0.33
3.14	... Planung, Organisation und Durchführung von Unterrichtsmethoden und verschiedener Sozialformen.	0.33	1.06	0.73
3.15	... Maßnahmen zur Differenzierung.	0.00	0.94	0.94
4.1	... das Erkennen, Beschreiben und Kategorisieren von lernhinderlichem Verhalten.	0.00	0.94	0.94
4.2	... Maßnahmen zur Prävention von Störungen.	-0.27	0.63	0.89
5.1	... die Entwicklung und Erstellung von Leistungserhebungen.	-0.87	0.13	0.99
5.2	... die Korrektur, Bewertung und Beurteilung von Schülerleistungen.	-0.40	0.13	0.53
5.3	... die Beratung von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf Lernstrategien oder bei Fehlvorstellungen.	0,07	0,19	0,12

	positive und nicht-negative Selbsteinschätzung
	negative Selbsteinschätzung
	positive Differenz der Einschätzung zwischen MZP1 und MZP2

„Ich agiere als Vorbild“ mit „ja“ oder „ja, total!“ zu ($M_{MZIP1; 1.1} = 0.93$). Auch das Planen und Gestalten von Unterrichtsphasen schätzten die Studierenden bereits positiv ein. So meldeten 93,3% der Teilnehmenden, bereits „ab und zu“ oder sogar „ja, sehr oft“ Unterrichtsphasen selbständig geplant und gestaltet zu haben ($M_{MZIP1; 2.5} = 1.27$). Eine ähnliche Einschätzung zeigte sich bei der Erstellung von Unterrichtsmaterial (vgl. Abb.2).

Jedoch wurden insbesondere in den Dimensionen der *Unterrichtsplanung*, *Klassenführung* und *Diagnostik* auch einzelne Unsicherheiten zu Beginn der Praktikumsphase deutlich (mit $M_{MZIP1} < 0$). Es zeigten sich negative Beurteilungen bei 11 von 30 Items (vgl. Tab. 2). Ein besonders auffälliger Befund war, dass keiner der Befragten sich als kompetent bei der Erstellung von Leistungsnachweisen einstufte ($M_{MZIP1; 5.1} = -0.87$) und sich dieses Bild auch bei der Einschätzung zu Korrektur, Bewertung und Beurteilung von Schülerleistungen ($M_{MZIP1; 5.2} = -0.40$) fortsetzte. Hier schätzten sich sechs von 15 Studierende als „gar nicht“ oder nicht kompetent („nein“) ein (vgl. Tab. 3).

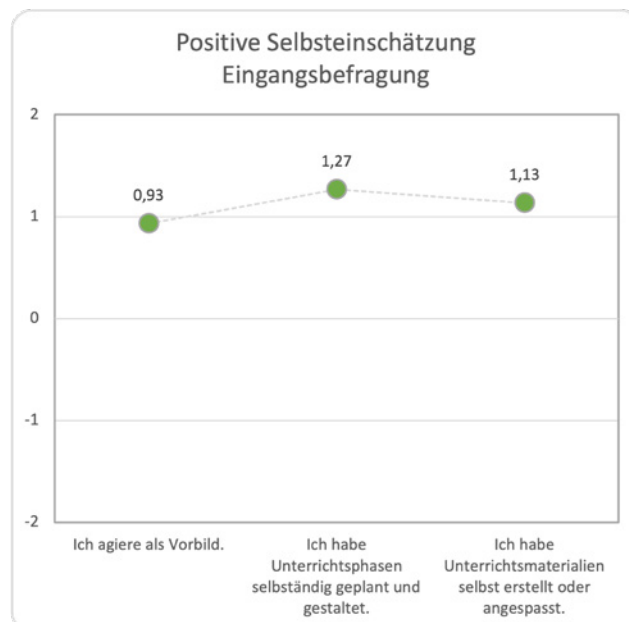


Abbildung 2 – Positive Selbsteinschätzung bei der Eingangsbefragung

Tabelle 3 - Absolute Häufigkeiten zu Selbsteinschätzungen zu MSZP1

Ich fühle mich kompetent in Bezug auf...	gar nicht (-2)	nein (-1)	neutral (0)	ja (1)	ja, sehr (2)	arith. Mittel Ø
... die Entwicklung und Erstellung von Leistungserhebungen.	1	11	3	0	0	-0,87
... die Korrektur, Bewertung und Beurteilung von Schülerleistungen.	1	5	8	1	0	-0,40

Die Bewertung zu Messzeitpunkt 2 zeigte eine Verbesserung in allen Dimension im Vergleich zu Messzeitpunkt 1 (vgl. dazu Spalte Δ in Tabelle 2). Die größten positiven Veränderungen der Selbsteinschätzung waren hinsichtlich der eigenen Kompetenzen bezüglich der *rechtlichen Rahmenbedingungen in Bezug zur eigenen Medienproduktion* ($\Delta_{3.12} = 1.60$), die *Beschreibung unterschiedlicher, beobachteter Unterrichtsphasen* ($\Delta_{3.1} = 1.12$) und die *strukturierte Planung von Unterrichtsstunden* ($\Delta_{3.2} = 1.14$) zu verzeichnen. Insbesondere die Verschiebung der Selbsteinschätzung zu den in Tabelle 3 aufgezeigten Kompetenzen in Bezug auf Leistungserhebungen ($\Delta_{5.1} = 0.99$) und Schülerleistungen ($\Delta_{5.2} = 0.53$) ist hervorzuheben (vgl. Abb. 7). Die Entwicklungen in den einzelnen Dimension werden in den Abbildungen 3 bis 7 graphisch veranschaulicht.



Abbildung 3 - Entwicklungen der Selbsteinschätzungen zu Dimension 1: Gestaltung der Lehrerrolle



Abbildung 4 - Entwicklungen der Selbsteinschätzungen zu Dimension 2: Schule als Lern- und Lebensraum

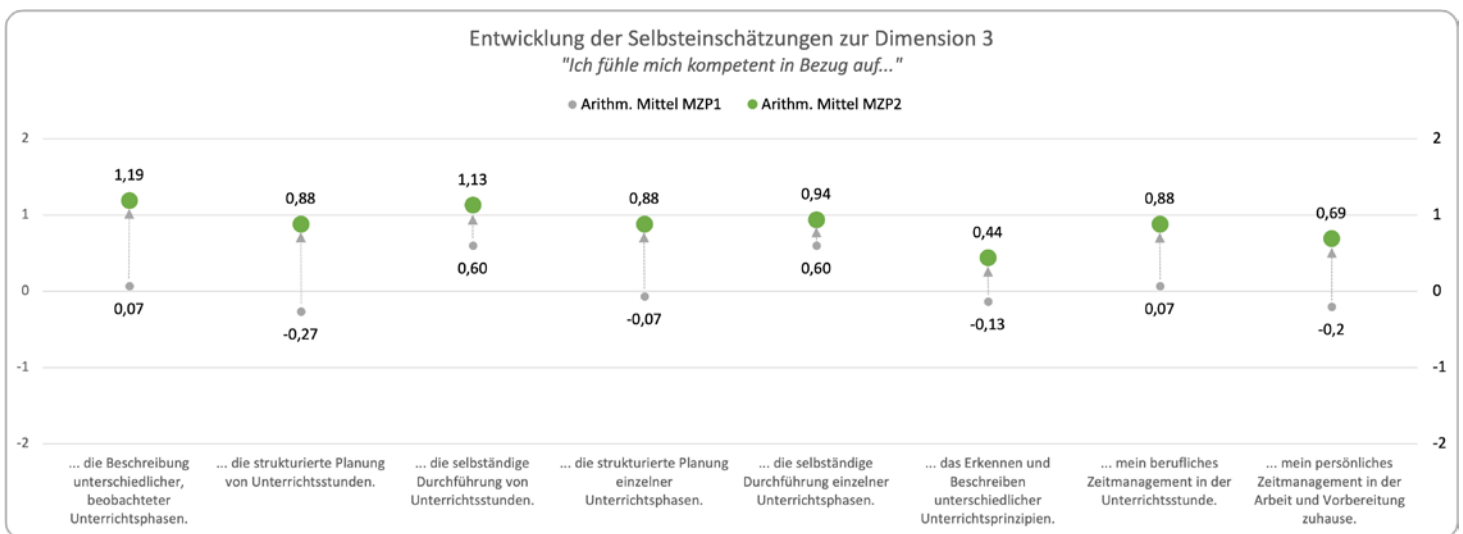


Abbildung 5 - Entwicklungen der Selbsteinschätzungen zu Dimension 3: Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse

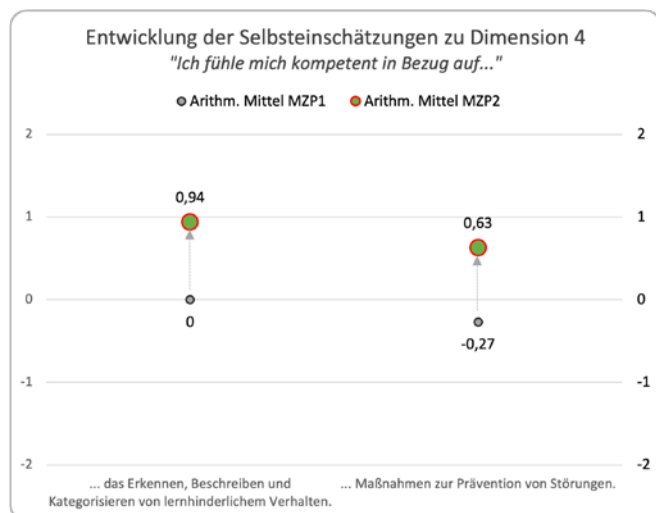


Abbildung 6 - Entwicklungen der Selbsteinschätzungen zu Dimension 4: Klassenführung

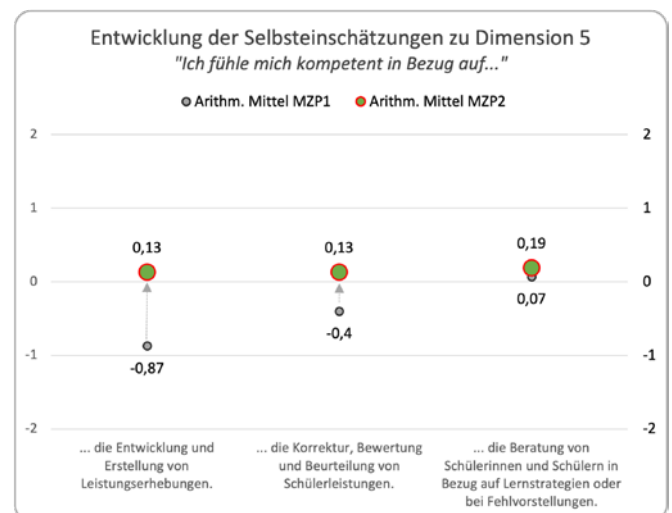


Abbildung 7 - Entwicklungen der Selbsteinschätzungen zu Dimension 5: Lernprozess- und Lernprodukt Diagnostik

Diskussion

Die persönlichen Einschätzungen der angehenden Lehrkräfte zeigen im Verlaufe der Praktikumsphase eine Weiterentwicklung in allen Dimensionen der „gestuften Standards für die Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrerbildung“ (Mägdefrau & Birnkammerer, 2022). Insbesondere in den Bereichen *Unterrichtsplanung und -durchführung* sowie der *Klassenführung* konnte eine deutliche Steigerung der Selbsteinschätzung festgestellt werden (vgl. Tab. 2). Aufgrund der relativ kleinen Gruppe an Befragten (16 Teilnehmende) bleiben die Ergebnisse bislang jedoch eher qualitativ und basieren zudem auf den subjektiven Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden.

Der inhaltliche Aufbau der akademischen Begleitveranstaltung (vgl. dazu Tab. 4) kann auf Grundlage der Ergebnisse als passend und zielführend beschrieben werden. Die Weiterentwicklung wird von den Studierenden in allen Dimensionen der „gestuften Standards für die Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrerbildung“ (Mägdefrau & Birnkammerer, 2022) dokumentiert.

Bei Betrachtung der Item-Anzahl ist auffällig, dass die Einschätzungen zu Dimension 3 der „Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse“ mit quantitativ höherer Gewichtung abgedeckt werden, gefolgt von Fragen zur „Schule als Lern- und Lebensraum“. Verglichen mit den im studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikum genannten primären Zielen (vgl. Bayerisches Realschulnetz, 2024) zur Vorbereitung bzw. Analyse eigener Unterrichtsversuche erscheint dieses Übergewicht allerdings gerechtfertigt.

Im Bereich der Lernprozess- und Leistungsdiagnostik waren sowohl die anfängliche Einschätzung der Studierenden als auch der durchschnittliche empfundene Kompetenzzuwachs geringer als in den anderen Dimensionen (vgl. Tab. 2). Betrachtet man jedoch die Ausbildungsphase auf dem Weg zu einer Fachlehrkraft, ist festzustellen, dass die Aufgabe der Lernprozess- und Leistungsdiagnostik erst später im Referendariat in den Fokus rückt (vgl. Mägdefrau & Birnkammerer, 2022, S.62).

Tabelle 4 – Inhaltsübersicht der universitären Begleitveranstaltung

Der Lehrplan der eigenen Schulart
Die Struktur der Einzelstunde
Der Stundeneinstieg
Der Stundenausstieg
Unterrichtsmethoden
Zielkompetenzen
Die Stundenverlaufsskizze
Dokumentation von Unterrichtsstunden
Leistungsnachweise
Kommunikation in der Schule
Hausaufgaben
Elterngespräche
Datenschutz
Störende Schüler

Fazit und Ausblick

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die angehenden Mathematik-Lehrkräfte praxisorientierte und theoriebasierte Fortschritte und Weiterentwicklungen im studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikum während ihres Studiums wahrnehmen. Die akademische Begleitung zur Vor- und Nachbesprechung des besuchten und selbst gehaltenen Unterrichts bietet Raum für die Erarbeitung planungstheoretischer und inhaltlicher Grundlagen in professioneller Absprache. Insbesondere bezogen auf die in Dimension 3 (Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse) der Kompetenzstandards (vgl. Mägdefrau & Birnkammerer, 2022) genannte Unterrichtsplanung scheint das Begleitseminar einen geeigneten Rahmen zur Weiterentwicklung zu bieten. Darüber hinaus lassen sich gerade auch bezüglich der Rolle als Lehrkraft (Dimension 1; vgl. ebd.), der Schule als Lern- und Lebensraum (Dimension 2; vgl. ebd.) und bezüglich der Klassenführung (Dimension 4; vgl. ebd.) praktische Erfahrungen sammeln. Ergänzend und als Abgleich wäre hier nun ggf. die Einschätzung der Betreuungslehrkräfte an den Schulen zur Weiterentwicklung der Studierenden interessant.

Literaturverzeichnis

Bayerisches Realschulnetz (2024). *Das Praktikumsamt in Niederbayern. Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum*. Online abgerufen am 12.09.2024 unter <https://www.zlf.uni-passau.de/praktikum/praktikumsaemter/praktikumsamt-fuer-realschule>

Bayerisches Realschulnetz (2025). *Das Praktikumsamt in Niederbayern*. Online abgerufen am 28.02.2025 unter <https://www.realschulebayern.de/bezirke/niederbayern/praktikumsamt/>

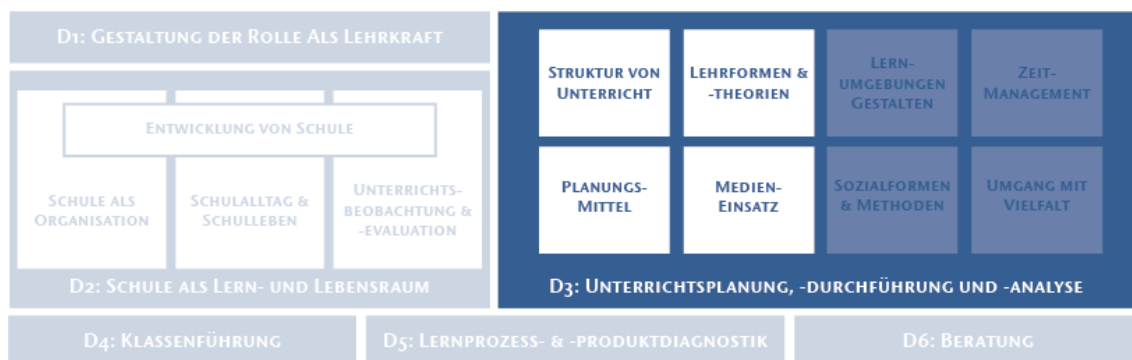
Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2022). *Ordnung der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen*. Online abgerufen am 12.09.2024 unter https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_I-34

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (o. D.). *Organisation der Praktika für die Lehrämter an öffentlichen Schulen*. Online abgerufen am 28.02.2025 unter <https://www.km.bayern.de/download/4-24-01/Orientierung-Praktika-Lehr%C3%A4mter-Brosch%C3%BCre-2.pdf>

Mägdefrau, J., & Birnkammerer, H. (2022). *Gestufte Standards für die Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrerbildung. Sonderausgabe*. PAradigma: Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, 10, 7–91. <https://doi.org/10.15475/paradigma.2020.1> (Original work published 26. August 2020)

Was bewirkt die Arbeit mit Standards? Ein Forschungsbericht aus dem Fachpraktikum Katholischer Religionsunterricht

Hans Mendl, Rudolf Sitzberger, Julia Gsödl & Rebecca Schmid



1. Kontext: Bildungsstandards – Kompetenzorientierung

Die Kultusministerkonferenz hat im Jahr 2002 die Einführung nationaler Bildungsstandards in Deutschland beschlossen. Hintergrund waren das nicht zufriedenstellende Abschneiden des deutschen Bildungssystems bei internationalen Vergleichstests (z.B. TIMSS und PISA) und die Unzufriedenheit über eine kultusbürokratisch gesteuerte Flut von inputorientierten Lehrplänen über alle Bundesländer und Fächer hinweg. Mit Bildungsstandards sollen für jedes Fach domänenspezifische Kompetenzen (Kenntnisse, Fähigkeiten) als erwünschte Lernergebnisse (evtl. ausdifferenziert in Mindest-, Regel- und Maximalstandards) benannt werden, die am Ende der verschiedenen Bildungsabschnitte überprüft werden können. KritikerInnen merken an, dass das Denkmodell und Vokabular aus der Wirtschaft stamme und nur bedingt auf schulische Kontexte übertragen werden könne; nicht alle wichtigen Ziele schulischer Bildung könnten mit Bildungsstandards erfasst werden – dies gilt in besonderem Maße auch für eine religiöse Bildung. Als schwierig erweist sich auch die konkrete fachspezifische Beschreibung von Standards, die wegen der Überprüfbarkeit häufig auf die Ebene von kognitiven Leistungsstandards beschränkt würden (Feindt, Eisenbast, Schreiner & Schöll, 2009; Klieme et al., 2003; Mendl, 2019; Michalke-Leicht, 2011; Obst, 2012; Sajak, 2012).

In der Praxis stellt sich die Frage, inwieweit die mit den Bildungsstandards implizierten didaktischen Lehr- und Lernvorstellungen tatsächlich im Unterricht der verschiedenen Schularten angekommen sind. Denn selbst wenn Lehrpläne heute kompetenzorientiert gestaltet sind, so bedeutet das noch nicht, dass die Lehrkräfte die damit verbundenen didaktischen Prämissen, besonders den Perspektivenwechsel hin zum lernenden Subjekt, auch

verstanden haben und anwenden. Lehrpläne als Gelenkstellen zwischen bildungspolitischen Ansprüchen und der schulischen Praxis erscheinen in ihrer schulischen Wirksamkeit immer als überprüfungsbedürftig.

2. Passauer Standards für die Lehrkräftebildung

Wenn Lehrkräfte ihren Unterricht kompetenzorientiert nach dem Modell der Bildungsstandards planen, durchführen und reflektieren, dann müssen sie die Grundzüge dieser didaktischen Modellvorstellung im Studium nicht nur theoretisch erlernen, sondern am besten im eigenen didaktischen Handeln erleben und reflektieren.

Das ambitionierte Projekt der „Passauer Lehrerbildungsstandards“ stellt einen bedeutenden Meilenstein dar, wenn es um die Defragmentierung und Desegmentierung der Lehrkräftebildung geht. Unter Beteiligung verschiedener erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer FachvertreterInnen an der Universität sowie der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung wurde ein phasenübergreifendes Modell mit gestuften Standards für die Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrkräftebildung konzipiert, das in der Zwischenzeit mehrfach überarbeitet und erweitert (z.B. mit digitalen und BNE-Aspekten) wurde. (Mägdefrau et al., 2014; Mägdefrau & Birnkammerer, 2020; Kufner, Mägdefrau, Birnkammerer, 2024).

Über sechs Dimensionen hin (Gestaltung der Rolle als Lehrkraft, Schule als Lern- und Lebensraum, Klassenführung, Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse, Lernprozess- und -produktagnostik, Beratung) werden hier Regelstandards für die verschiedenen schulpraktischen Lernphasen nach dem bayerischen Lehrerbildungsmodell formuliert: Über welche Kompetenzen in diesen

Dimensionen sollen die Studierenden nach dem Pädagogisch-Didaktischen Praktikum sowie nach dem studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikum, JunglehrerInnen nach dem Referendariat und Professionelle Lehrkräfte verfügen? Um diese Standards sichtbar zu machen, wurden mögliche Indikatoren beschrieben, mit denen angezeigt werden soll, woran man erkennen kann, dass diese Standards auch erworben wurden. In der ersten Fassung waren zudem die Akteure angegeben, die über diese Indikatoren Auskunft geben können: die Studierenden selbst als Individuen und in der Seminargruppe, die Praktikumslehrkraft, die Unidozierenden und nach der Zeit an der Universität die Seminarlehrkräfte und beispielsweise auch SchulleiterInnen oder externe SupervisorInnen. Unseres Wissens ist die Religionsdidaktik die einzige Fachdisziplin, die die Passauer Lehrerbildungsstandards auch fachspezifisch erweitert und immer wieder überarbeitet hat und seitdem im E-Portfolio im Rahmen des Konstrukts „studienbegleitendes Praktikum in Verbindung mit einem fachdidaktischen Seminar“ verwendet. Damit wurde auch der Zielhorizont der gemeinsamen Studie insofern erweitert, als die unmittelbare Thematisierung und Überprüfung der allgemeinen und fachspezifischen Standards im Rahmen von Praktikum und Projekt die Studierenden dazu veranlasst, auf einer Metaebene über die entsprechenden Standards zu reflektieren. „Die Studierenden sind sich der besonderen persönlichen Anforderungen bewusst, die im Fach Religionsunterricht auf sie zukommt“, lautet ein fachspezifischer Standard, „Die Studierenden kennen das Modell der Elementarisierung und können damit begründet den eigenen Unterricht planen, gestalten und reflektieren“ ein weiterer.

Gerade das Offenlegen der zu erwerbenden Kompetenzen für die Studierenden entspricht einem zentralen Merkmal von Kompetenzorientierung, das in einem deutlicheren Perspektivenwechsel hin zum lernenden Subjekt besteht. Dies konkretisiert sich in einem ersten Schritt darin, dass die Lernenden eine transparente Auskunft über die zu erwerbenden Kompetenzen erhalten („Kompetenztransparenz“).

Das gilt auch für die Standards für das fachdidaktische Praktikum, auf das wir uns im Folgenden konzentrieren wollen. Die Studierenden erfahren in einem ersten Schritt frühzeitig, in welchen Dimensionen eines unterrichtlichen Handelns ein Lernfortschritt erfolgen soll, woran dieser Lernfortschritt erkannt werden kann („Lernen sichtbar machen“) und welche der im Praktikum beteiligten Akteure (Studierende, Studierendengruppe, Praktikums-

lehrkraft, Unidozierende) jeweils als auskunftsfähig erscheinen.

Der Perspektivenwechsel hin zum Lernenden schlägt sich eben auch darin nieder, dass den Studierenden zugetraut wird, eigenständig, selbst-reflexiv und selbstkritisch über eigene Lernfortschritte Auskunft geben können. Diese Reflexionskompetenz erscheint uns als ein zentraler Baustein eines berufsprofessionellen Habitus (Mendl, 2008, S. 235-255; Heil, Mendl, Simon & Ziebertz, 2005). Gleichzeitig ermöglicht der Einbezug der Beobachtungen Außenstehender den Abgleich der Eigenmit der Fremdwahrnehmung.

Bislang wurden diese fachspezifisch erweiterten (und immer wieder überarbeiteten) Standards an die Studierenden in der Anfangsphase des Studiums verteilt und mit ihnen besprochen und dann als Hintergrundfolie bei der Auswertung von Praktikum und Seminar einbezogen. Die Dozierenden des Begleitpraktikums entscheiden, bei welchen konkreten Fragestellungen im Praktikumsverlauf auf die entsprechenden Standards Bezug genommen wird. Die Standards selbst sind auch auf unserer Homepage zu finden.¹

3. Vorüberlegungen

3.1 Zielstellung der Studie

Das Ziel der Feldstudie bestand nun darin die Wirksamkeit und Brauchbarkeit der Arbeit mit den Passauer Lehrerbildungsstandards im Rahmen des studienbegleitenden Praktikums im Fach Katholische Religionslehre und der damit verbundenen Begleitveranstaltung zu untersuchen. Das bedeutet die Transformation eines am grünen Tisch entstandenen Katalogs hin auf ein konkretes hochschuldidaktisches Feld, verbunden mit einer Befragung der Studierenden und der Praktikumslehrkräfte.

3.2 Fokussierung auf zentrale Dimensionen des Passauer Standards für Lehrkräftebildung

Bereits bei der Konzeption dieser Studie wurde deutlich, dass die umfangreiche Ausdifferenzierung der Passauer Lehrerbildungsstandards in ihrer Vollform aus zeitlichen, organisatorischen und konzeptionellen Gründen nicht auf das studienbegleitende Praktikum hin operationalisiert werden kann. Allein die allgemeinen Standards für das studienbegleitende Praktikum umfassen in der Version, die bei Mägdefrau & Birnkammerer (2020) abgedruckt ist, fünf eng beschriebene Seiten. Umfang und die Gestalt der im Passauer Standardpapier enthaltenen Standards und möglicher Indikatoren

¹ <https://www.geku.uni-passau.de/religionspaedagogik/studium-und-lehre/praktika>

bedürfen vielmehr einer mehrfachen Elementarisierung. Das Zeitbudget im studienbegleitenden Praktikum ist für alle Beteiligten beschränkt; die zu bearbeitenden fachdidaktischen Fragestellungen, die auf eine reflektierte Planung, Durchführung und Evaluation eigenständiger Unterrichtsversuche abzielen, sind sehr umfangreich, so dass für eine halbwegs seriöse Überprüfung der Standards eine Fokussierung auf zentrale Standards erfolgen musste. Vom Setting des Praktikums her erschienen auch manche Dimensionen wie die Lernproduktanalyse und Beratung als weniger zentral. Von den Schwerpunkten des Praktikums her beschloss die Autorengruppe eine Fokussierung auf folgende Dimensionen, von denen jeweils ausgewählte Indikatoren aufgenommen wurden:

Dimension 1: Gestaltung der LehrerInnenrolle

Dimension 2: Die Schule als Lern- und Lebensraum kennen

Dimension 3: Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse

3.1 Struktur von Unterricht

3.2 Lehrformen und -theorien

3.3 Planungsmittel

3.6 Medieneinsatz

3.7 Sozialformen und Methoden

3.3 Zeitpunkt der Befragung

Es stellte sich zudem die Frage nach den geeigneten Zeitpunkten für eine Befragung der Studierenden.

- Bei der Planung einer Befragung zu einem frühen Zeitpunkt wurde das Problem deutlich, das allen wohlgemeinten kompetenzorientierten Formen eines Advance Organizer (Mendl, 2019, S. 10-12) innewohnt: Wie gut kann eine Einschätzung von Inhalten, in diesem Fall von Standards und darauf bezogenen Indikatoren, gelingen, wenn deren Inhalte noch nicht didaktisch erschlossen werden? Diese hermeneutische Frage, die die

Diskussion um Formen der Kompetenztransparenz begleitet, war auch für unser Projekt bedeutsam. Die Konfrontation mit einer formalen Kompetenzbeschreibung noch vor einem Praxisversuch erscheint als reichlich fruchtlos, geschweige denn eine Selbst- und noch viel mehr eine Fremdeinschätzung. Als erster Zeitpunkt für eine Selbsteinschätzung wurde deshalb der Zeitraum nach dem ersten Unterrichtsversuch gewählt. Hier können Studierende, Praktikumslehrkräfte und ggf. Unidozierende eine erste Einschätzung vornehmen.

- Die zweite Befragung sollte auf jeden Fall am Ende des Praktikums stattfinden, wenn die Studierenden bereits einige Stunden eigenständig durchgeführt hatten und umfassend von der Praktikumslehrkraft und den Uni-itätsdozierenden begleitet und beraten worden waren. Eine zweite Einschätzung erfolgt nach dem zweiten, optimal nach dem dritten Praxisversuch, auch vor dem Hintergrund, dass zu diesem Zeitpunkt alle wichtigen konzeptionellen Rahmungen im Begleitseminar thematisiert und erarbeitet worden sind.

3.4 Methodisches Vorgehen

Mit Hilfe eines Fragebogens, der vom Pretest zur Hauptuntersuchung nochmals wie nachfolgend beschrieben überarbeitet wurde, sollte die Selbsteinschätzung der Studierenden bezüglich ihrer erworbenen Kompetenzen erhoben werden.

Für die erste Version des Reflexionsbogens wurden die Formulierungen der Standards und Indikatoren beibehalten; ergänzt wurde jeweils eine dritte Spalte, in die die Studierenden eine skalierte Einschätzung (in fünf Stufen) abgeben und Freitexte einfügen sollten. Der Fragebogen wurde vor dem Hintergrund der Ergebnisse des Pretests, die im Folgenden beschrieben werden, massiv verändert. Bei der Auswertung der Ergebnisse wurden

Standard	Indikatoren	Reflexion / Bewertung
Die Studierenden nennen allgemein- und fachdidaktische Phasenstrukturmodelle und lerntheoretisch begründete Strukturentscheidungen von Unterricht und übertragen diese Kenntnisse auf den eigenen/beobachteten Unterricht im Fach.	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> beschreiben die Phasenstruktur des beobachteten Unterrichts und analysieren ihn auf Basis von Phasenstrukturmodellen und lerntheoretischen Kenntnissen planen begründet strukturierte Unterrichtsstunden und führen diese durch 	<div> <div>++</div> <div>+</div> <div>0</div> <div>-</div> <div>--</div> </div> <div>Freitext</div>

Abb. 1: Zeile aus dem Befragungsbogen des Pretests

die schriftlichen Äußerungen aus der ersten Befragung zu denen der zweiten Befragung in Beziehung gesetzt.

Intendiert war auch eine parallele Einschätzung durch die Praktikumslehrkräfte bezüglich des Kompetenzerwerbs der Studierenden. Aus welchen Gründen sich dies als problematisch erwiesen hat, soll im Folgenden ebenfalls in die Diskussion einbezogen werden.

4. Der Pretest – Beobachtungen und Folgerungen

4.1 Pretest – Realbild oder Idealbild?

Im Pretest wurden zwei Personen an zwei Orten und zwei unterschiedlichen Schularten befragt. Dabei sollten die Studierenden nach der ersten gehaltenen Stunde eine Einschätzung zu den von ihnen erreichten Standards abgeben. Eine weitere Einschätzung sollte dann nach der gehaltenen dritten Unterrichtsstunde erfolgen. Die jeweiligen Praktikumslehrkräfte sollten ihre Einschätzung der Studierenden nach der dritten Stunde vornehmen. Die Fragebögen waren nach folgendem Muster (Spaltengröße ist verändert) konzipiert und umfassten insgesamt vier Seiten mit den folgenden Dimensionen bzw. Standards:

Dimension 1: Gestaltung der Lehrerrolle

(4 Standards)

Dimension 2: Die Schule als Lern- und

Lebensraum kennen (1 Standard (unter 2.3))

2.3: Unterrichtsbeobachtung und Evaluation

Dimension 3: Unterrichtsplanung,

-durchführung und -analyse

3.1 Struktur von Unterricht (1 Standard)

3.2 Lehrformen und -theorien (1 Standard)

3.5 Planungsmittel (1 Standard)

3.6 Medieneinsatz (3 Standard)

3.7 Sozialformen und Methoden (1 Standard)

Insgesamt sollten die Studierenden also 12 Standards reflektieren und sich selbst dazu einschätzen. Beispielfhaft stellt Abbildung 1 eine Zeile aus den Bögen dar.

Trotz aller Beteuerungen vorab, dass die Befragung ausschließlich für die geplante Publikation genutzt werden würde, hatten wir bei der Auswertung der Ergebnisse den Eindruck, dass die Studierenden darum bemüht waren, eher ein Ideal- denn ein Realbild von sich selbst zu formulieren und in der Tendenz dazu neigten, sich selbst beste Lernerfolge zuzuweisen. Bei der Diskussion der Studierendenantworten, die insgesamt eher oberflächlich und wenig aussagekräftig wirkten, wurden folgende Hypothesen formuliert:

- Die sprachliche Formulierung der Standards und Indikatoren in der distanzierten Form (z.B.: „Die Studierenden analysieren und reflektieren Situationen, in denen die Übernahme der neuen Rolle ge- oder misslang“) führt auch über weite Strecken zu einer distanzierten Reflexion; so schrieb eine Studierende bezogen auf dieses Item: „Aufmerksamkeit d. Schüler konnte im Klassengespräch auf Lehrkraft gelenkt werden“. Bei diesen und ähnlichen Aussagen handelt es sich eher um eine Vorgangsbeschreibung und weniger um eine eigene Kompetenzreflexion.
- Für eine genaue selbstreflexive Überprüfung des Kompetenzerwerbs waren die einzelnen Standards noch zu flächig angelegt; so sind beispielsweise bei Dimension 1 „Gestaltung der Lehrerrolle“ für den ersten Standard drei Indikatoren angegeben (wie auch bei vielen anderen Standards); zum einen ist dann unklar, auf welchen Indikator sich das skalierte Urteil bezieht und zum anderen wurden nicht alle Indikatoren erkennbar reflexiv bearbeitet.

4.2 Weiterentwicklung des Fragebogens vor dem Hintergrund des Pretests

Für den zweiten Feldversuch wurde der Fragebogen dieser Feldstudie weiterentwickelt; dabei wurden fünf markante Änderungen vorgenommen:

- Es wurden beim zweiten Feldversuch nun lediglich die einzelnen konkreten Indikatoren befragt, nicht die übergreifenden Standards.
- Die Indikatoren wurden in der Ich-Form präsentiert: „Ich kenne ein Phasenstrukturmodell für den Religionsunterricht“.
- Die Indikatoren wurden einzeln befragt, was auch eine weitere Reduktion der befragten Items bedeutet; der Fragebogen umfasste aber immerhin noch drei Seiten.
- In der zweiten Spalte sollten eine Einschätzung und Beschreibung am Beginn des Praktikums, in der dritten eine am Ende des Praktikums erfolgen.
- Auf Dimension 1 (Gestaltung der LehrerInnenrolle) wurde verzichtet, weil bei der Durchsicht der Formulierungen deutlich wurde, dass hier ein Einzel- oder Gruppengespräch angemessener wäre, um den Kompetenzerwerb zu überprüfen, als eine Abfrage in Spaltenform.

Exemplarisch stellt Abbildung 2 eine der Zeile des Bogens (Spaltengröße ist verändert!) sowie die einzelnen erfragten Indikatoren.

Die Items des ganzen Fragebogens sind folgende:

3.1 Struktur von Unterricht

Ich kenne ein Phasenstrukturmodell für den Religionsunterricht.

Ich kann die Struktur des beobachteten Unterrichts analysieren.

Ich kann Unterrichtsstunden nach einem religionsdidaktischen Planungsmodell vorbereiten und durchführen.

3.2 Lehrformen und -theorien

Ich kann fachspezifische Prinzipien in UR-Stunden umsetzen.

3.5 Planungsmittel

Ich kann die fünf Aspekte des Elementarisierungsmodells inhaltlich beschreiben.

Ich kann die fünf Aspekte des Modells reflektiert auf die eigenen Unterrichtsstunden anwenden.

3.6 Medieneinsatz

Ich kenne gängige Quellen und Orte, an denen Medien erhältlich sind.

Ich kenne das Angebot der Lernwerkstatt.

Ich nutze solche Angebote bereits (bitte kurz benennen).

Ich kann die Angemessenheit und fachliche Korrektheit des Mediums analysieren.

Ich kann Medien zielgerichtet einsetzen.

Ich kann ästhetisch ansprechende Medienprodukte selbst erstellen.

Ich kann digitale schulische Medien bedienen und verfüge über grundlegende schulrelevante medientechnische Kenntnisse.

3.7 Sozialformen und Methoden

Ich kann unterschiedliche Sozialformen und Methoden begründet einsetzen.

Ich kann den Wert der gewählten Sozialform für den Lernerfolg selbstkritisch reflektieren.

Wie aus den Indikatoren erkennbar ist, wurde der Hauptfokus – auch dem Typus fachdidaktisches-

studienbegleitendes Praktikum entsprechend – auf religionsdidaktische Aspekte gelegt. Daraus ergibt sich die Möglichkeit spezifisch auf Veränderungen zu blicken, die im Praktikum und im Begleitseminar für das Fach Katholische Religionslehre besonders intensiv thematisiert werden und in dieser Art und Weise nicht in den anderen Fächern vorkommen.

5. Die Feldstudie

Im Sommersemester 2024 wurde mit den Studierenden des studienbegleitenden fachdidaktischen Praktikums die Feldstudie mit den geänderten Fragebögen durchgeführt. Insgesamt beteiligten sich daran 18 Studierende des Lehramts an Grundschulen, betreut von sechs PraktikumslehrerInnen an sechs Schulstandorten. In der Regel befinden sich die Studierenden im 4. Hochschulse semester und haben zuvor bereits das Orientierungspraktikum und das pädagogisch-didaktische Blockpraktikum (oder die in Passau möglichen Alternativen Exerzitium Paedagogicum bzw. Modellcurriculum) absolviert. Die im Folgenden zusammengefassten Ergebnisse sind den Fragebögen entnommen; niedergeschriebene Anmerkungen der Studierenden werden wörtlich wiedergegeben. Es werden jeweils Bezüge zwischen der ersten und zweiten Befragung hergestellt, um so den Lernzuwachs zu dokumentieren.

5.1 Studierende

5.1.1 Indikatoren „Struktur des Unterrichts“

Mit einem ersten Item wurde erfragt, ob die Studierenden ein Phasenstrukturmodell für den Religionsunterricht kennen und Unterricht damit analysieren können: „Ich kenne die Phasen und kann sie meistens während dem laufenden UR erkennen“; „Wusste, dass es Begriffe gibt, aber nicht, wann Phasen genau anfangen“; „Ich weiß allgemein, wie die versch. UR-Phasen ablaufen. Das Struktur-

Dimension 3: Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse

3.1 Struktur von Unterricht

Indikatoren	Reflexion / Bewertung am Beginn des Praktikums	Reflexion / Bewertung am Ende des Praktikums
Ich kenne ein Phasenstrukturmodell für den Religionsunterricht.	<div> <div>++</div> <div>+</div> <div>0</div> <div>-</div> <div>--</div> </div> <div>Freitext</div>	<div> <div>++</div> <div>+</div> <div>0</div> <div>-</div> <div>--</div> </div> <div>Freitext</div>

Abb. 2: Zeile aus dem überarbeiteten Befragungsbogen der Feldstudie

modell für Religion habe ich schon gesehen, aber selbst noch nicht genutzt“. Deutlich wird, dass sich bis zum Ende des Praktikums die Einschätzung bei den meisten um eine Stufe verbessert hat („Hier hat der Beobachtungsbogen sehr geholfen“, „ja, und in der Praxis wurde es mir noch deutlicher“, „ja & ich konnte es nun in der Praxis anwenden“). Bei der Frage nach der eigenen Umsetzung zeigt sich, dass diese durchgehend tiefer eingestuft wird als das reine Kennen und Analysieren: „Hier benötige ich noch Erfahrung & Unterstützung“, „Ich bin nicht ganz sicher, was darunter gemeint ist“, „Leider habe ich noch nie eine Religionsstunde geplant & durchgeführt bzw. noch kein passendes Material gesichtet“, „habe ich schon gesehen, aber noch nicht selbst durchgeführt“. Im Lauf des Praktikums verbessert sich die Einschätzung jedoch bei allen um mindestens eine Stufe: „Im RU etwas anders aufgebaut als in anderen Fächern, aber gut anwendbar“, „viele weitere Erfahrungen gesammelt“, „in der Praxis konnte ich noch vieles lernen & mitnehmen“, „Im Verlauf des Praktikums habe ich das gelernt“, „Damit habe ich mich intensiv beschäftigt“, „mehrfach durchgeführt“.

5.1.2 Indikatoren „Lehrformen und -theorien“

Die Frage nach der Umsetzung von fachdidaktischen und -spezifischen Prinzipien ist zu Beginn des Praktikums meist im Negativbereich angekreuzt. Eigentlich müssten die jeweiligen Prinzipien aus den religionsdidaktischen Vorlesungen bekannt sein, aber bei den meisten handelt es sich hier eher um ein träges Wissen, das nicht unmittelbar zugänglich ist: „Weiß nicht, was das ist“, „Ich kann mir unter diesem Fachbegriff leider nichts vorstellen“. Demgegenüber stehen aber auch Aussagen wie: „Ich kann einschätzen und entscheiden, wann welches Prinzip angemessen ist“. Obwohl in den Vorlesungen immer auch praktische Beispiele zu den Theorien und Prinzipien gegeben werden und diese in die Praxis hinein erläutert werden, scheinen die Studierenden am Beginn des Praktikums unsicher, ob sie diese tatsächlich in eigenen Unterricht umsetzen können. „Ich kenne die Prinzipien aus der Vorlesung, aber habe sie noch nicht praktisch angewandt“, „schon mal gehört, aber noch nie gemacht“. Die Auswertung der Angaben bei der Befragung nach dem Praktikum ergab bei allen Studierenden eine deutliche Steigerung in diesem Bereich: „Ich habe die Prinzipien angewandt“, „sehr genau theoretisch behandelt und auch umgesetzt“. Sie können einzelne Prinzipien nun auch benennen: „Bibeldidaktik, Ethisches Lernen“, „ästhetischer RU, subjektorientierter RU, Konstruktivismus“, in diesem Zusammenhang wur-

de aber auch auf die Notwendigkeit der theoretischen Einführung von Lernformen und -theorien innerhalb der Vorlesung hingewiesen.

5.1.3 Indikatoren „Planungsmittel“

Die Einschätzung bei den Lehrformen und -theorien kann durch die Indikatoren zum Elementarisierungsmodell gestützt werden, welches ebenfalls Teil der Vorlesungen ist: Eine Studierende bewertet zwar die Kompetenz zur inhaltlichen Beschreibung mit „-“, schreibt aber: „Habe ich aber bei Herrn M. in der Vorlesung schon mal gehört“, „kannte nur den Namen Elementarisierung & wusste, dass es viel Schreiarbeit ist“. Die inhaltliche Beschreibung und vor allem die Anwendung („habe ich noch nie gemacht“) auf die eigenen Unterrichtsstunden scheint den Studierenden in der eigenen Einschätzung noch nicht gut möglich, es wird überwiegend bei „-“ oder „0“ angekreuzt. Im Lauf des Praktikums können sich alle Studierenden hier deutlich steigern, am meisten bei der inhaltlichen Beschreibung, etwas weniger bei der Anwendung auf die eigenen Stunden. Die Studierenden ziehen das Fazit: „im Seminar gelernt und im Portfolio angewendet“, „Ich habe im BS [=Begleitseminar] gelernt, wie man eine Elementarisierung schreibt, welche Gliederungspunkte benötigt werden und welche Inhalte in diese gehören“, „Ich kenne das Modell jetzt und kann sie beschreiben“, „Ist mir schon gut gelungen, muss ich aber bestimmt noch etwas einüben“, „Beim Schreiben meiner eigenen Elementarisierung hatte ich wenig Probleme“.

5.1.4 Indikatoren „Medieneinsatz“

Der große Bereich des Medieneinsatzes ist zunächst nicht religionsspezifisch. Dies wird durch die durchwegs bessere Einstufung zu Beginn des Praktikums deutlich: die Studierenden kennen gängige Quellen und Orte, an denen sie Medien finden können. Auch die religionsspezifischen Angebote der Lernwerkstatt sind offensichtlich schon vor dem Praktikum bekannt und werden von den meisten auch angenommen: „ja, ich habe für meine Unterrichtsstunden das Medienportal genutzt (Bilder, ABs), ja, habe Figuren, Tücher, Muscheln, Stoffe genutzt aus LW [= Lehrwerkstatt]“. Am Ende des Praktikums kommen auch Aussagen wie: „kann es abwechslungsreich verwenden“. In ihrer Einschätzung können sie die Medien auch auf Korrektheit und Angemessenheit hin analysieren: „bereits aus anderen Praktika und Arbeit in der Schule Vorwissen vorhanden“. Sie trauen sich ebenfalls von Anfang an zu, Medien zielgerichtet einzusetzen und diese selbst auch ästhetisch herzustellen:

viele schätzen sich bei „+“ oder sogar „++“ ein; „dies habe ich bereits oftmals getan“ oder notieren am Ende „ja, habe ich gelernt und im Praktikum angewendet“; „Ja, es macht mir auch sehr viel Spaß“; „kritische Auseinandersetzung und das Reflektieren von Alternativen fand im BS [= Begleitseminar] statt“. Auch die Bedienung von digitalen Medien an der Schule stellt offensichtlich in der Selbsteinschätzung der Studierenden keine große Herausforderung mehr dar: „In der Praktikumschule waren richtig viele digitale Medien zur Verfügung gestellt“; „Ich habe im Praktikum mit verschiedenen Medien gearbeitet“.

5.1.5 Indikatoren „Sozialformen und Methoden“

Bei der Beurteilung von Sozialformen und Methoden zeigt sich, dass ein hoher Eingangswert bei der Bewertung des eigenen Einsatzes gesetzt wird. Dies kann auf die fachübergreifende Bedeutung von Sozialformen und Methoden zurückgeführt werden: „in anderen Fächern schon ausprobiert, noch keine Erfahrung im Religionsunterricht“; „Durch die bisherigen Praktika habe ich in dieser Hinsicht viel gelernt“; „Habe ich schon des Öfteren gemacht“. Sie spielen aber im aktuellen Praktikum ebenfalls eine Rolle: „ja, habe Sitzkreis, Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Frontalunterricht im Praktikum angewendet“. Die Analyse des Wertes der Sozialform für den Lernerfolg wird aber kritischer gesehen. Die hohen Ausgangswerte bei ersterem verbleiben im Lauf des Praktikums auf diesem Level, bei der Analyse gibt es eine kleine Steigerung um eine Stufe: „ja, durch Reflexion nach eigenen Stunden“; „konnte ich gut in meiner UR-Stunde kritisch reflektieren“; „Ist mir gut gelungen, auch aufgrund des Austauschs im BS [=Begleitseminar]“.

6. Diskussion der Ergebnisse

6.1 Studierende

Insgesamt zeigt sich, dass die Studierenden bezüglich der allgemeindidaktischen und -methodischen Teile durchaus mit dem Bewusstsein ins Praktikum gehen, schon ein grundlegendes Maß an Fertigkeiten und Fähigkeiten mitzubringen. Der eigene Umgang mit Medien, Sozialformen und Methoden wird als durchwegs (sehr) positiv eingestuft, es ergeben sich daher wenige Verbesserungen, und wenn, dann nur um eine Stufe.

Viele religionsdidaktische Theorien (Phasenstrukturmodell, Prinzipien, Elementarisierung, ...) werden von der Vorlesung oder aus anderem Kontext (z.B. religionsdidaktischen Seminaren) erinnert, es fällt aber schwer, das dort erworbene Theoriewissen in die Praxis umzusetzen. Es bedarf genau der

im Praktikum gesammelten Erfahrungen, um diese Modelle in den Unterricht hinein auch tatsächlich umsetzen und verstehen zu lernen.

Die Zusatzangebote wie die Lernwerkstatt docken an dieser Stelle an und unterstützen den Kompetenzerwerb der Studierenden. Da die Begleitseminare häufig auch in der anregenden Lernumgebung des Raums der Lernwerkstatt Religionsunterricht stattfinden, verstärkt dies die Befähigung zum selbstständigen und kritischen Umgang mit Unterrichtsmaterialien.

6.2 Praktikumslehrkräfte

Inspiziert von einer der ersten Versionen der Passauer Lehrbildungsstandards, wo auch angegeben war, welcher Akteur jeweils Auskunft darüber geben könne, ob die Studierenden in den einzelnen Dimensionen entsprechende Kompetenzen erworben haben – also beispielsweise sie selbst, ihre Mitstudierenden, die Praktikumslehrkräfte und/oder auch die universitären Dozierenden, sollten bei der zweiten Befragung auch die Praktikumslehrkräfte um ihre Einschätzung gebeten werden.

Die beteiligten Praktikumslehrkräfte füllten dabei für alle Teilnehmenden aus ihrer jeweiligen Praktikumsgruppe den Reflexionsbogen (siehe 4.2) aus. Die gesamte Bearbeitung seitens der Lehrkräfte erfolgte dabei am Ende des Praktikums. Bewertet wurden die Items rückblickend zu Beginn des Praktikums sowie am Ende des Praktikums.

Deutlich wurde, dass die Praktikumslehrkräfte nur begrenzte Kontaktstellen mit den Studierenden haben: Das Praktikum findet jeweils am Mittwochvormittag statt; insgesamt ergeben sich maximal 12 oder 13 Praktikumsstage. Da die Praktikumslehrkräfte die Studierenden nicht kennen, erweist es sich als wenig zielführend, wenn sie über das Vorwissen der Studierenden Auskunft geben sollen. Wie bereits erwähnt: Der Fragebogen wurde modifiziert und auf diejenigen Dimensionen begrenzt, die inklusive einer bereits vorgenommenen fachspezifischen Ausdifferenzierung realistisch im Rahmen des lehrstuhlinterne Praktikumskonzepts als anwendbar erschienen. Auf der Basis der Rückmeldungen der PraktikumslehrerInnen wurde innerhalb einiger Themenblöcke die Anzahl der einzuschätzenden Fragen reduziert, beispielsweise wenn es um die Fragestellung nach Kenntnis fachspezifischer Anlaufstellen für Medien oder die Nutzung des Angebots der Lernwerkstatt Religionsunterricht geht.

Obwohl der Test modifiziert wurde, traten weiterhin Schwierigkeiten auf. Besonders inhaltliche Schwerpunkte (z.B. Kenntnisse über Phasenstruk-

turmodelle oder Aspekte der Elementarisierung als religionsdidaktisches Planungsmodell) konnten von den Praktikumslehrkräften nicht umfassend eingeschätzt werden. Dies deutet auf die Komplexität der Aufgabe hin, den Kompetenzerwerb von Studierenden von außen umfassend zu erfassen und einzuschätzen, vor allem im Rahmen des Settings „studienbegleitendes Praktikum“, in dem mehrere Studierende von der Praktikumslehrkraft zu betreuen sind. So bleibt wenig Zeit für ein Vorgespräch, bei dem eventuelle Vorkenntnisse eruiert werden könnten. Auch die Nachbesprechung bietet zeitlich wenig Möglichkeiten, um sowohl das Vorwissen als auch individuelle Lernfortschritte umfassend einschätzen zu können, weil im Mittelpunkt der Reflexion die von den Praktikanten geplante und durchgeführte konkrete Unterrichtsstunde steht.

Außerdem ergibt sich eine systemische Begrenzung. Die meisten Praktikumslehrkräfte üben ihre Tätigkeit mit großer Leidenschaft aus, so dass die Stundenermäßigung von einer Unterrichtsstunde, die sie für die Begleitung von Praktikanten erhalten, selten ausreicht, um die gesamte Praktikumsgruppe intensiv zu betreuen. Die vorhandene Zeit wird vorrangig genutzt, um die hospitierten Unterrichtsstunden und die Stundenentwürfe der Studierenden zu besprechen sowie inhaltliche und didaktische Beratungen zu vorgeführten Unterrichtseinheiten durchzuführen. Dass die Praktikumslehrkräfte die Bearbeitung eines kompetenzorientierten Fragebogens als zusätzliche Belastung verstehen, ist nachvollziehbar.

Aufschlussreich war auch, dass die beteiligten Praktikumslehrkräfte bei der Nachbesprechung zugaben, dass die Möglichkeiten zu einer retrospektiven Einschätzung der Praktikanten begrenzt sind. Zwar konnten die Praktikumslehrkräfte im Rückblick gewisse Einsichten über den Lernzuwachs der Studierenden gewinnen, jedoch nicht in dem Umfang, der für eine zufriedenstellende Einschätzung im Rahmen des vorliegenden Fragebogens erforderlich wäre. Dies zeigt, dass die bestehende Struktur der Testeinschätzungen und das verfügbare Zeitbudget die Effektivität der Bewertung einschränken.

Von daher wurde, auch im Gespräch mit den Praktikumslehrkräften, nach alternativen Wegen für eine Überprüfung des Kompetenzerwerbs diskutiert. Ein Ansatz könnte sein, dass die PraktikumslehrerInnen die Selbsteinschätzungen der Studierenden am Ende des Praktikums einsehen und diese aus ihrer Perspektive kritisch reflektieren. Eingebettet sollte die Frage nach dem Kompetenzerwerb ins abschließende Reflexionsgespräch zwischen Praktikumslehrkräften und Studierenden

sein. In diesem Gespräch könnten die Lehrkräfte die Selbsteinschätzung der Studierenden besprechen, sie unterstützen, aber auch auf Schwachstellen hinweisen und Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigen. Dabei würden die Studierenden aktiv in den Bewertungsprozess eingebunden, was die Reflexion und Weiterentwicklung fördern könnte. Insgesamt zeigt die Analyse, dass eine rein testbasierte Einschätzung der PraktikantInnen durch die Praktikumslehrkräfte an ihre Grenzen stößt. Ein dialogorientierter Ansatz, der die Selbsteinschätzung der Studierenden einbezieht und durch reflektierende Gespräche der Praktikumslehrkräfte ergänzt wird, könnte eine sinnvollere und praxisnähere Lösung bieten.

6.3 Resümee und Alternativen

Die Passauer Lehrbildungsstandards mit ihren mehrfachen Erweiterungen eignen sich auf einer Metaebene sehr gut zur Beschreibung des Anforderungsprofils bezüglich des Kompetenzerwerbs in verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung. Bei der praktischen und empirischen Anwendung bedürfen sie freilich einer deutlichen Konzentration auf zentrale Standards sowie einer Umformulierung, damit sich die Studierenden direkt angesprochen fühlen.

Insgesamt fällt auf, dass sich die Studierenden überwiegend in nahezu allen Punkten nach dem Praktikum besser einschätzten als zuvor. Gerade, wenn es um Strukturmodelle oder fachdidaktische Prinzipien geht, wird immer wieder auf die sinnvolle Verbindung zwischen Praktikum und Begleitseminar hingewiesen, wenn es beispielsweise um das Modell der Elementarisierung von Unterricht geht: „Im Seminar gelernt und im Portfolio angewendet“, „habe ich gut anwenden können mithilfe der Erarbeitung im Begleitseminar“. Auch beim Thema Medieneinsatz im Religionsunterricht konnten die Studierenden vom Praktikum profitieren: „Ich habe neues Material kennengelernt“, „Ich habe für meine Unterrichtsstunden das Medienportal genutzt“. Dass die Studierenden die fachspezifisch konkretisierten Standards zu Beginn des Praktikums zu Gesicht bekommen und immer wieder während des Praktikums darauf Bezug genommen wird, entspricht dem Prinzip der Kompetenztransparenz im Kontext der Kompetenzorientierung. Wenn zudem neben den begleitenden Gesprächen die Studierenden auch dazu angehalten werden, über einen Fragebogen „vorher“ und „nachher“ eine Selbsteinschätzung über das aktuelle Wissen und Können vorzunehmen, so stärkt dies die Haltung der Selbstreflexivität, die für die Ausbildung eines

berufsprofessionellen Habitus von entscheidender Bedeutung ist.

Zu überlegen wäre, dass auch die für die Studierenden verpflichtende zusätzliche Veranstaltung „Elementarisierende didaktische Analyse – kollegiale Beratung“, die sie im Rahmen des Praktikums und der Begleitseminars bei uns besuchen müssen, für eine Kompetenzreflexion genutzt werden könnte. Dabei könnte der Schwerpunkt auf die Dimension 3 (Struktur von Unterricht) gelegt werden, weil die betreuenden Dozierenden die Studierenden bei der Planung ihrer Unterrichtsstunden eng beraten und in der Regel auch hier genaue Rückmeldungen über den Kompetenzzuwachs geben können. Deutlich wurde, dass von der Anlage des Praktikums her den betreuenden Lehrkräften Grenzen gesetzt sind, was die Einschätzung des Kompetenzzuwachses bei den einzelnen Studierenden betrifft; die Kontaktgelegenheiten mit den Studierenden beschränken sich auf die wenigen Praktikumsstage.

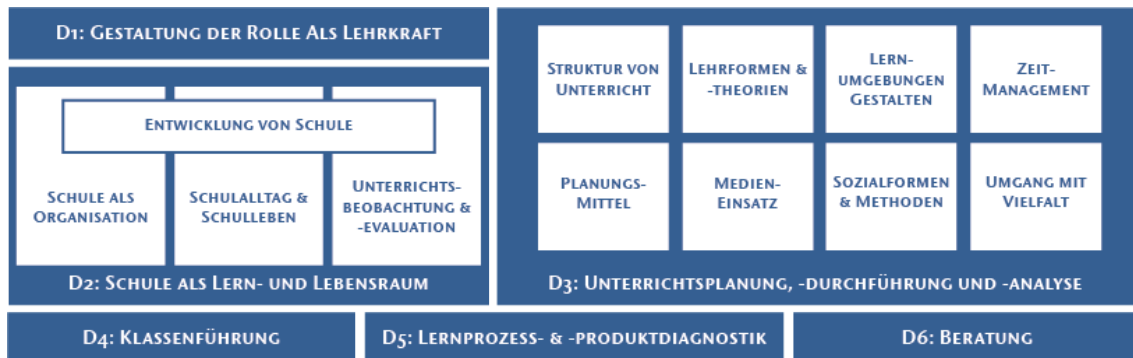
Die vorgenommene Überprüfung des Kompetenzzuwachses über das Ausfüllen eines Fragebogens stellt ein wichtiges Instrument zur individuellen Reflexion dar. Sie muss allerdings ergänzt werden durch andere Formen einer kollegialen Beratung, der gemeinsamen Besprechung einzelner Kompetenzfelder in der Seminargruppe und der individuellen Rückmeldung beim abschließenden Gespräch zwischen den Studierenden und den Praktikumslehrkräften.

Literaturverzeichnis

- Feindt, A., Elsenbast, V., Schreiner, P., & Schöll, A. (Hrsg.). (2009). *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht: Befunde und Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Heil, S., Mendl, H., Simon, W., & Ziebertz, H.-G. (Hrsg.). (2005). *Religionslehrerbildung an der Universität: Profession – Religion – Habitus*. Münster: LIT Verlag.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise*. Bonn & Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Kufner, S., Mägdefrau, J., & Birnkammerer, H. (Hrsg.). (2024). *Gestufte Standards für die Lehrkräftebildung – Kompetenzerwerb unter dem Anspruch von Digitalisierung und Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Passau: Universität Passau (ZLF). Abgerufen am 30. April 2025, von <https://ojs3.uni-passau.de/index.php/paradigma/article/view/349>
- Mägdefrau, J., Kainz, H., Michler, A., Mendl, H., Lengdobler, B., & Karpfinger, F. (2014). Standards und Indikatoren für die Lehrerbildung. In J. Mägdefrau (Hrsg.), *Standards und Indikatoren für die Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrerbildung*. Passau: Universität Passau. Abgerufen am 30. April 2025, von <https://opus4.kobv.de/opus4-uni-passau/frontdoor/index/index/docId/210>
- Mägdefrau, J., & Birnkammerer, H. (Hrsg.). (2020). *Gestufte Standards für die Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrerbildung*. Passau: Universität Passau (ZLF). <https://doi.org/10.15475/paradigma.2020.1>
- Mendl, H. (2008). Reflexivität: Die Förderung eines flexiblen berufsprofessionellen Habitus als zentrales phasenübergreifendes Merkmal einer zeitgemäßen Lehreraus- und -fortbildung. In L. Rendle (Hrsg.), *Was Religionslehrerinnen und -lehrer können sollen: Kompetenzentwicklung in der Aus- und Fortbildung*. 3. Arbeitsforum für Religionspädagogik, 4.–6. März 2008. Dokumentation (S. 235–255). Donauwörth: Auer.
- Mendl, H. (2019). Taschenlexikon Religionsdidaktik: Das Wichtigste für Studium und Beruf. München: Kösel.
- Michalke-Leicht, W. (Hrsg.). (2011). *Kompetenzorientiert unterrichten: Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht*. München: Kösel.
- Obst, G. (2012). *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sajak, C. P. (Hrsg.). (2012). *Religionsunterricht kompetenzorientiert*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Der Einsatz der Lehrkräftebildungsstandards in der Lehr:werkstatt - eine Erhebung zur Identifikation von Innovationspotentialen in der Begleitung von Schulpraktika

Sabrina Kufner



Schulpraktika nehmen im Rahmen der universitären Phase der Ausbildung von Lehrkräften eine zugleich zentrale wie auch sehr besondere Rolle ein. Strukturell gesehen stellen sie ein wesentliches De-Segmentierungselement zwischen Schule und Universität dar. Eine professionelle Phasenverschränkung ist hier im Grunde zwingend notwendig: der betreuende bzw. begleitende Personenkreis in Form von Universitätsdozierenden und Lehrkräften an den Schulen übernimmt zwar mit unterschiedlich ausgerichteten Schwerpunkten, aber doch gemeinsam Verantwortung für die professionelle Entwicklung zukünftiger Lehrkräfte. Das ist schon aufgrund der unterschiedlichen Systemstrukturen von Schule und Universität eine Herausforderung. Wenn diese Zusammenarbeit jedoch gelingt, ist sie sehr fruchtbar, Schöning und Pfeiffer bezeichnen sie für alle Beteiligten sogar als sehr „inspirierend“ (Schöning & Pfeiffer, 2023, 7). Ein gutes Beispiel dafür ist sowohl der Prozess der Erstellung als auch das Produkt der Passauer „Gestuften Standards für die Lehrkräftebildung“ (Kufner et al., 2024). Initialzündung dafür war eine kleine und eher informelle Austauschrunde zur Praktikumsbetreuung zwischen Universitätsvertretern und Praktikumslehrkräften zu der Frage: Was kann denn von Studierenden im ersten Praktikum überhaupt erwartet werden? Welche universitären Lerngelegenheiten (Vorlesungen, Seminare etc.) standen den Studierenden bis dahin zur Verfügung und zentral, über welche Kompetenzen sollen die Studierenden am Ende ihres Praktikums denn dann verfügen? Was unmittelbar zur Frage führte: Woran kann dies denn festgemacht oder gesehen werden?

Dies bildete den Start zur Bildung einer interdisziplinären und institutionenübergreifenden Arbeitsgruppe, bestehend aus Wissenschaftlern

(Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik), Schuladministration, Seminarlehrkräften und (Praktikums)Lehrkräften, die in einem kooperativen Prozess an der Erstellung der Standards gearbeitet hat. Entstanden ist ein Dokument, dass die zentralen Befunde schul- und unterrichtsrelevanter Forschung (vgl. Hattie, 2012; 2021; Praetorius et al., 2018) ebenso berücksichtigt wie einschlägige Kompetenzmodelle (siehe KMK, 2019; BASS/Bundesarbeitsgemeinschaft für Schulpraktische Studien bei Weyland et al., 2015 oder zentral Baumert & Kunter, 2006) und zudem konkrete Operatoren und Indikatoren formuliert, woran das Erreichen der Kompetenz auf der jeweiligen Entwicklungsstufe erkannt werden kann. Damit entstand sowohl für die begleitende Seite der Universitätsdozierenden und Betreuungslehrkräften eine Orientierungsgrundlage als auch für die Studierenden selbst. Eine systematische Implementierung des Standardpapiers gab es jedoch von Beginn an nicht. Der Einsatz blieb deshalb bisher eher zufällig und abhängig von Personen.

An der Universität Passau führte man die Arbeit mit dem Standardpapier als zentrales handlungsleitendes Element in der alternativen Praktikumsform Lehr:werkstatt ein. Die vorliegende Studie nutzt nun diesen Kontext, um einen datengestützten Blick auf die Verwendung des Papiers aus Sicht der Studierenden zu werfen. Ziel der Studie ist es, Hinweise auf deren Einschätzung bezüglich der Standards zu erhalten und basierend darauf, Innovationspotentiale für die Begleitung der Praktika zu identifizieren. Zunächst werden im Folgenden die Ausgangslage sowie die Fragestellung der Studie vorgestellt. Im Anschluss wird das methodische Vorgehen näher beschrieben. Auf die Darstellung der Ergebnisse folgt deren Diskussion im Hinblick auf realistische Umsetzungsmöglichkeiten

identifizierter Innovationspotentiale im Rahmen vorhandener Strukturen.

Ausgangslage und Fragestellung

Mit der Lehr:werkstatt wurde an der Universität Passau eine alternative Praktikumsform für die erste Phase der schulpraktischen Studien eingeführt, welche einer professionellen Begleitung der Bildungs- und Entwicklungsphase an den Schulen Rechnung tragen soll (zur Relevanz professioneller Begleitung vgl. Hascher, 2012). Konzeptionell zeichnet sich dieses Praktikum sowohl durch seine expliziten de-segmentierenden Elemente, im Sinne einer gelebten Zusammenarbeit der beiden Institutionen Schule und Universität, als auch durch ein hohes Betreuungsmaß von schulischer und universitärer Seite aus und zielt insgesamt auf eine hochwertige Theorie-Praxisverzahnung.¹ Die Studierenden und ihre Betreuungslehrkräfte werden dazu als Tandems in Form von Lehr:mentor/in und Lehr:werker/in zusammengebracht (zu Mentorenkonzepten siehe zusätzlich Reintjes et al., 2018 oder auch Reppel et al., 2024). Die Lehr:werker/innen begleiten ihre Lehr:mentoren/innen als Unterrichtsassistenten ein ganzes Schuljahr lang bei sämtlichen Tätigkeiten einer Lehrkraft und übernehmen mit steigenden Kompetenzen schrittweise mehr Aufgaben im Unterrichtsgeschehen und Schulalltag. Dies geschieht zunächst im Block für einen Zeitraum von ca. vier Wochen, während der Vorlesungszeit dann regelmäßig einen Tag in der Woche. Vonseiten der Universität werden die Studierenden durch ein zusätzliches wöchentlich stattfindendes Begleitseminar betreut. Hier werden zum einen relevante pädagogisch-didaktische Themen und Inhalte wie z.B. Klassenführungstheorien oder mediendidaktische Theorien thematisiert und vertieft, zum anderen aber wird auch auf aktuelle Fragen aus dem Praktikumsalltag eingegangen und beispielsweise Unterrichtsstunden gemeinsam geplant oder Erfahrungen theoriebasiert diskutiert. Zentrales de-segmentierendes Element sind die von universitärer Seite organisierten Kompetenzworkshops, zu denen die Tandems (Lehr:werker und Lehr:mentoren) explizit als Team eingeladen sind. Unter bestimmten Themenstellungen (z.B. Teamteaching, Arbeit mit Open Educational Resources, BNE etc.) wird so ganz konkret an einer professionellen Theorie-Praxis-Verzahnung gearbeitet. Im Idealfall ergeben sich so Vorteile für alle Beteiligten. Die Lehrkräfte erfahren eine echte Entlastung im Schulalltag sowie Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung. Durch eine enge Theorie-Praxisverschränkung erhalten die Studierenden

professionelle Lerngelegenheiten und wertvolle Praxiserfahrungen. Der lange und intensive Zeitraum sowie die begleitenden Gespräche mit Lehrkräften und Universitätsdozierenden ermöglichen die geforderte sinnvolle Reflexion der individuellen Berufseignung. Auch für die Schülerinnen und Schüler ergeben sich Vorteile. Mit gestiegenem Betreuungsmaß, können beispielsweise Differenzierungsmaßnahmen individuell betreut und professionell begleitet werden. Die universitäre Seite profitiert von einem gelebten Austausch mit schulischen Vertreterinnen und Vertretern.

Mit Blick auf den Qualitätsanspruch an diese Entwicklungsphase wurde für die Lehr:werkstatt das Standardpapier als zentrale Orientierungsgrundlage für alle Beteiligten beispielsweise zum Einsatz in Form eines konkreten Erwartungshorizontes, als Beratungsgrundlage für Feedbackgespräche oder als Dokument zur Selbsteinschätzung empfohlen. Systemisch eingeführt oder verankert sind sie aber nicht. Vielmehr lässt sich die konkrete Ausgangssituation derzeit eher als ein „beliebiger“ Einsatz des Standardpapiers beschreiben. Es erfolgt keinerlei Treatment, das sowohl Lehrkräfte, Studierende und/oder Dozierende im Umgang mit dem Papier regelrecht schult. Es gibt lediglich einen Einführungs-Workshop im Rahmen der oben genannten Kompetenzworkshops sowie Informationsmaterial für die Lehr:mentorinnen und -mentoren. Ein kontinuierlicher und vor allem sinnvoller Einsatz ist deshalb keineswegs gesichert.

Zentrales Anliegen der vorliegenden Studie ist es deshalb, durch das Rekurren auf die individuelle Verwendung der Standards aufseiten der Studierenden einen datenbasierten Einblick zum Einsatz des Standardpapiers in der Lehr:werkstatt zu erhalten und zudem konkrete Verbesserungspotentiale identifizieren zu können, die den Einsatz der Standards professionalisieren lassen. Es ist zu vermuten, dass sich diese sowohl auf das Begleitseminar beziehen werden als auch auf Begleitungsformate an den Schulen bzw. den effektiven Einsatz aufseiten der Studierenden und Lehrkräfte.

Das zentrale Erkenntnisinteresse der Studie lässt sich demnach so zusammenfassen: Welche Innovationspotentiale für die Begleitung des Praktikums mithilfe des Einsatzes der gestuften Passauer Standards für die Lehrkräftebildung lassen sich durch die Befragung ableiten? Die vorliegende Befragung von Studierenden stellt demnach die Baselineerhebung sowohl für einen Seminarentwicklungs- bzw. -überarbeitungsprozess dar als auch für die Neukonzeptionierung der professionalisierten

¹ Siehe <https://www.zlf.uni-passau.de/forschung/lehrwerkstatt>.

Begleitung der Lehr:mentorinnen und -mentoren, beispielsweise in Form von gezielten Schulungen.

Datenerhebung und methodisches Vorgehen

Die Datenerhebung erfolgte zu drei Zeitpunkten im Sommersemester 2024 im Rahmen des wöchentlichen Begleitseminars zur Lehr:werkstatt jeweils im Abstand von drei Wochen. Chronologisch gesehen befinden sich die Studierenden damit in der letzten Praktikumsphase, d.h. sie haben bereits eine Blockphase an der Schule, eine universitäre Phase mit Begleitseminar inklusive wöchentlichen Schultagen und die zweite Blockphase hinter sich. Es standen also genügend Zeit und Gelegenheit zu Verfügung, sich mit den Standards auseinanderzusetzen und sie auf unterschiedliche Weise zu nutzen. Formuliertes Ziel der Erhebung war es, belastbares Wissen darüber zu erhalten, ob und gegebenenfalls, wie die Studierenden mit dem Standardpapier gearbeitet haben bzw. gerade noch arbeiten. Zusätzlich war es von zentralem Interesse, relevante Erfahrungen und Einschätzungen dieser Gruppe bezüglich der individuell wahrgenommenen generellen und individuellen Nützlichkeit der Standards für den eigenen Lernprozess im Praktikum ermitteln zu können sowie mehr zu bereits gelungenen und/oder noch erwünschten Unterstützungsformaten zu erfahren.

Als Erhebungsmethode für diese Studie wurde der Einsatz eines 10 Minute-Papers mit Schreibimpuls gewählt. Die Studierenden wurden dabei für die Dauer von 10 Minuten gebeten, zu einem entsprechenden Schreibimpuls (siehe Abbildung 1) ihre Gedanken niederzuschreiben. Um den Rücklauf zu kontrollieren und die Erhebungssituation möglichst stressfrei zu gestalten, wurde den Studierenden dafür im Rahmen des Seminars die entsprechende Zeit eingeräumt. Gerahmt wurde die Erhebungssituation durch die transparente Information zum Sinn der Erhebung. Die Relevanz der studentischen Beteiligung für die Verbesserung des Praktikumsbegleitung sollte damit deutlich werden und die Motivation zur ausführlichen Bearbeitung des Impulses erhöhen. Daran anschließend wurden die Studierenden im Abstand von drei Wochen noch zweimal mithilfe fast identischer Schreibimpulse erneut befragt. Die Probandinnen und Probanden sollten abermals die Gelegenheit bekommen, sich zu äußern und eventuelle Änderungen oder Ergänzungen anzugeben, die sich durch Reflexionsanstöße, möglicherweise auch erst durch die Befragung ausgelöst, ergeben hatten. Auf diese Weise sollten Vergleiche oder

vielleicht sogar Rückschlüsse auf mögliche Entwicklungen möglich werden.

Schreibimpuls

Zu Beginn des Semesters sind Sie mit den Standards vertraut gemacht worden.

Wir möchten heute gerne mehr darüber erfahren, ob und wie Sie mit den Standards arbeiten.

Bitte notieren Sie 10 Minuten lang Ihre Erfahrungen und Einschätzungen zur Nützlichkeit der Standards für Ihren Lernprozess bis heute.

Welche Überlegungen gingen Ihnen dabei durch den Kopf?

Falls Sie die Standards bisher gar nicht herangezogen haben, schreiben Sie uns bitte auch etwas dazu, was Sie abgehalten hat, diese einzusetzen oder was Sie gebraucht hätten, damit Sie diese einsetzen.

Bei MZP II und III dann zusätzlich.

Erwähnen Sie auch, ob sich Ihr Einsatz und Ihre Überlegungen dazu verändert haben!

Abb 1.: Schreibimpuls 10-Minuten-Papier

Die entstandenen Texte der Studierenden wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. In einem induktiven Verfahren wurden zentrale Themen und Aussagen im Material identifiziert und daraus ein Kategoriensystem entwickelt. Begleitend erfolgte eine Kategorienbildung mithilfe von künstlicher Intelligenz (FOBIZZ Textanalyse). Diese lieferte bis auf leichte Abweichungen identische Kategorien. Auf dieser Basis wurden übergeordnete Kategorien gebildet. Die Stichprobe umfasste bei der ersten Befragung $N = 9$ Studierendentexte, bei der zweiten $N = 8$, bei der letzten $N = 3$. Der Stichprobenausfall lässt sich durch sinkende Teilnehmerzahlen gegen Ende des Semesters erklären. Der Umfang der Texte war sehr unterschiedlich und rangierte zwischen 26 und 272 Wörtern. Nach Sichtung des Materials wurden lediglich die Texte der ersten Erhebung herangezogen. Die Texte der Folgerhebungen ergaben keine zusätzlichen Aussagen – es wurde sämtlich angegeben, dass sich keinerlei Veränderungen oder zusätzliche Einsatzmöglichkeiten ergeben haben.

Es ließen sich fünf übergeordnete Kategorien identifizieren: Überkategorie (I) bezieht sich auf den grundsätzlichen Einsatz der Standards. Da das Standardpapier keinen rechtlichen Status hat, kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle Studierenden überhaupt damit gearbeitet haben. Kategorie (II) zielt auf vorstellbare und tatsächliche Einsatzmöglichkeiten der Standards im Praktikum, (III) auf eine generelle Bewertung des Standardpapiers aus Sicht der Studierenden und (IV) fasst die

Tabelle 1: Kategorienschema mit leitenden Beispielen aus dem Textmaterial

übergeordnete Kategorien		zugrundeliegendes Erkenntnisinteresse	Kategorien
I)	Einsatz der Standards	Wurde das Standardpapier überhaupt verwendet?	ja / nein bzw. kaum
II)	Art des Einsatzes	Wie, auf welche Weise, zu welchem Zweck wurden die Standards eingesetzt?	Reflexion zur Zielverwirklichung <i>Beispiel: ...dadurch konnte man sich ein bisschen einschätzen, wo man an welcher Stelle seiner Laufbahn und Lernprozess steht</i>
III)	Bewertung des Standardpapiers	Welchen Blick haben die Studierenden auf die Standards? Können sie mit ihnen „etwas anfangen“?	zu starr, zu abstrakt, fehlender Praxisbezug <i>Beispiel: Ich hätte mir konkrete Beispiele gewünscht! ...für mich zu sehr in der Theorie angelegt?</i> zu leicht <i>Beispiel: ... aufgrund meines Alters und Motivation selbstverständlich</i> zu umfangreich <i>Beispiel: ...der Umfang hat mich überwältigt!</i> keine Relevanz <i>Beispiel: ... das Papier hatte für mich keine Relevanz</i>
IV)	Begleitung der Standards	Wie wird der Einsatz der Standards durch die Universität bzw. durch die Lehrkräfte/ Mentoren etc. begleitet? Bedarf es hier eventuell Nachbesserungen?	vermehrtes Erinnern nötig <i>Beispiel: ... es ist in Vergessenheit geraten</i> vermehrte Hinweise zum Einsatz nötig <i>Beispiel: es hat einige Zeit gedauert, bis ich mich eingearbeitet habe</i>
V)	Verständnis der Standards	Wurden die Standards in ihrer Intention verstanden?	ja / nein <i>Beispiel: ... für mich ist das Papier nicht nachvollziehbar</i>

Kategorien zusammen, die die Begleitung durch Universität und Lehr:mentorat im Hinblick auf das Standardpapier sowie dessen Einsatzmöglichkeiten im Fokus haben. Überkategorie (V) rekurriert auf die Tatsache, dass in einigen Texten explizit formuliert wurde, dass das Standardpapier in seiner Intention im Kern nicht verstanden wurde. Bei zwei Überkategorien mussten weitere Ausdifferenzierungen vorgenommen werden. Bei der Bewertung des Standardpapiers (III) wurden vier unterschiedliche Qualitäten genannt, die wiederum in Kategorien abgebildet wurden: zu leicht, zu umfangreich, fehlende Relevanz sowie eine inhaltliche Ferne für die Studierenden. Ähnlich verhielt es sich hinsichtlich der Begleitung (IV). Sie wurden durch die Kategorien „vermehrte Erinnerung“ und „vermehrte Hinweise zum Einsatz“ ausdifferenziert (Tabelle 1).

Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Analyse der Daten zeigt, dass Einsatz und generelle Nutzung der Standards im hier untersuchten Kontext eher begrenzt sind und zudem das Orientierungspapier von den Befragten sehr unterschiedlich wahrgenommen wird.

Grundsätzlicher Einsatz der Standards (I): Besonders auffällig ist, dass lediglich eine Person angab, das Standardpapier tatsächlich genutzt zu haben, während die Mehrheit der Studierenden das Standardpapier nicht oder kaum verwendet hat (8 von 9 Nennungen). Dennoch scheinen sich die Studierenden mit den Standards zumindest so weit auseinandergesetzt zu haben, dass sie für die Kategorien II-V relevante Antworten geben konnten. Ein weiterer Blick in die Daten liefert durchaus interessante Ergebnisse.

Art des Einsatzes (II): Hinsichtlich der Art und Weise der Anwendung der Standards kann festgestellt werden, dass drei Personen Reflexionspotential für die geforderte Zielverwirklichung in der Praktikumsphase sehen. Dies deutet darauf hin, dass die Standards zumindest bei einem Teil der Befragten grundsätzlich als potenzielles Hilfsmittel zur Orientierung und Selbstüberprüfung erkannt wurden. Zusätzlich zur singulären Nennung einer Person, die Standards tatsächlich genutzt zu haben, zeigt die Auswertung zur Bewertung der Standards allerdings auch, dass eine sinnvolle Nutzung derzeit noch wenig stattfindet.

Tabelle 2: Kategorien mit Anzahl der Nennungen

Induktiv abgeleitete Kategorien		Anzahl
Einsatz der Standards	ja	1
	nein bzw. kaum	8
Art des Einsatzes	Reflexion zur Zielverwirklichung	3
Bewertung des Standardpapiers	insgesamt zu starr, zu abstrakt, fehlender Praxisbezug	4
	Anforderungsniveau zu niedrig	2
	Anforderungen zu umfangreich	3
	keine Relevanz	2
Begleitung der Standards	vermehrtes Erinnern nötig	5
	vermehrte Hinweise zum Einsatz nötig	2
Verständnis der Standards	ja	2
	nein	2

Bewertung des Einsatzes (III): Die generelle Bewertung der Standards vonseiten der Studierenden fällt eher kritisch aus. Im internen Vergleich der vorliegenden Antworten wurden diese häufig als zu starr, zu abstrakt und mit einem fehlenden Praxisbezug beschrieben (4 Nennungen). Dies könnte darauf hinweisen, dass die Standards in ihrer aktuellen Form möglicherweise noch nicht ausreichend an die konkreten Bedürfnisse und Erfahrungen der Studierenden angepasst oder aber die Anforderungen von der Zielgruppe nicht verstanden wurden, das Papier also nicht per se selbsterklärend ist. Dazu würde auch passen, dass auch das Anforderungsniveau als sehr unterschiedlich wahrgenommen wurde. Drei der befragten Studierenden halten die Anforderungen für zu umfangreich, von zwei Personen wurden sie aber auch als zu niedrig eingestuft. Zwei Personen äußerten sogar eine gänzliche Irrelevanz der Standards für ihr Praktikum, was zum nächsten Punkt führt.

Begleitung und Unterstützung (V): Ein weiterer wichtiger Aspekt betrifft die Unterstützung und Begleitung durch die Universität sowie durch die Lehr:mentorinnen und -mentoren. Hier zeigt sich, dass die Studierenden sich mehr Unterstützung im Umgang mit den Standards wünschen. Fünf Personen gaben an, dass ein vermehrtes Erinnern an die Standards vonseiten der Betreuer notwendig sei, um nicht schlicht in Vergessenheit zu geraten und deren generelle sinnvolle Nutzung zu fördern. Zwei Befragte wünschen sich gezieltere Hinweise zum sinnvollen Einsatz der Standards. Diese Ergebnisse unterstreichen, dass die Standards nicht ausreichend in bestehende Lehr- und Betreuungsstrukturen eingebunden sind.

Grundsätzliches Verständnis der Standards (VI): Schließlich wurden bei vier Texten Hinweise zum grundsätzlichen Verständnis der Standards gefunden. Die Antworten zeigen eine ausgeglichene Verteilung: Zwei Personen gaben explizit an, die Standards, deren Konzeption und Intention verstanden zu haben, während zwei andere dies klar verneinten. Diese gemischten Rückmeldungen weisen darauf hin, dass die Standards nicht klar genug vermittelt werden oder dass es womöglich auch an konkreten Anwendungsbeispielen fehlt, die Ziel und Nutzung verdeutlichen.

Auf den Punkt gebracht, lassen sich die Ergebnisse dahingehend zusammenfassen, dass die Standards in ihrer derzeitigen Form nicht ausreichend genutzt, nur wenig verstanden und als wenig relevant empfunden werden. Während einige Studierende sie zwar als Reflexionsinstrument identifizieren, wird ihre Relevanz für das Praktikum vereinzelt sogar gänzlich infrage gestellt. Zudem formulieren die Studierenden deutliche Kritikpunkte bezüglich der Praxisnähe des Papiers sowie zu dessen Anforderungsniveau. Ein zusätzliches Problem scheint die unzureichende Begleitung durch die Dozierenden bzw. durch die Mentorinnen und Mentoren zu sein.

Diskussion und Ausblick

Das eingangs formulierte zentrale Erkenntnisinteresse der Studie zur Identifizierung möglicher Innovationspotentiale für die Begleitung des Praktikums mithilfe des Einsatzes der gestuften Standards für die Lehrkräftebildung soll nun im Folgenden disku-

tiert werden. Die Analyse der Ergebnisse ermöglicht trotz der kleinen Stichprobe hierzu einen ersten Einblick in wesentliche Defizite im Einsatz der Standards im Praktikum und liefert zugleich einige relevante Hinweise für Optimierungschancen.

A Notwendige Anpassungen in der Praktikumsphase und im Studium

Größtes Hindernis für den Einsatz scheint die geringe Kenntnislage der Studierenden bezüglich des Papiers zu sein. Gemeint ist damit nicht (nur) die Kenntnis um das bloße Vorhandensein, sondern auch ein Mindestmaß an Verständnis dessen, was im Papier dargestellt und welche Intention damit verbunden ist. Die Aussagen der Studierenden bezüglich des wahrgenommenen Anforderungsniveaus legen den Schluss nahe, dass genau das nicht bei allen erfolgt ist. Das Standardpapier beschreibt sehr genau, welches Kompetenzniveau in welcher Phase der professionellen Entwicklung gezeigt werden soll und welches noch nicht. Das Anforderungsniveau ist dabei keineswegs trivial, vielmehr bezieht es sich auf die entscheidenden Dimensionen im Handeln einer Lehrkraft. Das Besondere an den Standards ist der Rückbezug an die Performanz, also die Ausdifferenzierung der geforderten Kompetenzen in Form von Indikatoren, die ein kompetentes Handeln sichtbar und so vergleichbar machen. Um den Erwartungshorizont in seiner Weite und Tiefe aufzuspannen und angehenden Lehrkräften zu vermitteln, welche Wissensgrundlagen hinter diesen gezeigten Kompetenzen stecken, bedarf es demnach einer gründlicheren Durcharbeit der Standards, als sie bis dato passiert. Dies könnte durch folgende Maßnahmen geschehen:

Anpassung des Begleitseminar: Wie eingangs dargestellt, bietet das Begleitseminar einen Ort für zentrale Lern- und Reflexionsgelegenheiten im Sinne der Theorie-Praxisverknüpfung. Nach einer ersten und generellen Einführung in das Standardpapier im Rahmen der Kompetenzworkshops ganz zu Beginn der Praktikumsphase sollte im Seminar praktikumsbegleitend wiederholt zu Genese und Intention gearbeitet und intensiv mit den einzelnen Kompetenzdimensionen des Papiers gearbeitet werden. Sämtliche thematisierten Theorien und Modelle bräuchten einen Rückbezug auf die Dimensionen im Papier, jede praktische Erfahrung kann und sollte auf Basis des Papiers reflektiert und diskutiert werden. Auf diese Weise wird die praktische und theoriebasierte Relevanz erkennbar und für die Entwicklungsprozesse zielführend.

Mentorenschaft und Unterstützung: Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende sich mehr Begleitung beim Einsatz des Standardpapiers wünschen. Das bezieht sich sowohl auf ein kontinuierliches Erinnern als auch auf Hinweise zum konkreten Einsatz der Standards. Zusätzlich zur oben beschriebenen Überarbeitung des Konzepts des Begleitseminars wäre parallel die Etablierung einer Mentorenschulung zum Einsatz der Standards sinnvoll.

Darüber hinaus wäre möglicherweise die Einführung regelmäßiger Reflexionsgespräche gemeinsam mit Dozierenden oder Mentoren, in denen die Umsetzung der Standards individuell besprochen wird, eine Lösung.

Einbindung in Lehrveranstaltungen: Um Verständnis und Relevanz der Standards zu erhöhen, müssten sie idealerweise stärker von Beginn an in das Studium integriert werden z.B. durch eine Einbindung in die Basisvorlesungen etc. Idealerweise werden die Standards dabei nicht nur am Rande erwähnt, sondern sind systematischer und fester Bestandteil in lehrkräftebildenden Seminaren und Übungen. Der doch relativ häufig geäußerte Kritikpunkt des fehlenden Praxisbezugs der Standards könnte in Lehrveranstaltungen dadurch fokussiert werden, dass eine Anwendung in simulierten oder realen Szenarien stattfindet z. B. durch Fallstudien oder Unterrichtsbeobachtung mit Unterrichtsvideos. Es könnten Reflexionsaufgaben entwickelt werden, die die Studierenden gezielt dazu anregen, die Standards praktisch anzuwenden. Dies würde zugleich den Theorie-Praxis-Bezug auch im akademischen Kontext erhöhen.

B Verbindlichkeit und strukturelle Verankerung der Standards

Ein weiteres Hindernis ist der unklare Verbindlichkeitscharakter der Standards. Aktuell gibt es keine verpflichtende Nutzung. Studierenden, Dozierenden und betreuenden Lehrkräften ist es weitgehend selbst überlassen, ob und wie sie die Standards einsetzen. Eine rechtliche Verankerung beispielsweise über eine Integration in Modulhandbücher und dergl. würde zwar die Verbindlichkeit enorm erhöhen, aber einen zu weitreichenden Eingriff in vorhandene Strukturen darstellen. Derzeit zielführender erscheint es, über eine bessere strukturelle Verankerung nachzudenken. Beispielsweise könnten die Standards fester Bestandteil hochschuldidaktischer Konzepte in der Lehrkräftebildung werden. Auf diese Weise würden auch konzeptionell regelmäßige Schulungen für Lehrende und Mentorinnen und Mentoren entwickelt und durchgeführt.

Dies wiederum könnte die De-Segmentierung unterstützten und einen innovativen beiderseitigen Schule-Uni-Uni-Schule-Transfer etablieren. Eine einheitliche didaktische Strategie zum Einsatz der Standards könnte zudem sicherstellen, dass sie in allen Lehrveranstaltungen der universitären Lehrkräftebildung kohärent angewendet werden.

delt sich um den einzigen Text, der das Ziel einer sinnvollen Theorie-Praxis-Verschrankung, "in die man als zukünftige Lehrperson erst hineinwachsen muss", expliziert erwähnt. Es bringt die Diskussion um mögliche Innovationspotentiale auf einen Punkt: "...mehr Routine und strukturelle Verankerung, und bessere Einführung der Standards".

C Befragung der Lehrenden und Lehr:mentorinnen und -mentoren

Die vorliegenden Ergebnisse basieren ausschließlich auf der Perspektive der Studierenden. Um ein vollständiges Bild der Situation zu erhalten, wäre es notwendig, auch die Lehrenden und Mentoren zu befragen. Es wäre interessant zu wissen, ob die Lehr:mentorinnen und -mentoren die Kritikpunkte der Studierenden teilen oder vielleicht eine ganz andere Perspektive haben. Auch ist kaum bekannt, wie die Standards in der Lehre bzw. Praxisanleitung konkret tatsächlich zum Einsatz kommen. Gibt es bereits gute Ansätze, die eventuell systematisch ausgebaut werden könnten? Eine dahingehende Untersuchung könnte wertvolle Hinweise darauf geben, ob die geringe Nutzung der Standards primär auf Desinteresse und Unkenntnis der Studierenden zurückzuführen ist oder ob es zusätzliche blinde Flecken oder nicht erkannte strukturelle Barrieren gibt, die eine konsequente Anwendung erschweren.

Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Standards in ihrer aktuellen Form noch nicht ausreichend genutzt werden und aus unterschiedlichen Gründen ihre potentielle Wirkungskraft noch nicht entfalten können. Um dem ursprünglichen Anspruch der Studie aber Rechnung zu tragen und die vorliegende Befragung der Studierenden als Baselineerhebung sowohl für einen Seminarentwicklungs- bzw. -überarbeitungsprozess als auch für die Neukonzeptionierung einer professionalisierten Begleitung der Lehr:mentorinnen und -mentoren zu sehen, lassen sich abschließend dennoch sehr gut umsetzbare Maßnahmen fokussieren. Seminarentwicklung und Praxisbegleitung liegen im Rahmen der Freiheit universitärer Forschung und Lehre und können im Rahmen vorausgesetzter personeller Ressourcen leicht umgesetzt werden - vergleichbar, wenn auch mit etwas mehr Aufwand, verhält es sich in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den schulischen Akteuren.

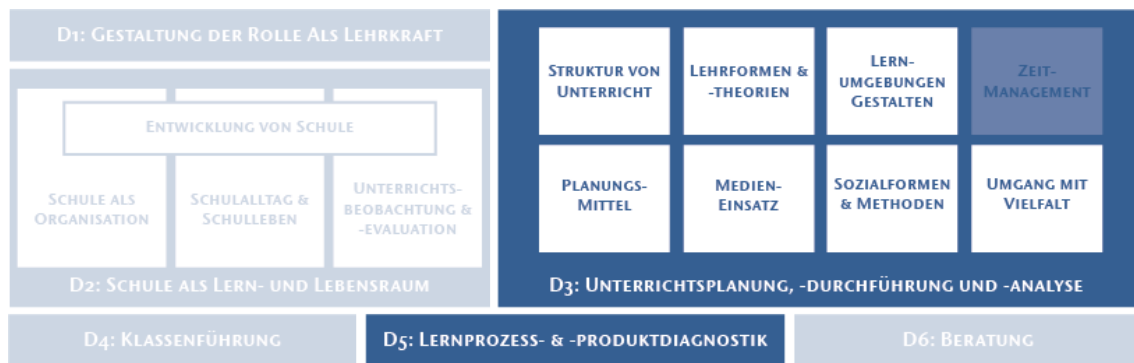
Den Artikel schließen soll ein Zitat aus dem Text derjenigen Person, die nach eigenen Angaben regelmäßig mit dem Papier gearbeitet hat. Es han-

Literaturverzeichnis

- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203181522>
- Hattie, J. (2021). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen* (W. Beywl & K. Zierer, Hrsg.; 5., unveränd. Aufl., überarb. dt. Ausg.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Kufner, S., Mägdefrau, J., & Birnkammerer, H. (Hrsg.) (2024). Gestufte Standards für die Lehrkräftebildung: Kompetenzerwerb unter dem Anspruch von Digitalisierung und Bildung für nachhaltige Entwicklung. *PAradigma: Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik*, 12. <https://doi.org/10.15475/paradigma.2024.2>
- Mägdefrau, J. (Hrsg.). (2014). *Standards und Indikatoren für die Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrerbildung*. Universität Passau. <https://opus4.kobv.de/opus4-uni-passau/frontdoor/index/index/docId/210>
- Mägdefrau, J., & Birnkammerer, H. (2020). Gestufte Standards für die Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrerbildung [Sonderausgabe; Vorab-Onlinepublikation]. *PAradigma: Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik*, 10. <https://doi.org/10.15475/PARADIGMA.2020.1>
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of three basic dimensions. *ZDM – Mathematics Education*, 50(3), 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Reintjes, C., Bellenberg, G., & im Brahm, G. (Hrsg.). (2018). *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Waxmann.
- Reppel, N., Bergmann, D., Gräsel, F., Jahn, R. W., & Porsch, R. (2024). Lehrkräfte als Mentorinnen in schulpraktischen Studienphasen: Ein systematisches Review nationaler Forschungsarbeiten. *HLZ – Herausforderung Lehrerinnenbildung*, 7(1), 337–354. <https://doi.org/10.11576/hlz-6925>
- Schöning, A., & Pfeiffer, A. (Hrsg.). (2023). *Schulpraktische Studien professionell begleiten: Konzepte, Formate und Instrumente* (im Auftrag des BaSS-Vorstandes). Leipziger Universitätsverlag.
- Weyland, U., Schöning, A., Schüssler, R., Winkel, J., & Bandorski, S. (2015). Standards für schulpraktische Studien in der ersten Phase der Lehrerbildung – ein Orientierungsrahmen. In R. Bolle (Hrsg.), *Schulpraktische Studien 2015 zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvisionen* (S. 5–16). Leipziger Universitätsverlag.

Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden in der Konstruktion selbstregulationsförderlicher Arbeitsaufträge

Jutta Mägdefrau



1. Problemstellung

In diesem Beitrag werden Befunde eines Hochschulseminars berichtet, in dem mit Methoden der Aktionsforschung ein Lernprozess von Studierenden basierend auf den Passauer Standards für die Lehrkräftebildung datengestützt evaluiert wurde. Das Seminar aus dem schulpädagogischen Studienbereich richtete sich an fortgeschrittene Lehramtsstudierende und stand im Zusammenhang eines Projektes mit einem bayerischen Gymnasium, an dem die Lehrkräfte die Förderung selbstregulierten Lernens zu einem Ziel ihrer Unterrichtsentwicklungsbemühungen erklärt hatten. Die Schule hatte vor einiger Zeit ein Konzept entwickelt, bei dem die Schülerinnen und Schüler im Unterricht immer wieder die Möglichkeit bekommen, in sog. Lerninseln (außerhalb des Klassenzimmers befindliche Lernräume) zu gehen, um dort selbstorganisiert an Aufgaben zu arbeiten. In einer ersten Evaluation zeigte sich jedoch, dass die Intention der Selbstregulationsförderung durch die Art der dort angebotenen Aufgaben vielfach nicht zufriedenstellend eingelöst werden konnte, da die Aufgaben wenig Selbstregulationspotenzial aufwiesen. In der Zusammenarbeit mit dem Schulentwicklungsteam der Schule entstand daher die Idee eines Kooperationsseminars zwischen Schule und Universität, in dem mittels Action Research (AR) auch die Entwicklung der Kompetenzen der Studierenden untersucht werden sollte. In diesem Beitrag wird zunächst der theoretische Hintergrund knapp erläutert, auf dem die Arbeit im Seminar fußt. Anschließend werden die Fragestellung des AR-Projektes vorgestellt und die Seminardurchführung beschrieben, bevor dann die Befunde des Projektes dargestellt und schließlich vor dem Hintergrund der Potenziale standardbasierter Hochschullehre diskutiert werden.

2. Selbstregulation und Selbstregulationsförderung

Im Seminar wurde mit dem Selbstregulationsmodell nach Zimmerman (2000) in der Darstellung bei Schmitz und Schmidt (2007) gearbeitet. Es geht von drei aufeinander bezogenen Phasen beim selbstregulierten Lernen aus, einer präaktionalen Phase, in der das Lernen geplant wird und eigene Ziele gesetzt werden, einer aktionalen Phase, in der die eigentlichen Lernhandlungen (z.B. durch Lernstrategieanwendung) durchgeführt werden und das Lernen überwacht wird (Self-Monitoring), sowie schließlich einer postaktionalen Phase, in der der Lernprozess und die -ergebnisse evaluiert werden.

Die Bedeutung selbstregulierten Lernens in der Schule wird vielfach betont (Landmann et al., 2020), denn sie stellt eine zentrale Voraussetzung für eine erfolgreiche Schullaufbahn und für lebenslanges Lernen dar. Auch in den Lehrplänen wird sie daher als Zielstellung von Schule und Unterricht vorgegeben (vgl. z.B. LehrplanPlus Bayern: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2025). Der Förderung von selbstreguliertem Lernen (im Folgenden: SRL) wird jedoch vielfach zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet, weswegen viele Schüler:innen (De Jager et al., 2005; Dignath und Büttner, 2008) und auch viele Studierende (Peverly et al., 2003) über wenig ausgeprägte Selbstregulationskompetenzen verfügen, die insbesondere Aufschiebeverhalten nach sich ziehen (zum Verhältnis von Selbstregulation und Prokrastination vgl. Schuhmacher, 2022).

Selbstregulation wird in einem aktuellen Modell als ein Prozess beschrieben, in dem metakognitive Strategien der Selbstbewertung, Selbstbeobachtung und Selbstverstärkung eine zentrale Rolle spielen (Althammer & Michel, 2021, 4). Selbstbeobachtung beispielsweise ist nachweislich

förderlich für Lernerfolge (Schmitz & Wiese, 2006), wird aber von Schüler:innen auf allen Ebenen des Bildungssystems wenig angewendet (Lan, 2005). Für den Schulbereich erwiesen sich Trainings zur SRL-Förderung als wirksam, wobei direkte SRL-Interventionen offenbar effektiver sind als indirekte (vgl. Metanaalysen Dignath & Büttner, 2008 und Dignath et al., 2008). In einer Literaturübersicht zu Beobachtungsstudien im Klassenzimmer, in denen Lernstrategieförderung und indirekte Aktivierung von SRL untersucht wurden, kommen Dignath und Veenman zu dem Befund, dass wenig direkte Lernstrategieunterweisung stattfindet (Dignath & Veenman, 2021). Die vorliegenden Befunde sprechen dafür, bei der Gestaltung selbstregulationsförderlicher Lernaufgaben für Schülerinnen und Schüler direkte prompts in die Aufgaben einzubauen, die sich auf alle drei Phasen von SRL richten und insbesondere Strategien der Selbstbeobachtung berücksichtigen.

Aus der vorliegenden Literatur ergeben sich als Qualitätsmerkmale selbstregulationsförderlicher Aufgaben darüber hinaus beispielsweise die folgenden (vgl. Dignath & Veenmann, 2021, Paris & Paris, 2001):

- Hohe Komplexität, herausfordernd
- Lebensweltbezüge
- Ergebnisoffenheit, mehrere Lösungswege
- Kollaboration möglich
- Autonomiefördernd: Entscheidungsspielräume (hinsichtlich Inhalte, Arbeitsformen, Partner, Zeit, Reihenfolgen, Arbeitstempo und -ort; Schwierigkeitsgrad, Unterstützungsumfang)
- Kriterien für die Selbstevaluation
- Adäquanz des Verhältnisses von Lernenden- und Lehrendenkontrolle

3. Fragestellung des Aktionsforschungsprojektes

Das hier berichtete Projekt untersuchte auf Ebene eines Hochschulseminars die folgenden Fragestellungen:

1. Wie verändern sich von Studierenden entwickelte Lernaufgaben im Verlauf eines Semesters? Spiegeln sich in den Aufgaben der Studierenden theoretische Wissensbestände zum SRL?
2. Zeigen sich bei den Studierenden vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt Veränderungen in ihren selbsteingeschätzten Kompetenzen, SRL-Aufgaben konstruieren zu können?
3. Korrespondieren selbsteingeschätzte Kompetenzen und die Qualität der theoretischen Fundierung im Vergleich der Aufgaben zu Beginn und am Ende des Seminars?

Zur Reflexion und ggf. Verbesserung des Seminarkonzepts zielte die Aktionsforschungsstudie darauf, herauszufinden, ob bei den Studierenden - bezogen auf die Kompetenz eine selbstregulationsförderliche Aufgabe zu konstruieren - im Laufe des Seminars eine Zunahme sichtbar wird, und ob sich die gemessene Kompetenzentwicklung mit den Selbsteinschätzungen der Studierenden deckt.

4. Methode

4.1 Durchführung des Projektes

Das Seminar: Im Vertiefungsmodul Schulpädagogik wählen die Studierenden gemäß ihren Interessen ein Seminar zur Allgemeinen Didaktik aus einem breiten Angebot aus. Wie eingangs beschrieben wurde das Seminar als Projektseminar in Kooperation mit einem Gymnasium durchgeführt. In einer Einführung wurden den Studierenden folgende Lehrziele mitgeteilt:

- Die Studierenden erläutern die theoretischen Grundlagen selbstregulierten Lernens.
- Sie legitimieren selbstreguliertes Lernen auf Basis empirischer Evidenz.
- Sie entwickeln Aufgaben, die selbstreguliertes Lernen fördern.
- Sie holen methodisch kontrolliert Rückmeldungen zu den Aufgaben von Schüler:innen und Lehrkräften ein, werten die Rückmeldungen aus und ziehen daraus Schlüsse für zukünftige Aufgabenentwicklung.

Die exakten Kompetenzziele für das Seminar wurden in Anlehnung an die Passauer gestuften Standards für die Lehrkräftebildung (vgl. Kufner et al., 2024) formuliert und an die Seminarinhalte adaptiert (vgl. auch Abschnitt Instrumente).

Zu Beginn des Semesters wurden die Studierenden gebeten, eine selbstregulationsförderliche Aufgabe nach bestem Vorwissen zu gestalten und digital einzureichen.

Das Seminarkonzept sah vor, Teams aus Lehrkräften und Studierenden zu bilden. Nachdem sie sich im Seminar mit den theoretischen und empirischen Grundlagen zu Selbstregulation und SRL-Förderung auseinandergesetzt hatten, entwickelten die Studierenden an einem Beispiel aus einem ihrer Fächer lehrplankonform Aufgaben für selbstreguliertes Lernen (SRL), die anschließend von den Lehrkräften eingesetzt wurden. Nach dem Einsatz der Aufgaben, wurden die Lehrkräfte gebeten, Feedback an die Studierenden zu geben und auch ihre Beobachtungen während der Durchführung zu dokumentieren. Im Rahmen eines Schulbesuchstages wurde dabei der Einsatz einiger der

Aufgaben vor Ort auch von den Studierenden selbst beobachtet. Die entwickelte Aufgabe konnte dann noch einmal überarbeitet werden und wurde im Rahmen eines Portfolios als eines der Semesterergebnisse eingereicht.

4.2 Stichprobe

Die Stichprobe bestand aus 25 Studierenden aus allen Lehramtsstudiengängen von denen 14 zum Zeitpunkt der ersten Befragung bereits ein Schulpraktikum beendet hatten, 6 noch nicht, von 4 Teilnehmenden fehlen dazu Angaben. Das heißt, hinsichtlich der Praxiserfahrung liegen unterschiedliche Ausgangsbedingungen vor.

4.3 Datenerhebungen

Die Studierenden reichten zu Beginn und zum Ende des Semesters eine Aufgabe für den Schulunterricht in einem ihrer Fächer ein, in der sie ihr Wissen zu selbstregulationsförderlichen Aufgaben einsetzen sollten. Zusätzlich füllten sie zu Semesterbeginn und -ende jeweils einen Fragebogen zu ihren selbsteingeschätzten Kompetenzen im Bereich der Konstruktion von SRL-Aufgaben aus.

4.4 Instrumente

Der Fragebogen beruht auf den Passauer Standards für die Lehrkräftebildung in der Fassung von 2022 (Mägdefrau & Birnkammerer, 2022), und zwar in einer für die Kompetenzen in der Aufgabenkonstruktion adaptierten Fassung, in der die Items in der Ich-Form formuliert wurden (Beispiel: „Ich kann Lernaufgaben so entwickeln, dass von den Lernenden unterschiedliche Methoden zu ihrer Lösung gewählt werden können.“). Die eigene Kompetenz wurde jeweils mit einer 4-stufigen Schätzskala (1 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft vollkommen zu“) eingeschätzt (alle Items siehe Anhang). Die Kompetenzen bezogen sich auf die Dimensionen Struktur von Unterricht, Lehr-Lernformen und -theorien, Gestaltung von Lernumgebungen, Einsatz von Planungsmitteln, Medieneinsatz, Sozialformen und Methoden, Umgang mit Vielfalt sowie Diagnostik. Für jede Kompetenzdimension wurden vier Items zu einer Skala zusammengefasst. Die Item-Skala-Korrelationsüberprüfung führte teilweise zum Ausschluss einzelner Items, so dass am Ende die in Tabelle 1 aufgeführten Reliabilitäten erreicht wurde.

Tab. 1: Skalenreliabilitäten

Skala	MZP 1 α (n Items)	MZP 2 α (n Items)
Struktur	.54 (3)	.77 (4)
Lehr-Lernformen	.70 (3)	.55 (4)
Lernumgebungen gestalten	.77 (3)	.52 (3)
Planungsmittel nutzen	.65 (4)	.70 (4)
Medieneinsatz	.60 (4)	.73 (4)
Sozialformen und Methoden	.70 (3)	.71 (4)
Umgang mit Vielfalt	.76 (4)	.38 (4)
Diagnostik	.72 (3)	.53 (3)

Die teilweise nicht zufriedenstellenden Reliabilitäten müssen bei der Interpretation der Daten berücksichtigt werden (siehe auch Abschnitt Diskussion).

Zusätzlich wurde die schulpraktische Vorerfahrung (absolvierte Schulpraktika) der Studierenden erfragt.

4.5 Datenauswertung

Die eingereichten SRL-Aufgaben der Studierenden wurden mit Hilfe eines Kategorienschemas inhaltanalytisch ausgewertet¹. Dieses entstand deduktiv auf der Grundlage des Modells der Selbstregulation nach Zimmerman (1994) in der Darstellung bei Schmitz, Landmann und Perels (2007, S. 12). Für die Kodierung der in die Aufgaben eingeflossenen Merkmale der SRL-Aufgaben wurden zusätzlich Qualitätsmerkmale einbezogen, die in der Metaanalyse von Dignath und Veenman (2021) zusammengetragen wurden. Es ergab sich ein Kategoriensystem mit den in Abbildung 1 dargestellten Kategorien.

Die Codierungen erfolgten aufgrund einer Kodieranleitung, in der die Kategorien erläutert werden, so dass ein unabhängiger zweiter Codierer auf das Kategoriensystem geschult werden konnte. Die Kodieranleitung findet sich im Anhang. Die Interraterreliabilität war ausgezeichnet mit Cohen's $\kappa = .91$.

5. Ergebnisse

5.1 Veränderungen in den eingereichten Lernaufgaben

Um einen Lernerfolg im Seminar nachweisen zu können, sollte untersucht werden, ob sich die von den Studierenden entwickelten Aufgaben zwischen dem Semesterbeginn und -ende so veränderten, dass Wissensbestände zum selbstregulierten Lernen in den Aufgaben erkennbar waren.

In einem ersten Schritt wurde untersucht, inwiefern die von den Studierenden konstruierten Aufgaben

¹ Ich danke Frau stud. paed. Miriam Mallek für ihre Vorarbeiten zum Kategoriensystem.

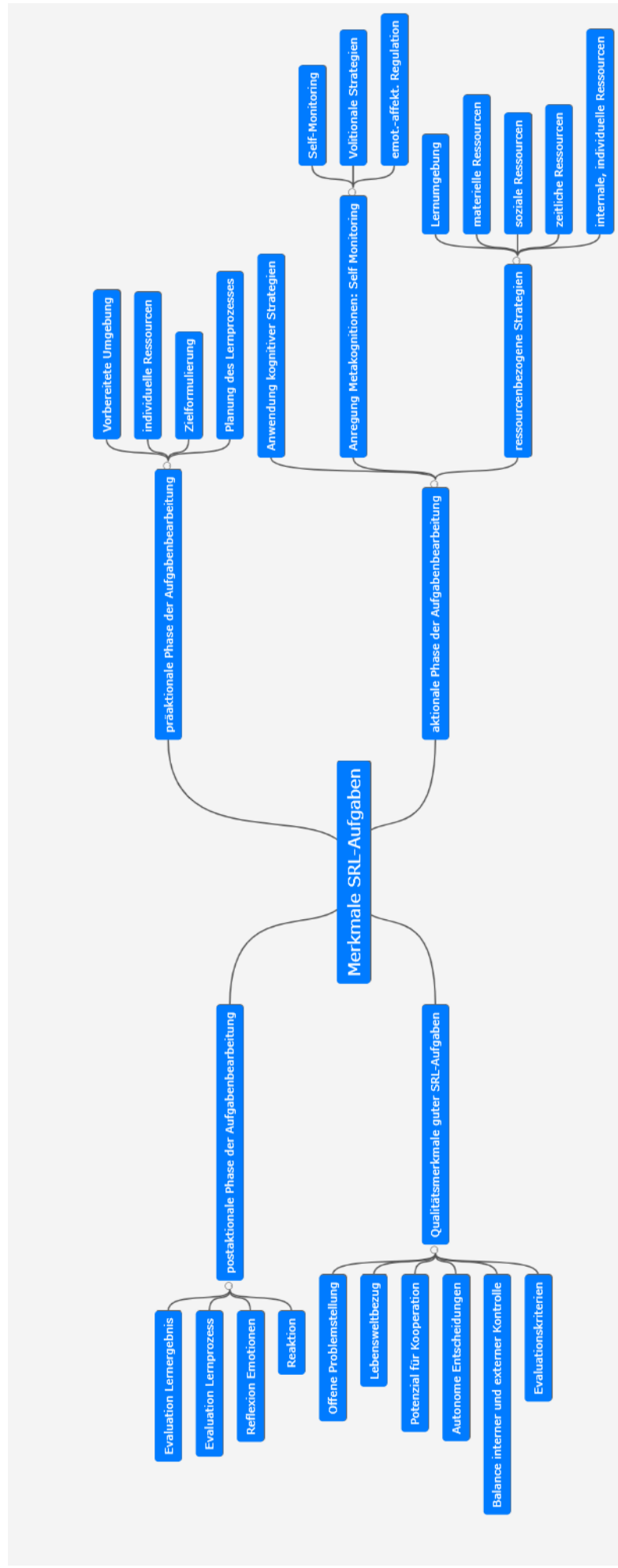


Abb. 1 Kategoriensystem für die inhaltsanalytische Auswertung der Aufgaben

die dreiphasige Struktur eines selbstregulierten Lernprozesses spiegeln. Mit der vor Beginn des Seminars konstruierten Aufgabe wurde ihr Vorwissen erhoben. Mit der Aufgabe, die sie zu Semesterende einreichen, sollte der Lernzuwachs sichtbar gemacht werden. Die Aufgaben wurden zu beiden Zeitpunkten daraufhin analysiert, ob sie Merkmale zur Förderung der präaktionalen, aktionalen und postaktionalen Phase eines selbstregulierten Lernprozesses enthielten. Die folgenden Maximalwerte konnten jeweils prinzipiell erreicht werden: für die Merkmale „prä-aktional“ und „post-aktional“ jeweils maximal 8 Punkte, für das Merkmal „aktional“ maximal 18 Punkte.

Abbildung 2 zeigt die Veränderung in den auf die Phasen der Selbstregulation bezogenen Kriterien. Um die Werte vergleichbar zu machen, wurden die erzielten Punktzahlen auf den jeweiligen Maximalwert normiert und in Prozent der erreichbaren Punktzahl dargestellt.

Sichtbar ist, dass zu Semesterende in die Aufgaben eingearbeitete Hinweise zu allen drei SRL-Phasen zugenommen haben. Allerdings spielt sich diese Zunahme auch zu Semesterende noch nicht im wünschenswerten Bereich ab. Zunahmen beziehen sich für die aktionale Phase zum Beispiel auf Hinweise zu Lernstrategien oder Hinweise zur Nutzung von Ressourcen. Auch die Unterstützung von Kognitionen nach der eigentlichen Aufgabenbearbeitung (postaktional) hat zugenommen. Während postaktionale Kriterien zu Semesterbeginn fast noch gar nicht vorkamen, finden wir zu Semesterende in den Aufgaben mehr Hinweise zur Evaluation von Lernergebnissen (26,3%). Auch wenn einige andere Möglichkeiten postaktionaler Lernunterstützung hier noch nicht ausgeschöpft wurden, so sahen die Aufgaben doch vermehrt Selbstevaluationen, Arbeit mit Lösungsblättern

oder Organisationshinweise zum Feedbackverhalten vor.

Ein genauerer Blick in die einzelnen Kriterien zeigte, dass bestimmte Formen der Regulation während des Lernens weder vorher noch nachher in die Aufgaben eingearbeitet wurden. Das bezieht sich vor allem auf metakognitive Regulation in der aktionalen Phase (etwa Hinweise auf das empfohlene Vorgehen zur Anpassung einer Lernstrategie oder eines Lernziels), die Reflexion räumlicher oder materieller Ressourcen während des Lernens oder auch die Unterstützung volitionaler Strategien, etwa wenn die Motivation nach einer längeren Lernphase abnimmt.

Vermutlich lagen bei den Studierenden hierfür wenige Vorerfahrungen vor. Zwar wurden während des Semesters diese Möglichkeiten als Bestandteile von Selbstregulation beim Lernen vorgestellt und diskutiert, dennoch finden sie sich auch in den Aufgaben zu Semesterende fast gar nicht.

Leichter fiel den Studierenden die Aufnahme kooperativen Lernens. Es war unmittelbar für alle verständlich, dass ein Lernen in selbstorganisationsoffenen Lernumgebungen mit kooperativen Lernhandlungen bei der Aufgabenbearbeitung gut vereinbar ist. Während zu Beginn bei 96% der Aufgaben keine Reflexion der sozialen Ressource „Mitschüler“ zu finden war, hatten zum Schluss nur noch 58% der Aufgaben hier keinerlei Hinweis darauf, die Mitschüler:innen bei der Problemlösung als Ressource zu nutzen. Postaktional veränderte sich vor allem die nunmehr stärker aufgenommene Evaluation der Lernergebnisse und des Lernprozesses. Die Zunahme im Bereich der Lernprozessevaluation ist mit Blick auf die Förderung von Selbstregulationskompetenzen bei Schüler:innen besonders hervorzuheben. Während zu Semesterbeginn keine der eingereichten Aufgaben Hinweise zur Lernprozessevaluation enthielten, hatten zu Semesterende nur noch 63% keine solchen Hin-

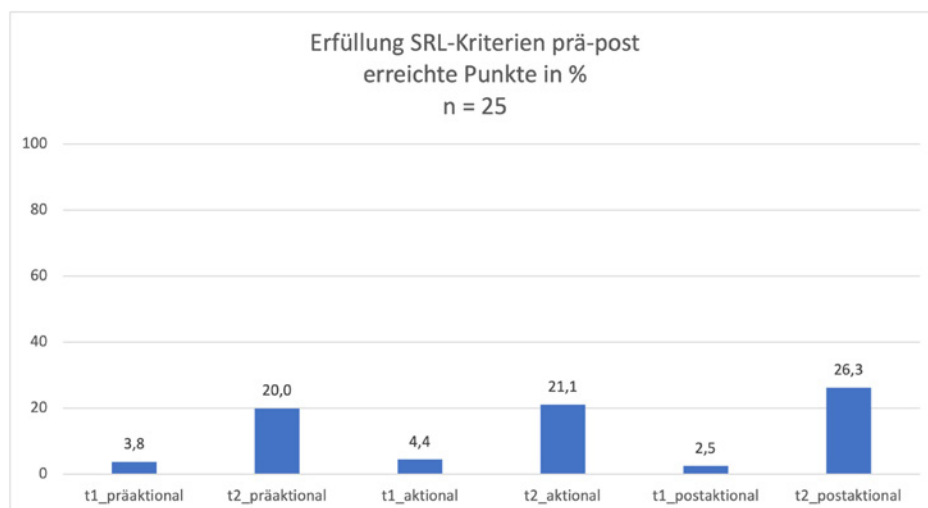


Abb. 2: Erfüllung der phasenbezogenen SRL-Kriterien Prä-Post

weise, 13% hatten andeutungsweise solche Prozesse berücksichtigt und 25% der Aufgaben wiesen hier gut ausformuliert einen Arbeitsauftrag auf.

Der zweite Blick auf die Aufgaben der Studierenden richtet sich auf die Erfüllung von aus der empirischen Forschung stammenden Qualitätsmerkmalen selbstregulationsförderlicher Aufgaben. Hier wurden 6 Merkmale berücksichtigt (siehe Abb. 3). Der Mittelwert der erreichten Punkte für das Vorhandensein von Qualitätsmerkmalen selbstregulationsförderlicher Aufgaben lag zu Semesterbeginn bei $M = 4.4$ und zu Semesterende bei $M = 5.8$ von 12 erreichbaren Punkten. Zwar liegt auch hier im Mittel eine Zunahme vor, aber doch nicht ganz im erhofften Rahmen.

Deutlich wird anhand der Daten, dass die Studierenden SRL-Aufgaben fast immer mit kooperativen Arbeitsaufträgen umgesetzt haben. Nach dem Seminar war dies noch deutlicher zu sehen, aber auch vorher haben nur wenige Studierende nicht kooperativ arbeiten lassen. Die Hälfte der Aufgaben enthält zu Semesterende deutliche Bezüge zur Lebenswelt der Lernenden, und auch die Autonomiegewährung hat zugenommen. Allerdings enthalten auch nach der Intervention 30% der Aufgaben keine Wahlentscheidungsmöglichkeiten.

Bemerkenswert ist, dass die Offenheit und Komplexität der Aufgabenstellungen auch am Semesterende nicht sehr hoch waren: über 60% der Aufgaben waren stark vorstrukturiert und ließen wenig Raum für unterschiedliche Lösungen und Lösungswege. Möglicherweise sind eigene schulische Vorerfahrungen der Studierenden auch hier

der Grund für das Nichtausschöpfen von Offenheitsspielräumen.

5.2 Veränderungen in den selbsteingeschätzten Kompetenzen

Die Studierenden gaben als Gesamtgruppe für alle Dimensionen der erfragten aufgabenkonstruktionsbezogenen Standards im Mittel eine positive Veränderung zu Protokoll. Im Vergleich zur Ausgangslage ist die Entwicklung über alle Studierenden des Kurses betrachtet recht homogen. Dies könnte zunächst als erfreuliche Entwicklung gewertet werden. Das Seminar trägt in der Wahrnehmung der Studierendengruppe zum Kompetenzerwerb bei (Abb. 4).

Ein Blick in die individuellen Verläufe (vgl. Abb. 5) zeigt jedoch ein etwas differenzierteres Bild. Beispielfhaft werden in den folgenden Abbildungen unterschiedliche Entwicklungsverläufe sichtbar.

Die Graphiken spiegeln einen sehr unterschiedlichen Umgang mit dem Selbsteinschätzungsbogen: Während einige Studierende ihre Kompetenzen eher vorsichtig einschätzen und auch nach der Phase des Kompetenzerwerbs unter dem Durchschnitt der Gesamtgruppe bleiben (Personen 17 und 21), liegen andere zu Beginn im Mittel der Gesamtgruppe und später bei deutlich überdurchschnittlichen Werten (Person 20). Bei den meisten Studierenden finden wir Entwicklungen wie bei den Personen 13 und 15, die Veränderungen in positiver Richtung wahrgenommen haben, wobei dies aber durchaus in einzelnen Kompetenzdimensionen sehr unterschiedlich aussieht: Person 13 z.B.

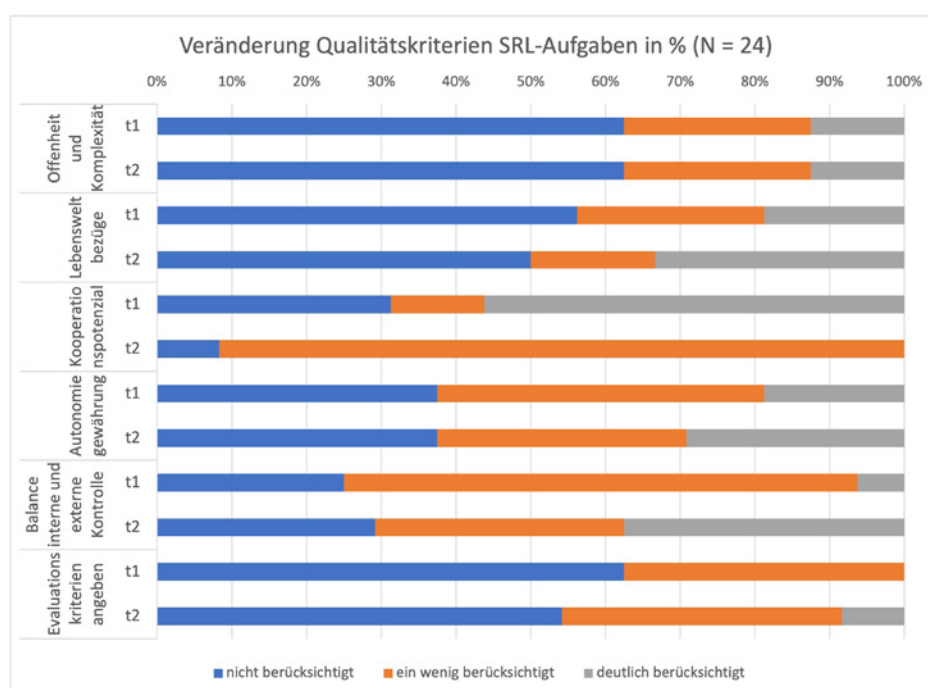


Abb. 3: Veränderung in den Qualitätskriterien von SRL-Aufgaben in Prozent

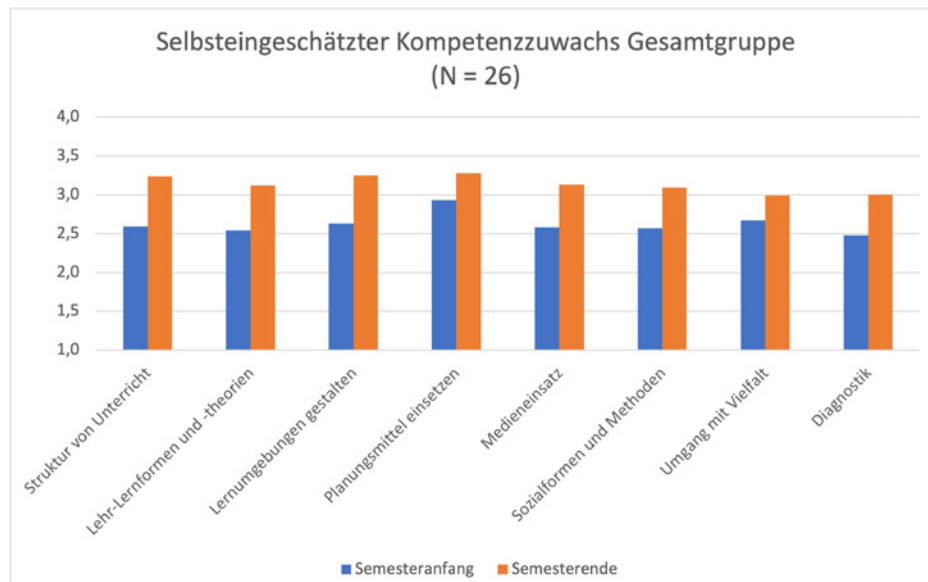


Abb. 4: Entwicklung der selbsteingeschätzten Kompetenzen

hat zu Beginn des Semesters noch gefunden, Planungsmittel bereits sehr kompetent einsetzen zu können und hat im Verlauf des Semesters erfahren, dass es vielleicht nicht so einfach ist wie gedacht oder sich in selbstorganisationsoffenen Lernumgebungen und bei der Gestaltung entsprechender Aufgaben herkömmliche Planungsmittel nicht in erwartetem Maße einsetzen lassen. Auch bei den selbsteingeschätzten Kompetenzen im Bereich des Gestaltens von Aufgaben, die Vielfalt berücksichtigen können, werden zum zweiten Messzeitpunkt niedrigere Werte notiert als zu Beginn. Die Studierenden haben beim Konstruieren solcher Aufgaben Schwierigkeiten gehabt, das spiegelt sich auch in diesen Werten.

Am interessantesten ist der Verlauf bei Person 6, bei der die selbsteingeschätzten Kompetenzen in fast allen Dimensionen entweder so geblieben sind wie zu Beginn des Seminars oder gesunken sind. Im Falle der Sozialformen und Methoden beispielsweise liegt Person 6 zu Semesterbeginn erheblich über dem Durchschnitt der Gesamtgruppe, am Ende deutlich darunter. Muss dies als ein Misserfolg des Seminars gewertet werden? Oder spiegelt sich in diesen Werten vielleicht die Erfahrung, dass die Konstruktion von Lernaufgaben für selbstgesteuertes Lernen anspruchsvoller ist als anfänglich gedacht? Dann müsste dieser Verlauf unter Umständen auch als kompetente Selbstreflexion einer Studierenden interpretiert werden, die verstanden hat, dass sie erst noch mehr Erfahrungen sammeln muss, um hier wirklich kompetent zu sein. Mit den vorliegenden Daten lässt sich dies nicht abschließend klären.

Zu beiden Messzeitpunkten schätzen diejenigen Studierenden, die bereits mindestens ein Schulpraktikum absolviert hatten ($N_{t1} = 14$; $N_{t2} = 17$),

ihre Kompetenzen höher ein als diejenigen ($n_{t1} = 6$; $N_{t2} = 7$), die noch keines absolviert hatten. Ein t-Test für unabhängige Stichproben ergab, dass zu t1 die Gruppe mit Praktikumserfahrung ($M_{mPr_{t1}} = 22.0$, $SD = 2.31$, $N = 14$) signifikant höhere Kompetenzeinschätzungswerte angab als die Gruppe ohne Praktikumserfahrung ($M_{oPr_{t1}} = 18.0$, $SD = 4.52$, $n = 6$), $t(18) = 2.61$, $p = .030$. Die Effektstärke nach Cohen ($d = 1.30$) zeigt einen großen Effekt. Studierende ohne Schulpraktikum schätzen also ihre Kompetenzen vorsichtiger ein als solche mit Praktikum. Zu t2 ist deskriptiv der Unterschied zwischen den beiden Gruppen immer noch erkennbar ($M_{mPr_{t2}} = 25.3$, $SD = 2.79$, $N = 17$ und $M_{oPr_{t2}} = 24.4$, $SD = 3.74$, $n = 7$), wird aber statistisch nicht signifikant ($t(22) = .624$, $p = .537$).

5.3 Zusammenhang zwischen Kompetenzselbsteinschätzung und Qualität der entwickelten Aufgaben

Mit der dritten Forschungsfrage sollte geprüft werden, ob selbsteingeschätzte Kompetenzen und die Erfüllung von Qualitätsmerkmalen selbstregulationsförderlicher Aufgaben im Vergleich der Aufgaben zu Beginn und am Ende des Seminars korrespondierten.

Über alle Studierenden hinweg sind zu beiden Messzeitpunkten die selbsteingeschätzten Kompetenzen unabhängig von der Qualität der entwickelten Aufgaben ($t1: r = -.14$; $p = .60$; $t2: r = .14$; $p = .60$). Das heißt, die über die Standards erhobenen relativ hohen Selbsteinschätzungen spiegeln sich nicht darin, dass die Studierenden Qualitätsmerkmale selbstregulationsförderlicher Aufgaben auch tatsächlich berücksichtigen können. In der folgenden Abbildung 6 stehen die Datenpunkte

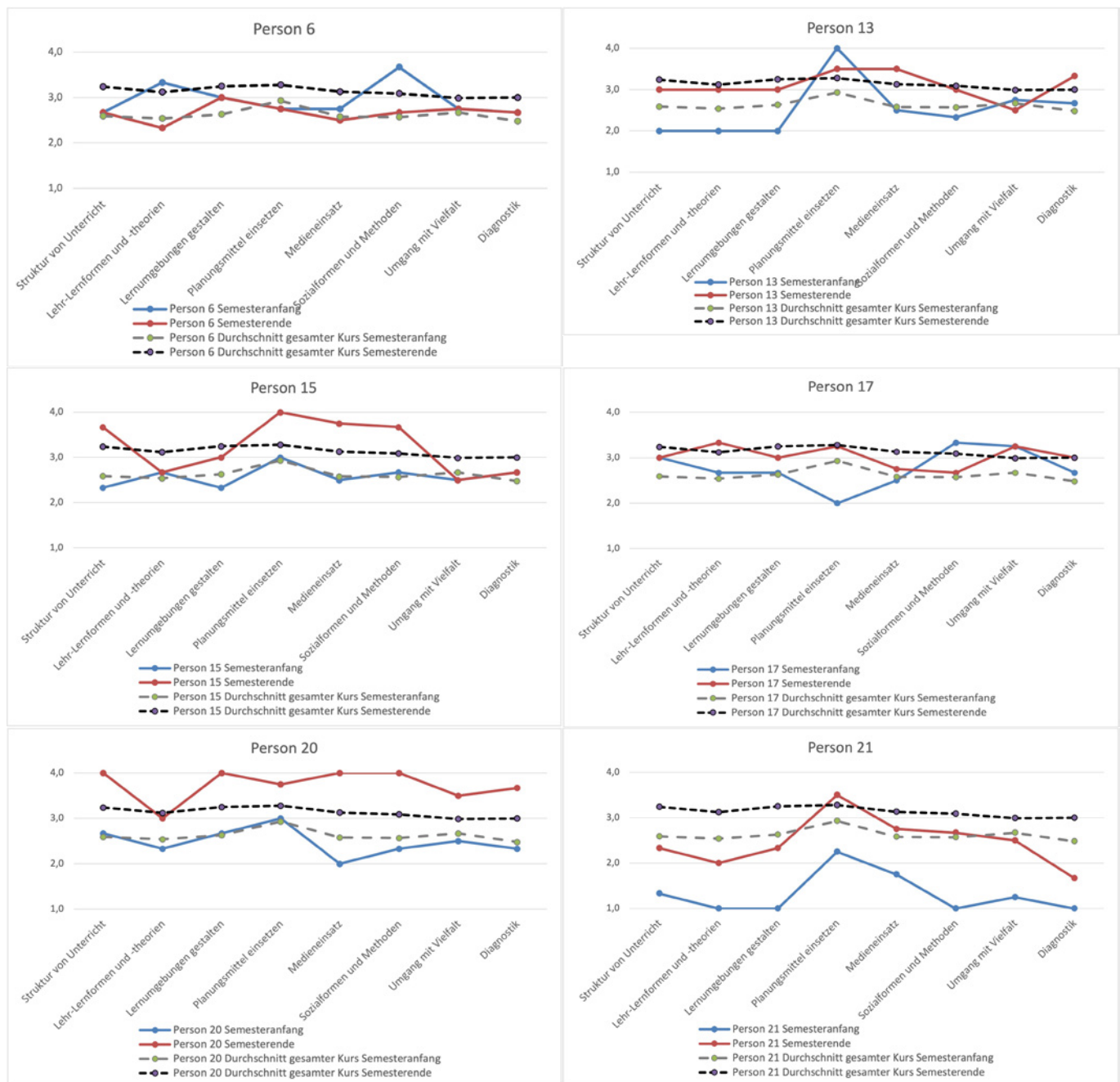


Abb. 5: Veränderungen in den selbsteingeschätzten Kompetenzen für ausgewählte Studierende

jeweils für eine Person und deren Aufgabe. Auf der x-Achse ist die Punktzahl für die Erfüllung der SRL-Aufgabenkriterien abgetragen, auf der y-Achse die selbsteingeschätzten Kompetenzen.

Dass die Korrelation zwischen Kompetenzselbsteinschätzung und Qualität der Aufgaben nicht signifikant wird, ist aus den Abbildungen unmittelbar sichtbar: Auch Personen, deren Aufgaben zu Semesterende nur wenige Merkmale guter selbstregulationsförderlicher Aufgaben aufwiesen, schätzten teilweise ihre Kompetenzen sehr hoch ein (Gesamtmittelwert $M_{t1} = 20.1$ bei maximal 32). Beispielweise haben zu Semesterbeginn die Aufgaben von 4 Personen nur zwischen 0 und 2 Punkten erreicht, ihre Kompetenzselbsteinschätz-

ungen liegen aber zwischen 20 und knapp 24 auf der Selbsteinschätzungsskala. Zu Semesterende sieht man eine Gruppe von 5 Personen mit sehr niedrigen Werten bei der Aufgabenqualität, aber auch bei ihnen sind die Kompetenzeinschätzungen (Mittelwert aller Studierenden $M_{t2} = 25.1$) noch vergleichsweise hoch.

6. Diskussion und Schlussfolgerungen

Wie kommt es zu einer so unzutreffenden Selbsteinschätzung? Die Items wurden im Seminar unmittelbar auf das Seminarthema und die dort zu erwerbenden Kompetenzen bezogen, das heißt, die Anforderungen gehen aus ihnen recht klar

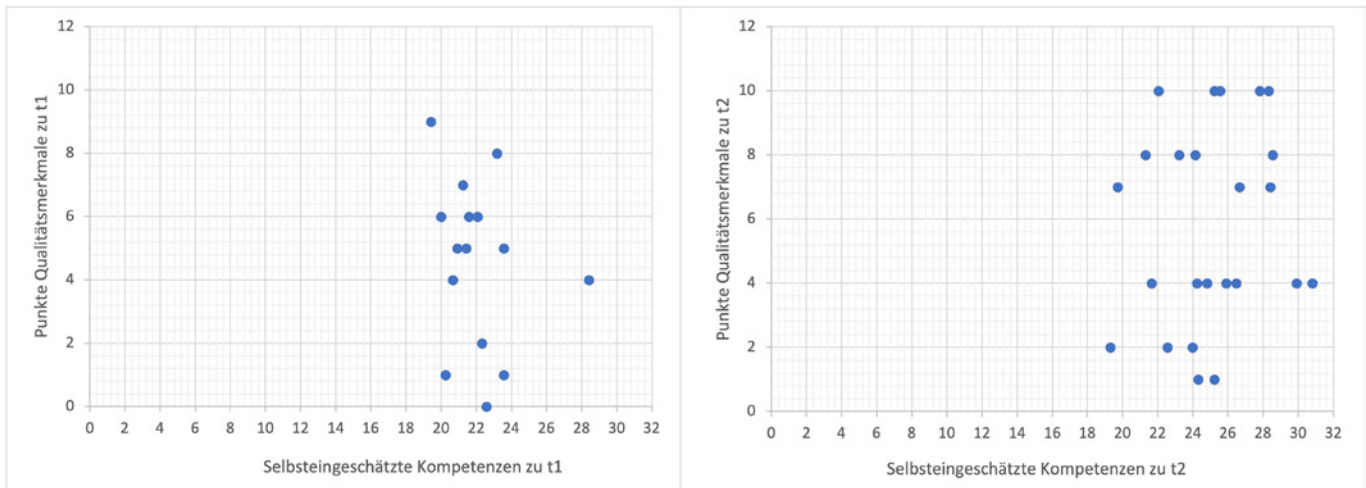


Abb. 6: Selbsteingeschätzte Kompetenz und Qualität der SRL-Aufgaben zu Semesteranfang und -ende

hervor, dennoch überschätzten die Studierenden ihre Kompetenzen teilweise erheblich.

In der Literatur wird die Diskrepanz zwischen selbst-eingeschätzten Kompetenzen (Yan et al., 2019) oder auch zwischen akademischen Selbstkonzept (Wu et al., 2021, Möller et al., 2020) und Leistung vielfach diskutiert. Um seine Kompetenzen korrekt einschätzen zu können, ist bereits ein gewisses Maß an Vorwissen erforderlich, um auch die Lücken identifizieren zu können. Fehleinschätzungen beim Self-Assessment sind insbesondere bei Novizen in einem Lernbereich bzw. bei Lernenden mit schlechteren Ausgangsvoraussetzungen nicht ungewöhnlich (Lew et al., 2009). Studierende im Lehramt haben in Bayern nur vergleichsweise wenige Lerngelegenheiten im Studium der Allgemeinen Didaktik, daher ist bei ihnen, obwohl sie bereits Praktika absolviert und einige Semester studiert haben, für das Fach Pädagogik zumeist von einem Novizentum auszugehen. Der Vergleich zwischen jenen Studierenden, die bereits ein Schulpraktikum absolviert hatten und jenen, die das noch nicht getan hatten, ergab keine Unterschiede in der Fehleinschätzung der Kompetenzen, wohl aber lagen erheblich höhere Selbsteinschätzungswerte bei Studierenden mit Praktikum vor. Eine denkbare Erklärung wäre ein unerwünschter Praktikumseffekt. Könnte es sein, dass die Erfahrungen im Praktikum irrtümlich mit Lernen gleichgesetzt werden, dass also ein Kompetenzzuwachs „gefühl“ wird, der aber tatsächlich gar nicht eingetreten ist? Dass Praxiserfahrung nicht umstandslos mit Lernzuwachs gleichgesetzt werden darf, wurde in der empirischen Praktikumsforschung bereits mehrfach diskutiert (Hascher, 2005; Rothland, 2018). Rothland schlägt aufgrund seiner Befunde zur Erforschung von Effekten des Praxissemesters vor, realistische Selbsteinschätzungen als Zielperspektive für Praktika zu erheben, denn die in den Praktika identifizierten Steigerungen in den

Kompetenzselbsteinschätzungen der Studierenden gehen nicht mit einer entsprechenden tatsächlich kompetenteren Handlungsfähigkeit als Lehrkraft einher. Er folgert: „So betrachtet wäre die als positiv bewertete Veränderung der Kompetenzeinschätzungen Ausweis einer im Praxissemesterverlauf zunehmenden Selbstillusionierung bezüglich des eigenen Könnens. Das Praxissemester wäre dann alternativ vor allem wirksam – so die These –, wenn die Vorstellungen von den eigenen berufsbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten irritiert, in Zweifel gezogen und die Kompetenzeinschätzungen hin zu einem realen Selbstkonzept im Ergebnis abnehmen würden“ (Rothland, 2018, 483). Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen sind die im hier vorliegenden Seminar zurückgehenden Kompetenzselbsteinschätzungen einzelner Studierender vielleicht sogar sichtbares Resultat eines wünschenswerten Lernprozesses.

Action Research Projekte arbeiten mit kleinen Stichproben, so auch im hier vorliegenden Fall. Daher sind die Ergebnisse als explorativ zu verstehen, und eine Generalisierbarkeit der Befunde ist selbstverständlich nicht möglich. Die große Effektstärke für den Gruppenunterschied in den Selbsteinschätzungen ($d = 1.30$), deutet aber an, dass der Unterschied potenziell von praktischer Bedeutung sein könnte. Auch zeigten sich bei den Selbsteinschätzungen der Kompetenzen Reliabilitätsprobleme (insbesondere zu MZP 2). Dies betraf vor allem die Skala „Umgang mit Vielfalt“. Unabhängig von der Trennschärfe der einzelnen Skalen ist aber dennoch der Befund der hohen Selbsteinschätzungswerte über alle Dimensionen hinweg bemerkenswert.

Für die weitere Seminargestaltung scheint die Berücksichtigung von Werkzeugen zur Förderung zunehmend adäquaterer Selbsteinschätzungen sinnvoll zu sein. Selbsteinschätzung muss bezogen

auf durch die Standards vorgegebene Kriterien offenbar eingeübt werden. Im Anschluss an Rothland wäre zu folgern, kompetente Selbsteinschätzung zum Ziel von Praxisphasen (Rothland, 2018) und – so würde ich erweitern – auch zum Ziel von Universitätsseminaren zu erheben.

Die Standards für die Lehrkräftebildung wurden entwickelt, um Studierenden transparente Kompetenzerwartungen zu kommunizieren, die auf der von ihnen im Verlauf des Studiums erreichten Stufe vorhanden sein sollten. Tatsächlich haben die auf Basis der Passauer Lehrkräftebildungsstandards entwickelten Items gezeigt, dass die Studierenden im vorliegenden Fall schon zu Semesterbeginn glauben, über recht ausgeprägte Kompetenzen zu verfügen, die sie eigentlich im Laufe des Semesters erst erwerben sollen. Am Ende des Semesters haben die Aufgaben tatsächlich mehr Merkmale zur Selbstregulationsförderung aufgewiesen, wenn auch nicht ganz in dem erhofften

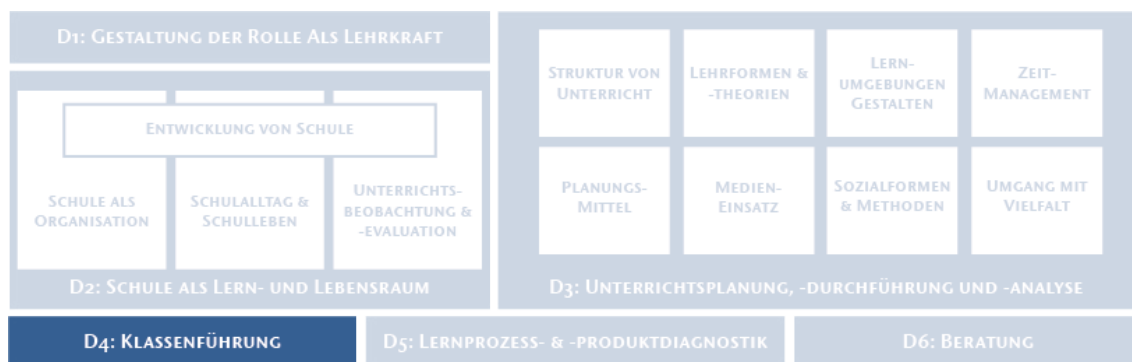
Maße. Manche Studierende legten aber auch zu Semesterende Aufgaben vor, die die Kriterien nicht oder nur in allerersten Ansätzen erfüllen konnten. Das Potenzial standardbasierter und auf die Ziele eines konkreten Seminars angepasster Indikatoren wurde m.E. hier deutlich. Lehrkräftebildungsstandards auf dem hohen Abstraktionsgrad der KMK oder selbst in der Passauer gestuften Variante können möglicherweise dann für Lernprozesse wirksam werden, wenn sie bezogen auf die jeweiligen konkreten Inhalte oder Zielkompetenzen kontextualisiert werden (vgl. hierzu auch Mendl et al. in diesem Band). Dann können sie womöglich auch zum Gegenstand der Förderung von Selbstbeurteilungskompetenzen werden.

Literaturverzeichnis

- Althammer, S. E. & Michel, A. (2021). Interventionen zur Förderung von Selbstwirksamkeit, Selbstregulation und Emotionsregulation. In: A. Michel & A. Hoppe (Hrsg.), *Handbuch Gesundheitsförderung bei der Arbeit* (S. 1–13). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3658-28654-5_6-1.
- De Jager, B.; Jansen, M.; Reezigt, G. (2005). The Development of Metacognition in Primary School Learning Environments. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(2), 179–196.
- Dignath, C., Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition Learning* 3, 231–264. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>.
- Dignath, C., Büttner, G., & Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101–129.
- Dignath, C. & Veenman, M. (2021). The Role of Direct Strategy Instruction and Indirect Activation of Self-Regulated Learning – Evidence from Classroom Observation Studies. *Educational Psychology Review*, 33, S. 489–533.
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung*, 1, 40–46.
- Kufner, S.; Mägdefrau, J. & Birnkammerer, H. (Hrsg.) (2024). *Gestufte Standards für die Lehrkräftebildung – Kompetenzerwerb unter dem Anspruch von Digitalisierung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung*. Themenheft Paradigma: Beiträge aus der Passauer Lehrkräftebildung. <https://doi.org/10.15475/paradigma.2024.2>.
- Lan, W. (2005). Self-Monitoring and its Relationship with Educational Level and Task Importance. *Educational Psychology*, 25(1), 109–127. <https://doi.org/10.1080/0144341042000294921>.
- Lew, M. D. N., Alwis, W. A. M., & Schmidt, H. G. (2009). Accuracy of students' self-assessment and their beliefs about its utility. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(2), 135–156. <https://doi.org/10.1080/02602930802687737>.
- Möller, J., Zitzmann, S., Helm, F., Machts, N., & Wolff, F. (2020). A meta-analysis of relations between achievement and self-concept. *Review of Educational Research*, 90(3), 376–419.
- Paris, S. & Paris, A. (2001). Classroom applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 36(2), S. 89–101.
- Perels F., Dörrenbächer-Ulrich, L., Landmann, M., Otto, B., Schnick-Vollmer, K. & Schmitz, B. (2020). Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3. Auflage, S. 45–66). Springer.
- Peverly, S. T., Brobst, K. E., Graham, M., & Shaw, R. (2003). College adults are not good at self-regulation: A study on the relationship of self-regulation, note taking, and test taking. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 335–346. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.335>.
- Rothland, M. (2018). Yes, we can! Anmerkungen zur trügerischen „Kompetenzentwicklung“ von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Beiträge zur Lehrerinnen und Lehrerbildung*, 36(3), 482–495.
- Schmitz, B. & Wiese, B.S. (2006). New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 64–96.
- Schmitz, B., Landmann, M. & Perels, F. (2007). Das Selbstregulationsprozessmodell und theoretische Implikationen. In M. Landmann, B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern: Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (S. 312–326). Kohlhammer.
- Schuhmacher, B. (2022). *Selbstwirksamkeit, Selbstregulation und Prokrastination - Überprüfung eines Mediationsmodells*, iwp Schriftenreihe der FOM, No. 11. MA Akademie Verlags- und Druck-Gesellschaft mbH, Essen.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2025). *Lehrpläne der allgemeinbildenden Schulen*. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/>.
- Wu, H., Guo, Y., Yang, Y., Zhao, L., & Guo, C. (2021). A meta-analysis of the longitudinal relationship between academic self-concept and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 1–30.
- Yan, Z. (2019). Self-assessment in the process of self-regulated learning and its relationship with academic achievement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 224–238. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1629390>.
- Zimmerman, B. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts, Pintrich, & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of self-regulation* (S. 13–39). Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In: D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.). *Self regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (S. 3–24). Hillsdale: Erlbaum.

Standardbezogene Selbsteinschätzungen von Lehramtsstudierenden zur Klassenführung im Fach Musik

Gabriele Schellberg & Christina Fehrenbach



„Classroom Management ist ein wichtiger Aspekt im Lehrberuf und eine wichtige Kompetenz, die sich eine Lehrkraft durch Erfahrung und verschiedene Methoden aneignen sollte“ (5. Sem.)

Stellen Sie sich vor, Sie teilen in einer Grundschulklasse Rhythmusinstrumente aus. Was passiert? Alle Kinder beginnen sofort zu spielen, der Lärmpegel steigt deutlich an. Wie bekommen Sie die Klasse wieder ruhig? Classroom Management gehört zu den größten Schwierigkeiten für angehende Lehrkräfte (Langstaff, 2024; Caldarella et al., 2017; Robison, 2019; Gee et al., 2024). Auf die Frage nach den wichtigsten Stressfaktoren im Beruf nennen Lehrkräfte immer wieder Störungen im Unterricht oder disziplinarische Probleme, die ein vermindertes Wohlbefinden am Arbeitsplatz zur Folge haben (Aldrup et al., 2018, S. 133). Der Mangel an Fähigkeiten und Strategien für ein effektives Classroom Management wird als einer der Hauptgründe für das Ausscheiden aus dem Beruf kurz nach dem Berufseinstieg genannt (Seidel, 2020, S. 129). Daher äußern Lehrkräfte wie Lehramtsstudierende und Berufsanfänger häufig den Wunsch nach einer besseren Vorbereitung auf einen angemessenen Umgang mit Störungen im Unterricht und zur Klassenführung (Langstaff, 2024; Gee, 2023; McIntosh et al., 2008, S. 6; Seidel, 2020, S. 120). Warum Wissen über Klassenführung wichtig für den Lehrberuf und insbesondere für den Musikunterricht ist und wie in einer Lehrveranstaltung versucht wurde, den Kompetenzerwerb zu unterstützen, ist Gegenstand dieses Beitrags. Ob die Studierenden nach der Lehrveranstaltung ihr Wissen zur Dimension Klassenführung höher einschätzen, wird anhand eines Fragebogens geprüft, mit dessen Hilfe ihre Selbsteinschätzung zum Kompetenzerwerb am Semesteranfang und -ende verglichen werden kann.

1. Klassenführung in der Lehrkräftebildung

Classroom Management ist entscheidend für erfolgreiches Lernen. Lernumgebungen sollten störungsarm gestaltet sein, um die Lernzeit optimal zu nutzen (Seidel, 2020). Klassenführung ist eine erlernbare Fähigkeit, die einen wichtigen Teil der pädagogisch-psychologischen Bildung von Lehrpersonen ausmachen sollte. Studien zeigen, dass die im Studium erworbenen Kompetenzen das spätere Wohlbefinden, die Berufszufriedenheit, aber auch die Klassenführung als wichtiges Merkmal für die Unterrichtsqualität vorhersagen (Dicke et al., 2015; Seidel, 2020, S. 129).

Um Lehramtsstudierende in ihrem Handeln auf dem Weg zur Lehrkräfteprofessionalität zu betreuen und zu beraten, orientiert man sich an der Universität Passau schon seit 2014 an den „Standards und Indikatoren zur Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrkräftebildung“ (Kufner et al., 2024), da die Regelstandards der KMK lediglich den Endzustand abbilden, nicht aber die Einzelschritte im gesamten Prozess (KMK, 2022). Den Standards liegt ein Kompetenzmodell zugrunde, das sich an den Handlungskompetenzen von Lehrkräften orientiert. In den Passauer Lehrkräftestandards werden Fähigkeiten und Indikatoren definiert, die Entwicklungsprozesse zwischen dem Studienbeginn und dem professionellen Lehrkräfteberuf beschreiben. Die vier Niveaustufen umfassen das Pädagogisch-didaktische Praktikum (PDP), das Studienbegleitende fachdidaktische Praktikum (SFP); das Referendariat (REF) und die Stufe der Professionellen Lehrkraft (PL). Inhaltlich wurden die Kompetenzbereiche in sechs Dimensionen differenziert, von denen die vierte Dimension die Klassenführung darstellt. „Diese Dimension umfasst Kompetenzen, die Lehrkräfte benötigen, um intervenierende und

Regelstandard	Mögliche Indikatoren	
Die Studierenden benennen unterschiedliche Strategien der Klassenführung im beobachteten Unterricht und bezeichnen in Ansätzen kriteriengeleitet das von ihnen wahrgenommene, lernförderliche oder lernhinderliche Verhalten.	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • benennen unterschiedliche Regeln und Rituale im Rahmen einer störungspräventiven Klassenführung und identifizieren und erörtern ihren Einsatz im Unterricht. • erläutern lernhinderliches Verhalten von Schüler:innen und durch Lehrpersonen sowie externe Einflüsse verursachte Störungen des Unterrichts. • benennen Strategien zur Einbeziehung der Lernenden in eine lernförderliche Klassenatmosphäre. • beschreiben beobachtete Störungsinterventionen der Lehrkraft auf Basis der im Studium erworbenen klassenführungsbezogenen theoretischen Kenntnisse. • vergleichen in der eigenen Schulzeit erfahrene Interventionsmaßnahmen mit den Beobachtungen und reflektieren ihre Wahrnehmung der vermuteten und beobachteten Wirkungen. 	PDP
Die Studierenden differenzieren unterschiedliche evidenzbasierte Strategien der Klassenführung im beobachteten Unterricht, setzen ansatzweise sowohl störungspräventive als auch interventive Maßnahmen ein und reflektieren sie unter Anleitung im Hinblick auf ihre Wirkung.	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben und kategorisieren lernhinderliches Verhalten von Schüler:innen und durch Lehrpersonen sowie externe Einflüsse verursachte Störungen des Unterrichts. • nennen Maßnahmen der Störungsprävention, auch solche, die die Lernenden beteiligen, und setzen sie ansatzweise um. 	SFP

Abb. 1: Dimension 4 Klassenführung für das PDP (Pädagogisch-didaktisches Praktikum) und das SFP (Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum; Kufner et al., 2024, S. 31)

präventive Strategien der Klassenführung einzusetzen. Klassenführung wird verstanden als Mittel der Instruktionsstützung eines Unterrichts mit hoher kognitiver Aktivierung“ (Kufner et al., 2024, S. 31). Abb. 1 zeigt die Kompetenzformulierungen dieser Dimension für das pädagogisch-didaktische Praktikum (PDF) und das studienbegleitende fachdidaktische Praktikum (SFP), die im Studium relevant sind.

Für die eigene Umsetzung von Strategien der Klassenführung müssten die Studierenden sowohl Maßnahmen der Störungsprävention (Klaffke, 2022; Nolting, 2023) als auch Strategien für den Umgang mit beobachtbaren Verhaltensproblemen kennen, wie z.B. die Vermittlung klarer Erwartungen und Regeln oder die zeitnahe und konsequente Reaktion auf erste Anzeichen von Problemen (Brophy, 2006). Klassenführung geht über das reine Classroom Management hinaus. Sie erfordert den Aufbau positiver Beziehungen im Lernumfeld und die Bildung von Arbeitsbündnissen zwischen Lehrenden und Lernenden, um effektive Lernprozesse zu fördern. Gute Klassenführung ist entscheidend für erfolgreiche Lehr- und Lernprozesse sowie für positive Lernergebnisse. Sie umfasst die optimale Nutzung der Lernzeit, störungsfreien Un-

terricht, klare Regeln und etablierte Rituale (Klaffke, 2022, S. 64).

Lehrkräfte, die mit dem Unterrichten beginnen, verfügen in der Regel über eine geringere Selbstwirksamkeit im Management und begrenzte Fähigkeiten, was zu emotionaler Erschöpfung, Burnout und vermindertem Wohlbefinden führt (Aldrup et al., 2018). Novizinnen und Novizen im Lehrberuf haben im Bereich der Unterrichtsstörungen einen besonderen Entwicklungsbedarf, da sie Unterrichtsstörungen oft zu spät oder gar nicht wahrnehmen, sich bei der Adressierung von Störungssituationen zu stark absorbieren lassen und Schwierigkeiten haben, die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit der Kontrolle des Schülerverhaltens zu vereinbaren (Ophardt et al., 2017, S. 136).

Der Begriff Klassenführung mit dem Schwerpunkt auf dem Umgang mit Störungen bzw. Vermeiden von Störungen ist eng mit dem englischen Begriff des „classroom management“ verbunden (Evertson & Weinstein, 2006). In diesem Sinn versteht sich Klassenmanagement bzw. Classroom Management als das Herstellen und Aufrechterhalten von Ordnungsstrukturen im Klassenzimmer mit dem Ziel, den Unterricht möglichst störungsarm zu

halten (Seidel, 2020, S. 126). Da dieser Bereich der Störungsprävention den Schwerpunkt in diesem Beitrag darstellt, wird im Folgenden der Begriff Classroom Management bevorzugt verwendet.

2. Classroom Management im Musikunterricht

Musikunterricht kann herausfordernd und anspruchsvoll sein. Er ist handlungsorientiert und beinhaltet Klang oder Lärm, weshalb er oft als stressig wahrgenommen wird. Es ist nicht ungewöhnlich, dass Musiklehrkräfte häufig unter Erschöpfungszuständen und körperlichen Beschwerden wie Stimmstörungen und Hörproblemen leiden (Hofbauer, 2017a). Nusseck et al. (2020) stellten in einer Studie mit 536 Lehrkräften fest, dass 58% schon [mindestens einmal] Stimmprobleme hatten (weibliche häufiger als männliche Lehrkräfte) und bei 25% Stimm Schäden festgestellt wurden. Bezogen auf die Schulart scheint es, dass Lehrkräfte von jüngeren Kindern einen höheren subjektiven Eindruck von Stimmproblemen haben, was wohl auf die spezifischen stimmlichen Anforderungen in Klassen dieser Schultypen zurückzuführen ist. Die Wahrnehmung eines Stimmproblems hatte bei den Teilnehmenden einen deutlichen Effekt auf das Leben und die Arbeit (Nusseck et al., 2020, S. 488 e.38).

Tomek und Urhahne (2022) konnten zeigen, dass die Variablen Lärmempfindlichkeit, Lärmstress, Stimmmüdigkeit und Burnout bei Lehrkräften positiv korrelieren. Hofbauer (2017b) identifizierte Stressfaktoren sowie Bewältigungsstrategien von Musikschülern und Musiklehrenden. Ob Lehrkräfte den Musikunterricht als besonders stressig empfinden, hängt zum einen von persönlichen Ressourcen wie Selbstwirksamkeit und Optimismus, persönlichen Merkmalen einer Lehrkraft wie individueller Lärmempfindlichkeit, von deren Bewältigungsstil und zum anderen von professionellen Ressourcen wie sozialer Unterstützung und Schulklima ab. Bewältigungsstile können einen anhaltenden Einfluss auf das Stresserleben haben und sind über die Zeit relativ stabil, also eher schwer zu verändern (McCarthy et al., 2023). Schulungen im effektiven Classroom Management hingegen sind eine wirksame Intervention (Tomek & Urhahne, 2022). Wissen über Klassenführung kann somit als eigenständiger Faktor der Burnout-Prävention bei Lehrkräften betrachtet werden (König & Rothland, 2016) und negative Auswirkungen von Lärm auf die physische und psychische Gesundheit von Lehrkräften verringern.

Jeder Unterricht ist als Lehr-Lern-Prozess durch eine Faktorenkomplexion gekennzeichnet, d.h. dass unzählige Faktoren, in ständigem Wechsel ihrer Kombination, ihrer Ausprägung und ihrer wechselseitigen Abhängigkeit beteiligt sind (Abel-Struth, 2005, S. 115). Im Musikunterricht wird diese Faktorenkomplexion „durch das musikalische Material wie auch durch die unterschiedlichen musikalischen Umgangsweisen und die Vielfältigkeit menschlichen Verhaltens zur Musik“ potenziert (Abel-Struth, 2005, S. 118). Potenzielle Störfaktoren im Musikunterricht sind u.a. der Reiz und die Faszination der Instrumente, die beim Betreten des Musikraums einen Aufforderungscharakter haben, die Unruhe, die beim Austeilen von Instrumenten entsteht oder der motorische Aufforderungscharakter von Musik, der einen Bewegungsdrang bei den Kindern auslöst (Eberhard, 2025, S. 99). Leider mangelt es oft an der Vorbereitung von angehenden Lehrkräften im Bereich des Classroom Managements im Musikunterricht (Eberhard & Sammer, 2021). Hier könnten durch eine Optimierung der Rahmenbedingungen wie die Raumnutzung und -gestaltung (z.B. Erreichbarkeit von Instrumenten), akustische Bedingungen und Ordnungssysteme präventive Maßnahmen getroffen werden (Eberhard, 2025, S. 101).

Erfahrene Musikpädagogen wissen, dass Fähigkeiten im Classroom Management den Unterschied zwischen dem Erreichen oder Nichterreichen von Lernzielen, einem befriedigenden oder entmutigenden Arbeitstag und einer Umgebung, in der künstlerische Arbeit gedeiht oder unterdrückt wird, ausmachen können (Robison, 2018). Das Problem besteht nicht nur darin, dass durch störende Aktivitäten die aktive Lernzeit verkürzt wird, sondern dass Lehrkräfte bei mangelnden Kompetenzen im Classroom Management wichtige Inhalte im Musikunterricht teilweise weglassen. Malmberg (2021) hat beobachtet, dass Studierende im Praktikum das Durchführen von Klassenmusizieren vermeiden, obwohl sie es am Praktikumsbeginn als wichtig eingeschätzt haben. Klassenführungsthemen, speziell Musizierungsorganisationskompetenzen erlangen auf einmal mehr Bedeutung als musikalische Ziele (Malmberg, 2021, S. 130). Dazu kommt die erhebliche Aufmerksamkeitsleistung beim Beobachten von musikalischen Erarbeitungen wie bspw. beim Klassenmusizieren. Erforderlich ist dafür z.B. analytisches Hören, das Beobachten von Bewegungsabläufen und das Achten auf Einsätze, was eine große Herausforderung für Musiklehrpersonen darstellt (Hofbauer, 2017a, S. 240).

Da Studien gezeigt haben, dass angehende Lehrkräfte im Laufe ihres Studiums und ihrer Berufserfahrung an Kompetenz und Selbstvertrauen gewinnen, sollten die Studiengänge zur Vorbereitung von Lehrkräften reichlich Gelegenheit bieten, Classroom Management zu üben (Langstaff, 2024).

3. Zielstellung

Um die Entwicklung von Kenntnissen in der Klassenführung zu unterstützen, wurden im Wintersemester 2023/24 in regulären Musikpädagogik-Lehrveranstaltungen verschiedene Strategien der Klassenführung thematisiert und in die Seminarinhalte integriert. Ein Fokus wurde insbesondere auf die organisatorischen Fähigkeiten beim Musikmachen gelegt. Hier spielt insbesondere die Musizierorganisationskompetenz eine große Rolle. Das Ziel der Studie besteht darin zu prüfen, ob die Studierenden nach der Lehrveranstaltung ihr Wissen zur Dimension Klassenführung höher einschätzen und wie weit sie störungspräventive und interventive Maßnahmen der Klassenführung kennen.

4. Methode

4.1 Rahmenbedingungen und Teilnehmende

Im Wintersemester 2023/24 wurden sechs Seminare zur Musikdidaktik mit insgesamt $N = 107$ Lehramtsstudierenden (Durchschnitt: 5. Semester) durchgeführt. Darunter waren ein Seminar für Didaktikfachstudierende und fünf Seminare der Basisqualifikation, einem Pflichtseminar für alle Grundschullehramtsstudierenden, die Musik nicht als Fach gewählt haben. Ein Pre-Post-Test-Fragebogen wurde angewendet, um das Wissen über das klassenführungsbezogene Verhalten von

Lehrkräften zu evaluieren. 80 Studierende füllten den Fragebogen zu Beginn des Semesters aus, 71 am Ende.

4.2 Gestaltung der Lehrveranstaltung

Ziel der Musikdidaktik-Seminare war der Erwerb theoretischen und praktischen Wissens über die verschiedenen Unterrichtsbereiche im Primarbereich des Musikunterrichts. Im Verlauf des Semesters wurden Aspekte der Klassenführung in die verschiedenen Seminarthemen integriert. Aufgrund der wenigen zur Verfügung stehenden Zeit wurde der Schwerpunkt darauf gelegt, wie die angehenden Musiklehrenden den Rahmen für die Ausführung von Lernaktivitäten störungspräventiv gestalten können (Klauffke, 2022). Ein Schwerpunkt wurde dabei auf Musizierorganisationskompetenzen gelegt. Diese konnten gleich praktisch angewendet werden, wenn im Seminar gemeinsam musiziert wurde. Die Notwendigkeit zum Aufstellen von Regeln und klaren Anweisungen beim Austeilen und Spielen von Orff-Instrumenten wie auch eine unterstützende Raumgestaltung (Trudel et al., 2023) wurden dabei für die Studierenden ersichtlich. Grohé (2011) empfiehlt Lehrkräften auch, Überstrategien zu verbalisieren, da für Musizierende mit wenig Musikpraxis vieles ungewohnt erscheint, was für Musiker selbstverständlich ist.

Bei den Praxisbeispielen in den Lehrveranstaltungen wurden die Studierenden auf Situationen aufmerksam gemacht, die Handlungskompetenz im Bereich der Klassenführung seitens der Lehrkraft erfordern, aber auch, wie Lehrkräfte selbst Unterrichtsstörungen verursachen können (Nolting, 2023). Hilfreich war im Seminarverlauf auch eine Publikation von Haritun (1994). Sie verdeutlicht in

Vergleichen Sie die beiden Unterrichtssituationen.

Worin unterscheiden sie sich?

Less effective

Als es an der Zeit war, die Rhythmus-Sticks zu verteilen, bat Frau Gong Bobby und Jimmy um Hilfe beim Austeilen. Sie unterrichtete weiter, ohne mehr zu den Jungen zu sagen. Als sie mit dem Spielen der Rhythmus-Sticks beginnen wollte, sah sie, dass die Jungen sie immer noch austeilten. Sie ließen die anderen Drittklässler die Farbe der Sticks wählen. Einige Kinder fingen auch an zu tauschen. Empört schnappte sie sich die Sticks und sagte: „Ich teile sie zu Ende aus. Ihr zwei geht zu euren Plätzen.“

More effective

Frau Gong fragte nach zwei Freiwilligen. Sie bat Bobby, sich an ihre linke Seite, und Jim, sich an ihre rechte Seite zu stellen. Sie erklärte ihren Helfern, die Tasche mit den Sticks zu halten, jeden Mitschüler schnell ein Paar nehmen zu lassen und weiterzugehen. Dann forderte sie die Klasse auf, die Sticks unter ihre linke Achselhöhle zu klemmen. „Ich möchte kein Klicken hören. Beginnt nun mit dem Austeilen.“ Bis Frau Gong mit ihrer Demonstration fertig war, hatte jeder seine Sticks. „Nun nehmt eure Rhythmus-Sticks, so ...“ Frau Gong dankte Bobby und Jim für ihre gute Arbeit.

Abb. 2: Beispielfolie für den Vergleich von unterschiedlichem Verhalten von Lehrkräften (Haritun, 1994, S. 19, Übersetzung G.S.)

kleinen Fallbeispielen, wie sich unterschiedliches Verhalten von Lehrkräften in derselben Unterrichtssituation auswirkt. In Abb. 2 ist ein Beispiel mit unterschiedlich effektivem Verhalten von Lehrkräften aufgeführt, welches deutlich die Folgen der (fehlenden) Formulierung von Aufgaben und des Handelns der Lehrpersonen aufzeigt.

Ein weiteres Beispiel aus Haritun, worin die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler zum Singen aufforderte, aber versäumte den Anfangston anzugeben, diente als Anlass, den Ablauf vor dem Singen eines Liedes zu erarbeiten (Haritun, 1994, S. 313). Auf diese Weise wurden typische Unterrichtssituationen besprochen.

Auch wurde thematisiert, welche Voraussetzungen Schülerinnen und Schüler brauchen, um sich in der Unterrichtsstunde wohlfühlen und gut lernen zu können. Diskutiert wurden u.a. verbale und nonverbale Lehrersprache, akustische und optische Signale und Belohnungssysteme. So bieten präventive Maßnahmen und Routinen für die Kinder Verlässlichkeit und Sicherheit im Klassenzimmer (Syring, 2017) und helfen Akutreaktionen der Lehrkraft zu minimieren. Dadurch sollten die Studierenden nach dem Seminar zumindest die Kompetenzen des Regelstandards in der Dimension Klassenführung in den Passauer Lehrkräftestandards im PDP kennen.

4.3 Erhebungsinstrument

Die Selbsteinschätzung der Studierenden zu ihren Kompetenzen in der Klassenführung wird in einem Pre-Post-Design erfasst. Das Messinstrument ist der SEWIK-Fragebogen zur Selbsteinschätzung des Wissens im Klassenmanagement (Piwowar, 2013). Die Items wurden in Pilotierungsstudien mit Studierenden des Lehramts ausgewählt und die Skalen haben gute bis sehr gute interne Konsistenzen (Cronbachs Alpha-Bereich: .84 bis .93; Mittelwert .90). Der Fragebogen enthält Selbsteinschätzungen zum Wissen über Störungsintervention, Regeln, Verfahren/Prozesse, Schüleraktivierung, Klarheit der Aufgaben, Umgang mit Konflikten, Arbeitsallianzen mit Schülern, Planung und Zeitmanagement mit jeweils drei Items und achtsufigem Antwortformat („trifft gar nicht zu“ bis „trifft vollkommen zu“).

In den Passauer Standards für die Lehrkräftebildung (Kufner et al., 2024) finden sich von den Bereichen im Fragebogen die Schüleraktivierung, Rituale, Regeln, Störungsintervention und -prävention in der Dimension Klassenführung. Der Bereich Zeitmanagement ist Gegenstand der Dimension 3.4. Im SEWIK gibt es zusätzlich Items zur Klarheit des Handlungsprogramms, zu Konflikten und zum

Arbeitsbündnis mit Schülerinnen und Schülern (vgl. Tab. 1).

Da die Items des SEWIK-Fragebogens auf jeden Fachunterricht zutreffen und nicht musikspezifisch sind, wurden zwei musikbezogene offene Fragen hinzugefügt, die sich auf das Austeilen von Musikinstrumenten und Anweisungen zum Musizieren im Unterricht beziehen. In den Antworten soll sich ein Bewusstsein für die Musizierorganisationskompetenz zeigen. Der SEWIK-Fragebogen ergänzt um die offenen Fragen wurde den Studierenden zu Beginn und am Ende des Semesters jeweils in einer Seminarsitzung ausgeteilt.

5. Ergebnisse

5.1 Quantitative Ergebnisse

In Tabelle 1 sind die Ergebnisse des SEWIK-Fragebogens zur Selbsteinschätzung der Studierenden bezüglich ihrer Kompetenzen in der Klassenführung dargestellt. In den T-Test zum Vergleich der Werte am Semesteranfang und -ende wurden nur die Fälle einbezogen ($N = 45$), die beide Fragebögen ausgefüllt hatten bzw. deren Codes zuordenbar waren. Die Mittelwerte beziehen sich auf die achtsufige Skala des Fragebogens. Je höher der Wert ist, desto höher schätzen die Studierenden ihre Kompetenzen beim jeweiligen Item ein. Die Einschätzungen sind teilweise schon zu Semesterbeginn im mittleren Bereich, steigern sich aber durchgehend bis zum Semesterende. Bei der Hälfte der Items ist diese Steigerung signifikant und die Effektstärke liegt im mittleren Bereich (um 0.5).

5.2 Ergebnisse der musikbezogenen offenen Fragen

Die Antworten zu den musikspezifischen offenen Fragen wurden durch eine qualitative Inhaltsanalyse mittels MAXQDA ausgewertet. Erwartet wurde, dass die Antworten am Semesterende einen Lernzuwachs bezüglich Aspekten der Klassenführung enthielten. Auffällig war hingegen, dass am Semesterende weniger und kürzere Antworten gegeben wurden. Daher konnten sie nicht wie geplant verglichen werden.

5.2.1 Instrumentenausgabe

Die erste offene Frage bezieht sich auf eine typische Situation im Musikunterricht. Für das Musizieren mit Instrumenten müssen diese geholt und verteilt werden. Dabei ist eine gewisse Unruhe vorprogrammiert. Im Seminar wurden beim eigenen Musizieren mit Instrumenten Möglichkeiten

Tab. 1: Ergebnisse des Fragebogens zu den Selbsteinschätzungen der Studierenden am Semesteranfang und am Semesterende

Störungsintervention	Semester- anfang <i>M (SD)</i>	Semester- ende <i>M (SD)</i>	p	d
1. Ich kenne Strategien zum Umgang mit massiven Störungen.	4.73 (1.27)	5.49 (1.25)	0.001	0.47
2. Ich kenne verschiedene Möglichkeiten, auf Störungen zu reagieren, ohne den Unterrichtsfluss zu beeinträchtigen.	4.82 (1.27)	5.64 (1.34)	0.001	0.47
3. Ich kenne theoretische Ansätze zur effizienten Beendigung von Störungen.	4.58 (1.39)	4.89 (1.97)	0.120	0.17
Regeln				
4. Ich kenne Techniken zur Regeleinführung.	5.18 (1.42)	6.02 (1.41)	0.001	0.48
5. Ich kenne verschiedene Strategien, mit Regelverstößen umzugehen.	5.04 (1.17)	5.60 (1.96)	0.010	0.36
6. Ich weiß, wie ich auf Regelverstöße reagieren kann.	5.22 (1.07)	5.49 (1.14)	0.091	0.20
Prozeduren/Abläufe				
7. Ich kenne Prozeduren bzw. Rituale, die zu einem reibungslosen Unterrichtsverlauf beitragen.	5.16 (1.31)	6.20 (1.04)	0.000	0.67
8. Ich weiß, wie ich Prozeduren bzw. Rituale im Unterricht so einsetzen kann, dass die Stunde reibungslos verläuft (z.B. beim Übergang zwischen Unterrichtsphasen oder dem Verteilen von Arbeitsblättern).	5.00 (1.49)	5.80 (1.20)	0.000	0.53
9. Ich kenne unterschiedliche Routinen bzw. Rituale, um Ruhe in die Klasse zu bringen.	5.27 (1.32)	6.16 (1.22)	0.000	0.59
Schüleraktivierung				
10. Ich kenne verschiedene Strategien, um möglichst viele Schüler aktiv in den Unterricht einzubeziehen.	5.27 (1.50)	6.04 (1.13)	0.001	0.48
11. Ich weiß, wie ich dafür sorgen kann, dass jeder einzelne Schüler beschäftigt ist.	5.42 (1.20)	6.00 (1.31)	0.007	0.38
12. Ich weiß, wie ich unbeteiligte Schüler einbinden kann.	5.13 (1.14)	5.51 (1.38)	0.077	0.22
Klarheit des Handlungsprogramms				
13. Ich kenne verschiedene Strategien, um den Schülern den roten Faden der Stunde zu verdeutlichen.	5.02 (1.23)	5.40 (1.34)	0.034	0.28
14. Ich weiß, wie ich Aufgaben erklären muss, damit die Schüler sie verstehen.	5.29 (1.25)	5.82 (1.30)	0.004	0.41
15. Ich weiß, wie man klare Aufgaben formuliert.	5.69 (1.13)	6.13 (1.24)	0.019	0.32
Konflikte unter Schülern				
16. Ich weiß, wie ich auf Konflikte unter Schülern reagieren kann.	4.98 (1.40)	5.24 (1.27)	0.122	0.18
17. Ich kenne verschiedene Möglichkeiten, mit Konflikten unter meinen Schülern umzugehen.	4.64 (1.43)	5.02 (1.42)	0.065	0.23
18. Ich kenne verschiedene Strategien, um Konflikte unter den Schülern zu klären.	4.80 (1.36)	4.98 (1.25)	0.226	0.11
Arbeitsbündnis mit den Schülern				
19. Ich weiß, wie man auch zu schwierigen Schülern ein Arbeitsbündnis herstellen kann.	4.27 (1.37)	4.80 (1.52)	0.021	0.31
20. Ich kenne unterschiedliche Wirkmechanismen, die die Anstrengungsbereitschaft von Schülern erhöhen.	4.00 (1.41)	5.02 (1.41)	0.000	0.56
21. Ich kenne Strategien, um Schüler zum Lernen zu motivieren.	5.00 (1.10)	5.78 (1.13)	0.000	0.62
Planung und Zeitmanagement				
22. Ich weiß, wie man die Stunde so vorbereitet, dass die Unterrichtszeit ausreicht.	4.91 (1.58)	5.73 (1.53)	0.001	0.51
23. Ich kenne Strategien, eine Stunde so zu planen, dass die Unterrichtszeit optimal genutzt werden kann.	4.91 (1.41)	5.67 (1.43)	0.001	0.48
24. Ich kenne Strategien, um Wartezeiten, Verzögerungen oder schleppende Übergänge zu vermeiden.	4.69 (1.41)	5.53 (1.24)	0.001	0.52

aufgezeigt, wie die Ausgabe gut organisiert und reibungslos vonstattengehen kann. Die Frage lautete:

Sie beobachten im Praktikum, dass die Lehrkraft Rhythmusinstrumente an die Schülerinnen und Schüler ausgibt, die sie sofort laut ausprobieren. Wie wird die Lehrkraft ihren Unterricht fortführen?

In 81 Antworten zu Beginn des Semesters und 43 am Ende wurde häufig zuerst vermutet, dass die Lehrkraft um Ruhe bittet, um die Klasse zu beruhigen. Einige vermuteten, dass dies eine Weile dauern würde. Sie gingen davon aus, dass die Lautstärke während der gesamten Stunde gleichbleiben würde und die Lehrkraft über den Lärm hinweg rufen müsste, was zu Stress führen könnte.

Ich denke, dass es sehr schwierig für die LK wird, die Kinder wieder leise zu bekommen und deren Aufmerksamkeit wieder auf sie zu lenken. (7. Sem.)

Es wurden Anweisungen vorgeschlagen, die Instrumente unter den Stuhl oder auf den Tisch zu legen, sowie Maßnahmen wie das Wegnehmen der Instrumente. Mehrere Studierende empfahlen, den Schülern eine kurze Zeit zum Spielen und Erkunden der Instrumente zu geben, bevor der Unterricht fortgesetzt wird. Mehr als die Hälfte der Studierenden nannte den Einsatz von Zeichen und Regeln – das Wiederholen, Einführen oder Formulieren von Regeln. Sie gaben auch auditive und visuelle Zeichen und Signale an.

Die Lehrkraft wird ein Signal mit den Schülern vereinbaren z.B. wenn die Lehrkraft die Hand hebt, müssen alle SuS die Finger von den Instrumenten lassen. (5. Sem.)

Die Antworten zu Beginn wie auch am Ende des Semesters zeigen die gleichen Themenfelder. Die Antworten am Semesterende wiesen im Vergleich zu den Rückmeldungen zu Semesterbeginn eine geringere Länge auf, waren jedoch inhaltlich konkreter formuliert.

Sie wird die SuS für kurze Zeit die Instrumente spielen lassen und dann mit dem Ruhesignal (Gong etc.), zuvor eingeführt, für Aufmerksamkeit sorgen. Danach bittet sie darum, die Instrumente vor sich auf den Tisch zu legen und die Arme zu verschränken (Brezel). Danach gibt sie einen genau formulierten Arbeitsauftrag. (5. Sem.)

Manche versetzen sich in die Lage der Lehrkraft: „Sie muss sehr laut sprechen & ist eventuell wegen der massiven Lautstärke schlecht gelaunt“ (5. Sem.). Die Studierenden kennen intervenierende Maßnahmen: „Das Ausgeben unterbrechen, evtl. die Instrumente wieder einsammeln und nochmal Regeln wiederholen. Bei bestehenden Störungen den Unterricht umstrukturieren und nur auf Body-

percussion zurückgreifen (7. Sem.). Der letzte Satz bestätigt allerdings die Gefahr des Verzichts auf einen Instrumenteneinsatz, wenn das Classroom Management nicht erfolgreich ist.

5.2.2 Anleitung zum Klassenmusizieren

Die zweite offene Frage diente der Erhebung, inwieweit die Studierenden bei der Planung einer musikpädagogischen Unterrichtseinheit organisatorische sowie musikdidaktische Aspekte berücksichtigen. Die Fragestellung lautete:

Sie möchten im Praktikum mit Ihrer Klasse ein Lied mit Rhythmusinstrumenten begleiten. Wie leiten Sie die Gruppe dafür an?

Zu Beginn des Semesters wurden 79 Antworten erhoben, zum Semesterende 59. In beiden Erhebungszeitpunkten wurde von den Studierenden richtigerweise die Voraussetzung benannt, dass den Lernenden das Lied im Vorfeld bekannt sein sollte (Semesteranfang: $N = 18$; Semesterende: $N = 20$). Als didaktisches Vorgehen wurde vielfach die strukturierte Erarbeitung des Rhythmus vor der eigentlichen Liedbegleitung empfohlen. Dabei wurde insbesondere die Einteilung der Lerngruppe in Rhythmusgruppen als unterstützende Maßnahme genannt (Semesteranfang: $N = 25$; Semesterende: $N = 29$). Auch organisatorische Aspekte fanden Berücksichtigung: So wurde beschrieben, dass die Instrumente vorab bereitgestellt werden sollten (Semesteranfang: $N = 11$; Semesterende: $N = 18$). Des Weiteren wurde auf den sorgfältigen Umgang mit den Instrumenten verwiesen (Semesteranfang: $N = 9$; Semesterende: $N = 5$), ebenso wie auf die Notwendigkeit eines festen Aufbewahrungsortes während des Unterrichts, z. B. unter dem Stuhl (Semesteranfang: $N = 4$; Semesterende: $N = 11$). Mehrfach wurde zudem betont, dass die Lehrperson ein akustisches oder visuelles Signal zur Herstellung von Ruhe benötigt (Semesteranfang: $N = 9$; Semesterende: $N = 8$).

Die Antworten zeigen, dass das Vorgehen in den meisten Fällen noch wenig konkret beschrieben wird, jedoch erste didaktische Strukturierungen erkennbar sind. Ein Beispiel für einen solchen Ansatz ist die Aussage: „Erst die Instrumente ausgeben ohne Lärm, ihnen den Rhythmus beibringen und dann das Lied mit Instrumenten begleiten lassen“ (5. Sem.). Andere Aussagen verdeutlichen eine schrittweise Vorgehensweise, wobei jedoch Aspekte wie Regelklarheit oder Störungsprävention noch unberücksichtigt bleiben:

Zuerst würde ich mit der Klasse das Lied mit Klatschen schonmal üben, dann würde ich ihnen die Instrumente

zuerst vorstellen und dann erst austeilen und das Lied gemeinsam mit den Instrumenten einüben. (8. Sem.)

Die Notwendigkeit, den Schülerinnen und Schülern eine ausreichende Übungszeit zur Erarbeitung des Rhythmus einzuräumen, wurde am Semesteranfang von 6 und zum Semesterende von 12 Studierenden benannt. Auch lässt sich ein Wissenszuwachs in Bezug auf methodisches Vorgehen feststellen: Während zu Beginn des Semesters 28 Studierende angaben, den Rhythmus zunächst mit Instrumenten zu erarbeiten, bevor die Liedbegleitung erfolgt, waren es am Ende des Semesters noch 16. Stattdessen differenzierten mehr Studierende ihr methodisches Vorgehen, indem sie richtigerweise den Einsatz von Bodypercussion zur rhythmischen Vorbereitung beschrieben (Semesteranfang: $N = 7$; Semesterende: $N = 11$).

Darüber hinaus erkannten am Semesteranfang 5 und zum Semesterende 12 Studierende die Notwendigkeit, den Lernenden eine Explorationsphase zur spieltechnischen Erprobung der Instrumente einzuräumen. Diese Erkenntnis spricht für ein wachsendes Verständnis der Bedeutung kindzentrierter, erfahrungsorientierter Lernprozesse im Kontext musikpädagogischer Praxis.

Im Vergleich der beiden Erhebungszeiträume zeigte sich inhaltlich keine grundsätzliche Differenz der genannten Aspekte. Sowohl zu Beginn als auch am Ende des Semesters wurden vergleichbare Themenfelder angesprochen. Auffällig ist, dass die Studierenden am Semesterende eine stärkere didaktische und methodische Verknüpfung der Aspekte herstellen. So wurde beispielsweise Bodypercussion zu Semesterbeginn im Kontext der Liederarbeitung lediglich als Element genannt, während sie am Semesterende in ihrer Funktion als lernerschließende Methode beschrieben wurde.

5.2.3 Offene Frage zum Classroom Management

Am Semesterende wurde zusätzlich noch die offene Frage hinzugefügt:

Was ich noch zum Thema Classroom Management sagen möchte.

43 von 71 Studierenden haben diese Frage bearbeitet. Die Antworten lassen sich in drei Kategorien einordnen.

In der ersten Kategorie werden die Vorteile und Gründe für die Wichtigkeit von Classroom Management als zentrale Bedeutung für die Unterrichtsorganisation und das Klassenklima betont.

Ich finde Classroom Management sehr wichtig, weil es dabei hilft, Ordnung im Klassenraum zu schaffen aber

auch aufrechtzuerhalten. Zudem schafft es ein positives Klassenklima, was sich wiederum positiv auf das Engagement der SUS und ihre Motivation auswirken kann. (5. Sem.)

Ein weiterer Vorteil ist die Gewinnung aktiver Lernzeit.

Gutes Classroom Management ist nötig, damit die Kinder möglichst viel aktive Lernzeit im Unterricht haben je weniger Störungen ich im Unterricht habe, desto mehr Zeit habe ich, um mit den Kindern den Unterricht zu machen, den ich geplant habe. (7. Sem.)

In einer zweiten Gruppe wird die besondere Relevanz der Klassenführung im Musikunterricht hervorgehoben. Gerade im Musikunterricht sei ein gut strukturiertes Classroom Management durch die erhöhte Lautstärke beim Singen und Musizieren unverzichtbar.

Da es im Musikunterricht aufgrund der Instrumente oder des Gesangs oftmals sehr laut wird, muss es unbedingt klare Regeln geben, wann Ruhe sein muss. (5. Sem.)

Ein dritter Aspekt, der häufig genannt wird, ist die Forderung nach stärkerer Problematisierung des Themas im Studium. Studierende bemängeln, dass Classroom Management in der Lehrkräftebildung nur randständig behandelt werde, und fordern eine stärkere Integration in ihren Veranstaltungen.

Ich finde es allgemein schade, dass das Thema Classroom Management im Lehramtsstudium so kurz kommt. (...) Ich finde für Themen wie Organisation, Konflikte & Gestaltung des Schulalltages werden wir nicht gut im Studium auf den späteren Beruf vorbereitet. (5. Sem.)

6. Diskussion

Die Auswertung des SEWIK-Fragebogens zeigt, dass sich die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden in verschiedenen Bereichen der Klassenführung deutlich verbessert hat. Erfreulicherweise zeigen die Ergebnisse höhere Mittelwerte für alle Items am Ende des Semesters; bei mehr als der Hälfte der Unterschiede ist dieser signifikant. Die Effektstärken bewegen sich überwiegend im kleinen Bereich und etwa zur Hälfte im mittleren Bereich, was auf eine verbesserte Selbsteinschätzung deutet. Vermutlich haben auch die praktischen Übungen im Seminar dazu beigetragen. Ob damit auch ein Kompetenzzuwachs einhergeht, kann nur bei der Beobachtung des tatsächlichen Verhaltens im Unterricht festgestellt werden. Es darf aber angenommen werden, dass die Studierenden auf den Regelstandard der Dimension „Klassenführung“ im Bereich SFP und teilweise im REF (Referendariat) gut vorbereitet sind. Der dort formulierte

Indikator „reflektieren in der Planung der Stunde liegende Potenziale und Ursachen für Störungen (z.B. an Gelenkstellen des Unterrichts)“ wurde für den Bereich des Musikunterrichts im Seminar thematisiert. Verhaltensoptionen für Gelenkstellen wie das Austeilen von Instrumenten wurden nicht nur besprochen, sondern auch beim eigenen Musizieren eingeübt. Für die Reflexion ihres eigenen Unterrichts sollte bei den Seminarteilnehmenden das Bewusstsein für die Relevanz der Klassenführung größer geworden sein.

In Praktika stößt der Beobachtungsauftrag, auf Störungsprävention und -interventionen der Lehrkraft zu achten, manchmal an Grenzen. Die Praktikumslehrkräfte sind so erfahren, dass ihre Maßnahmen gar nicht so erkennbar sind, wie auch eine Studierende beobachtet hat: „Im Praktikum ist mir aufgefallen, dass effektives Classroom Management meist ganz nebenbei und ohne viele Anweisungen verläuft“ (5. Sem.).

Es ist positiv, dass die meisten Studierenden in den offenen Fragen bereits zu Beginn des Semesters angeben, ein Vorwissen aufzuweisen und mit methodischen Ansätzen vertraut zu sein. Das Vorwissen könnte aber teilweise schon durch die ersten beiden Seminarsitzungen entstanden sein, da der Fragebogen aus organisatorischen Gründen erst in der dritten Woche ausgeteilt wurde. Am Ende des Semesters gab es weniger Antworten, und die Erwartung, dass die Lehramtsstudierenden am Ende des Semesters mehr Fachwissen zeigen würden, war in den schriftlichen musikbezogenen Antworten nur teilweise erkennbar. Vermutlich liegt dies eher nicht an mangelndem Fachwissen, sondern an der Bereitschaft zum Ausfüllen. Ein Grund dafür könnte sein, dass am Semesterende die Geduld für das Ausfüllen nicht mehr allzu groß war, was sich an vielen fehlenden Antworten zeigt und die Studierenden in der Klausurenphase möglicherweise gestresst waren.

Auffällig war bei der Frage zum Austeilen der Instrumente die am Semesteranfang mehrfach vertretene pessimistische Auffassung, dass es kaum möglich sei, in diese Klasse wieder Ruhe hereinzubringen. Obwohl sich die Frage auf das Verhalten einer erfahrenen Lehrkraft bezog, konnten sich etliche Studierende danach kaum mehr geordneten Unterricht vorstellen. Dies unterstreicht einmal mehr die Notwendigkeit, dem Thema Classroom Management im Studium einen wichtigen Stellenwert einzuräumen (Montague & Kwok, 2023, S. 251) und sich auch fachspezifisch damit zu beschäftigen. Die Studierenden sollen wissen, dass die Lehrkraft viele Handlungsmöglichkeiten hat,

um einen möglichst störungsfreien Unterricht zu halten.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass mit dem Fragebogen die Selbsteinschätzung der Studierenden erfragt wurde. Inwieweit sie Kompetenzen erworben haben, also ihr Wissen auch in der Praxis anwenden können, darüber geben die Ergebnisse keinen Aufschluss. Durch die erfolgreiche Steigerung des Bewusstseins für die Bedeutung von Kompetenzen in der Klassenführung und damit auch für das Stressmanagement während ihres Studiums können die Lehramtsstudierenden hoffentlich vor negativen Lärmauswirkungen auf ihre körperliche und mentale Gesundheit, wie langfristigen Erkrankungen, etwa Burnout, bewahrt werden (König & Rothland, 2016).

7. Ausblick

Studien zum Training zu Klassenführungskompetenzen haben sich bei Lehrkräften als wirkungsvoll erwiesen (Dicke et al., 2015; Reinke et al., 2013). Wünschenswert wäre ein Training zum Aufbau bzw. zur „Erweiterung eines Repertoires unterschiedlicher Handlungsstrategien, die es Lehrpersonen ermöglichen, den Unterrichtsfluss effizient zu steuern, Unterrichtsstörungen vorzubeugen bzw. Unterrichtsstörungen effektiv zu adressieren und die Lerngruppe möglichst kontinuierlich zu aktivieren, um die Lernzeit für alle Schülerinnen und Schüler zu maximieren“ (Ophardt et al., 2017, S. 136). Ein solches Training ist im Rahmen der Integration in ein musikspezifisches Seminarkonzept und auch im Praktikum aufgrund der zeitlichen Beschränkung kaum möglich. Wenn bei den Studierenden durch Lehrveranstaltungen schon ein Bewusstsein für die Wichtigkeit des Themas geschaffen und das Wissen über Handlungsmöglichkeiten angelegt wurde, ist schon ein wichtiges Ziel erreicht.

Im Lehrveranstaltungskonzept der Musikpädagogik soll das Thema Classroom Management noch stärker in den Fokus rücken und immer wieder aufgegriffen werden. Ziel ist die Erweiterung des musikspezifischen Fachwissens um Handlungskompetenzen in der Klassenführung. Dabei sollen gemeinsam mit den Studierenden präventive Maßnahmen z.B. klare Arbeitsanweisungen und Regeln zur Reduzierung von Lärm beim Austeilen oder Aufräumen von Musikinstrumenten diskutiert und reflektiert werden. Für Unterrichtsversuche im Praktikum sollen Studierende auf Möglichkeiten in der Unterrichtsplanung zur Vermeidung allgemeiner Verhaltensprobleme hingewiesen werden, und dabei den Stundenplankontext bzw. die Tageszeit

und physiologische Bedürfnisse (z.B. nicht zu lange stehen oder sitzen) berücksichtigen (Robison, 2018) sowie auf Facetten ihres Sprachgebrauchs achten (Robison, 2019). Hilfreich wäre auch die Entwicklung von Mentorenschaften für angehende Lehrkräfte (Parker, 2023) und eine Begleitung durch erfahrene Lehrkräfte beim Berufseinstieg (Lahey, 2024).

Literaturverzeichnis

- Abel-Struth, S. (2005). *Grundriss der Musikpädagogik* (2. Aufl.). Schott.
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (S. 17–43). Routledge.
- Caldarella, P., Williams, L., Jolstead, K. A., & Wills, H. P. (2017). Managing student behavior in an elementary school music classroom: A study of class-wide function-related intervention teams. *Update: Applications of Research in Music Education*, 35(3), 23–30. <https://doi.org/10.1177/8755123315626229>
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>
- Eberhard, D. M. (2025). Classroom Management und Umgang mit Unterrichtsstörungen im Fach Musik. In G. Brunner, D. Fiedler & S. Schmid (Hrsg.), *Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem zukunftsfähigen Musikunterricht* (S. 93–108). OPUS-PHFR. <https://doi.org/10.60530/opus-3398>
- Eberhard, D. M., & Sammer, G. (2021). *Unterrichtsstörungen. Eine mehrdimensionale Perspektive*. PaMina, 48, 5–9.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Hrsg.). (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Routledge.
- Gee, J. P. (2023). A survey of K-12 music teachers' classroom management experiences in music teacher preparation programs. *Visions of Research in Music Education*, 42, Article 5.
- Gee, J. L., Alejo, M., & Hill, J. (2024). Preservice music teachers' classroom management beliefs. *Update: Applications of Research in Music Education*, 43(1), 70–79. <https://doi.org/10.1177/87551233231226392>
- Grohé, M. (2011). *Der Musiklehrer-Coach. Professionelles Handeln in konflikthafter Unterrichtssituationen* (1st ed.). Helbling Verlag. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6232374>
- Haritun, R. A. (1994). *Music teacher's survival guide: Practical techniques & materials for the elementary music classroom*. Parker Pub. Co.
- Hofbauer, V. C. (2017a). Motivation und Stressbewältigung von Musiklehrer/innen. In D. Barth, O. Nimczik & M. Pabst-Krueger (Hrsg.), *Musik erleben - Musik reflektieren*. 3. Bundeskongress Musikunterricht 2016 (S. 240–243). BMU Bundesverband Musikunterricht.
- Hofbauer, V. C. (2017b). *Motivation von Musiklehrern* [Dissertation, Springer].
- Klaffke, T. (2022). *Unterrichtsstörungen - Prävention und Intervention: Möglichkeiten und Chancen einer ressourcenorientierten Pädagogik* (2. Aufl.). Klett/Kallmeyer (Klasse leiten). <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.5555/9783772713934>
- KMK (2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 07.10.2022. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- König, J., & Rothland, M. (2016). Klassenführungswissen als Ressource der Burnout-Prävention? Zum Nutzen von pädagogisch-psychologischem Wissen im Lehrerberuf. *Unterrichtswissenschaft*, 44, 425–441.
- Kufner, S., Mägdefrau, J., & Birnkammerer, H. (2024). *Gestufte Standards für die Lehrkräftebildung*. <https://doi.org/10.15475/PARADIGMA.2024.2>

- Lahey, T. (2024). From college to classroom: Using virtual collaborative inquiry to support first-year teachers with classroom management. *Journal of Education*, 204(3), 499–510. <https://doi.org/10.1177/00220574231166014>
- Langstaff, J. (2024). Classroom management in K–12 classroom music: A review of the literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 42(2), 42–50. <https://doi.org/10.1177/87551233231162927>
- Malmberg, I. (2021). Musizieren als Entwicklungsaufgabe im Schulpraktikum - erste Ergebnisse der qualitativen Erhebung TRANSFER zu Mentor*in- Mentee-Dynamiken beim Klassenmusizieren in schulischen Praxisphasen. In J. Hasselhorn, O. Kautny & F. Platz (Hrsg.), *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention = Music education between (self-)reflections and interventions* (S. 113–134). Waxmann (Musikpädagogische Forschung / Research in Music Education, Band 41).
- McCarthy, C. J., Mosley, K. C., & Dillard, J. B. (2023). Teacher stress and classroom management. In E. J. Sabornie & D. L. Espelage (Hrsg.), *Handbook of classroom management* (3rd ed., S. 189–210). Routledge, Taylor & Francis Group.
- McIntosh, K., Brown, J. A., & Borgmeier, C. J. (2008). Validity of functional behavior assessment within a response to intervention framework. *Assessment for Effective Intervention*, 34(1), 6–14. <https://doi.org/10.1177/1534508408314096>
- Montague, M. L., & Kwok, A. (2023). Teacher training and classroom management. In E. J. Sabornie & D. L. Espelage (Hrsg.), *Handbook of classroom management* (3rd ed., S. 249–270). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Nolting, H.-P. (2023). *Störungen in der Schulklasse: Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung* (15. Aufl.). Beltz.
- Nusseck, M., Spahn, C., Echternach, M., Immerz, A., & Richter, B. (2020). Vocal health, voice self-concept and quality of life in German school teachers. *Journal of Voice: Official Journal of the Voice Foundation*, 34(3), 488.e29–488.e39. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2018.11.008>
- Ophardt, D., Piwowar, V., & Thiel, F. (2017). Kompetenzen des Klassenmanagements (KODEK). In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals: Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 133–152). Springer.
- Parker, E. C. (2023). An intrinsic case study of six public school music educators' classroom management development. *Contributions to Music Education*, 48, 79–98. <https://www-jstor-org.docweb.rz.uni-passau.de/2443/stable/27234256?seq=1>
- Piwowar, V. (2013). Multidimensionale Erfassung von Kompetenzen im Klassenmanagement: Konstruktion und Validierung eines Beobachter- und eines Schülerfragebogens für die Sekundarstufe 1. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(4), 215–228. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000108>
- Reinke, W. M., Herman, K. C., Stormont, M., Newcomer, L., & David, K. (2013). Illustrating the multiple facets and levels of fidelity of implementation to a teacher classroom management intervention. *Administration and Policy in Mental Health*, 40(6), 494–506. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0496-2>
- Robison, T. (2018). Classroom management through lesson design: Considering some often-overlooked variables to prevent issues before they start. *General Music Today*, 32(1), 33–35. <https://doi.org/10.1177/1048371318793147>
- Robison, T. (2019). Improving classroom management issues through your carefully chosen approaches and prompts. *General Music Today*, 32(3), 20–22. <https://doi.org/10.1177/1048371318812440>
- Seidel, T. (2020). Klassenführung. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 119–131). Springer.
- Syring, M. (2017). *Classroom Management: Theorien, Befunde, Fälle - Hilfen für die Praxis*. Vandenhoeck & Ruprecht. <https://www.vr-elibrary.de/isbn/9783525701850>
- Tomek, R., & Urhahne, D. (2022). Relating teachers' coping styles to student noise and perceived stress. *Educational Psychology*, 42(3), 375–395. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2031892>
- Trudel, S. M., Winter, E. L., & Bray, M. A. (2023). Prevention strategies for classroom management. In E. J. Sabornie & D. L. Espelage (Hrsg.), *Handbook of classroom management* (3rd ed., S. 31–53). Routledge, Taylor & Francis Group.

Autorensteckbriefe

Birnkammerer, Hannes, Dr.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am ZLF, Abteilung Didaktische Innovation,
Universität Passau

Brandl, Matthias, Prof. Dr.

Professur für Didaktik der Mathematik,
Fakultät für Informatik und Mathematik,
Universität Passau

Fehrenbach, Christina, M.A.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für
Musikpädagogik,
Universität Passau

Gsödl, Julia

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für
Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts,
Universität Passau (bis 9/2025)
Seminarrektorin i.K. in der Diözese Passau

Heller, Jakob, StR

Fächer Mathematik und Sport,
Wilhelm-Diess-Gymnasium Pocking

Kufner, Sabrina, Dr.

Akademische Rätin am ZLF, Abteilung Didaktische Innovation,
Arbeitsbereich Kooperationskonzepte für Studium und Schule,
Universität Passau

Mägdefrau, Jutta, Prof. Dr.

Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt empirische
Lehr-/Lernforschung,
Universität Passau

Mendl, Hans, Prof. Dr.

Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des
Religionsunterrichts,
Universität Passau

Schellberg, Gabriele, Prof. Dr.

Professur für Musikpädagogik,
Universität Passau

Schmid, Rebecca

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für
Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts,
Universität Passau

Sitzberger, Rudolf, Dr.

Akademischer Direktor am Lehrstuhl für Religionspädagogik und
Didaktik des Religionsunterrichts,
Universität Passau

