

Mit Heterogenität professionell umgehen

Ein universitäres Theorie-Praxis-Projekt zur Förderung angehender Lehrkräfte

Angela Anderka, Barbara Drechsel und Jennifer Paetsch

Zusammenfassung Der vorliegende Beitrag stellt ein innovatives Theorie-Praxis-Lehrkonzept vor, das angehende Lehrkräfte systematisch auf den professionellen Umgang mit Heterogenität im Schulkontext vorbereitet. Über den Zeitraum eines fast gesamten Schuljahres begleiten die Studierenden kleine Gruppen von drei bis vier Grundschulkindern und fördern diese sowohl in ihren fachlichen Lernprozessen als auch in ihrer Selbstwirksamkeit. Die Praxisphase wird durch ein begleitendes Mentoringsystem und theoretische Seminare ergänzt, sodass Theorie, Praxis und Reflexion eng miteinander verzahnt sind. Erste Ergebnisse aus einer Evaluationsstudie werden vorgestellt und im Hinblick auf Implikationen für die Lehrkräftebildung diskutiert.

Schlüsselwörter Lehramtsstudium; individuelle Lernförderung; Theorie-Praxis-Verknüpfung; Mentoring; Approximations of Practice

Abstract This paper presents an innovative theory–practice program designed to systematically prepare preservice teachers for dealing professionally with heterogeneity in school contexts. Over the course of almost an entire school year, the students work with small groups of three to four primary school children, supporting them both in their academic learning processes and in developing their self-efficacy. The practical phase is accompanied by a structured mentoring system and theoretical seminars, creating a close interconnection between theory, practice, and reflection. First results from an evaluation study are presented and discussed with regard to their implications for teacher education.

Keywords Initial Teacher Education; Individual Learning Support; Linking Theory and Practice; Mentoring; Approximations of Practice

1. Einleitung

Mit dem Schuleintritt zeigen Kinder große Unterschiede in ihren Lernvoraussetzungen, ihrem Vorwissen und ihren Kompetenzen. Diese Heterogenität hat in den letzten Jahren zugenommen (Henschel et al., 2022; Sachse et al., 2022) und wächst weiter – u.a. bedingt durch Migration und unterschiedliche frühkindliche Entwicklungs- und Förderbedingungen (Dumont, 2019). Während manche Kinder schon ganze Bücher lesen oder im Hunderterraum rechnen können, entdecken andere erst langsam die Buchstaben ihres eigenen Namens. Diese Unterschiede in den Lernvoraussetzungen sind eine der größten Herausforderungen für das Bildungssystem und stellen Lehrkräfte vor die anspruchsvolle Aufgabe, ihren Unterricht adaptiv und individuell förderlich für alle zu gestalten (Hardy et al., 2019).

An der Universität Bamberg wurde daher ein Theorie-Praxis-Lehrkonzept entwickelt, das Lehramtsstudierenden einen strukturierten Lernraum bietet, in dem sie theoretische Kenntnisse zum professionellen Umgang mit Heterogenität erwerben und direkt in der Praxis anwenden und reflektieren können. Dies erfolgt unter Anleitung und unterstützt durch Mentor:innen.

Der vorliegende Beitrag skizziert die theoretischen Grundlagen dieses Lehr-Lern-Konzepts, stellt die inhaltlichen Bausteine dar und beschreibt den Ablauf des praktischen Teils und des Mentorings. Abschließend wird die Evaluationsstudie dieses neu entwickelten Formates dargelegt und Ergebnisse berichtet. Untersucht wurde, wie sich die Selbstwirksamkeit der Studierenden im Umgang mit heterogenen Lerngruppen verändert, wie sie die Mentor:innenbeziehung einschätzen und welche Erfahrungen sie aus der Praxisphase berichten.

2. Theoretische Grundlagen des Lehr-Lern-Konzepts

In vielen Studien hat sich gezeigt, dass die frühzeitige Verbindung von Theorie mit Praxiselementen eine wichtige lernwirksame Vorgehensweise für den Erwerb professioneller Kompetenzen von angehenden Lehrkräften darstellt (Hascher, 2012). Obwohl Studierende in allen Lehramtsstudiengängen Praktika absolvieren müssen, werden die Gelegenheiten zum systematischen Anwenden und Ausprobieren des erworbenen Wissens jedoch als zu gering beurteilt (König et al., 2020).

Um der Heterogenität von Schüler:innen gerecht zu werden, benötigen Lehrkräfte sowohl fundiertes fachliches und didaktisch-pädagogisches Wissen zur Gestaltung geeigneter Lernangebote als auch die professionelle Überzeugung und Zuversicht, diese anspruchsvolle Aufgabe bewältigen zu können (Meschede & Hardy, 2020; Kunter et al., 2011). Es stellt sich die Frage, wie Studierende bereits im Universitätsstudium, der ersten Phase der Lehrkräftebildung, auf diese komplexe Aufgabe vorbereitet werden können.

Die Integration von Theorie und Praxis erfordert einen strukturierten Lernraum, in dem angehende Lehrkräfte in authentischen Handlungssituationen systematisch Kompetenzen aufbauen, selbstwirksames Handeln erproben, reflektieren und kontinuierlich weiterentwickeln können (Hascher, 2012). Idealerweise reduziert ein strukturierter Lernraum die Komplexität des Unterrichtshandelns, sodass angehende Lehrkräfte zentrale Elemente professionellen Handelns gezielt einüben können. In diesem Kontext werden didaktisch gestaltete Übungssituationen – sogenannte *approximations of practice* – eingesetzt, die authentische Aspekte des Lehrberufs isoliert darstellen und eine systematische Vorbereitung auf den Unterricht ermöglichen (Grossman et al., 2009). Bei der Umsetzung dieser Formen werden die Komplexität der Aufgaben und die Anforderungen reduziert, damit angehende Lehrkräfte sich explizit auf eine Aufgabe konzentrieren können, ohne gleichzeitig wichtige andere Aspekte des Unterrichtens berücksichtigen zu müssen.

Indem die Studierenden im hier beschriebenen Lehrkonzept mit einer Kleingruppe von drei bis vier Kindern arbeiten – anstatt mit einer gesamten Klasse – wird die Komplexität der Unterrichtssituation gezielt reduziert. Auf diese Weise können sie den Umgang mit Heterogenität in einem überschaubaren Rahmen erproben, reflektieren und daraus konkrete Handlungsansätze für den regulären Unterricht ableiten. Solche erfahrungsbasierten Lerngelegenheiten können sich förderlich auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der angehenden Lehrkräfte im Hinblick auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen auswirken (Miesera & Gebhardt, 2018).

Ein weiterer Aspekt der Komplexitätsreduktion wurde durch die thematische Fokussierung auf Lernförderung erreicht. Sowohl in der Theorie als auch in der Praxis stand dabei nicht der gesamte Unterricht im Mittelpunkt, sondern gezielt die Anforderungen und Herausforderungen der individuellen Lernbegleitung – also die Frage, wie Schüler:innen in ihrem Lernen und ihrer Entwicklung bestmöglich unterstützt werden können.

Da der Qualität der Lernunterstützung eine wichtige Bedeutung zugesprochen wird (z.B. Hascher, 2012) wurden die Studierenden in einem parallel stattfindenden Peer-to-Peer-Mentoring angeleitet, ihre Erfahrungen zu reflektieren, sich Peer-Feedback zu geben und die Lernförderung auf dieser Basis weiter zu entwickeln.

Ein zentrales Ziel des Mentorings im Projekt bestand darin, die Studierenden darin zu unterstützen, ihren Blick über die sichtbare Oberfläche des Unterrichts hinaus auf die Tiefenstrukturen und die zugrunde liegenden Interaktionen zu richten. Diese gezielte Begleitung ist von besonderer Bedeutung, da Praxisphasen ohne angemessene Anleitung häufig zu einer oberflächlichen Wahrnehmung von Unterricht führen (Hess & Lipowsky, 2020).

3. Beschreibung des Lehrkonzepts

Im Folgenden werden zu Beginn die Kompetenzziele für die Studierenden sowie für die Kinder beschrieben, anschließend werden die inhaltlichen Bausteine des Theorie-Teils und die Ausgestaltung der Praxis-Phase und des Mentorings vorgestellt.

3.1 Ziele des Lehrkonzepts

Mit dem Theorie-Praxis-Projekt werden die folgenden drei übergeordneten Ziele verfolgt:

Stärkung der funktionalen Überzeugungen und der Selbstwirksamkeit zum professionellen Umgang mit Heterogenität durch mentorierte Praxiserfahrungen bei den Studierenden.

Die Überzeugungen (angehender) Lehrkräfte zu Aspekten von Unterricht und Schule entstehen bereits während der eigenen Schulzeit und werden als relativ stabil und schwer veränderbar angesehen (Pajares, 1992; Paetsch et al., 2023). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als eine Form pädagogischer Überzeugungen können nach Bandura (1997) insbesondere durch eigene oder stellvertretende Erfahrungen gebildet und auch weiterentwickelt werden.

Um einerseits eine hohe Qualität der Förderung sicherzustellen und um andererseits die praktischen Erfahrungen der Studierenden auch tatsächlich durch Reflexion und Austausch als Lerngelegenheit und als Ausgangspunkt für die Veränderung von Überzeugungen nutzbar zu machen, werden die Studierenden in Gruppen- und Einzel-Reflexions-Sitzungen während der gesamten Zeit der Lernförderung von zwei Mentorinnen begleitet. Für das Mentoring wurde ein Peer-to-Peer-Ansatz gewählt, der Interaktionsprozesse auf Augenhöhe ermöglicht und durch die gegenseitige Anerkennung und Akzeptanz eine prozessorientierte positive Fehlerkultur erleichtert (Fricke et al., 2019). Studierende der Schulpsychologie im höheren Semester übernehmen in engem Kontakt mit den Projektverantwortlichen die Begleitung und Unterstützung der Studierenden und leiten sie zur Reflexion ihrer Praxiserfahrungen an.

Förderung von Wissen und Kompetenzen zu adressatenspezifischer adaptiver Förderung von motivationalen und emotionalen Lernendenmerkmalen und zum selbstregulierten Lernen.

Auch wenn im Lehramtsstudium das Thema Heterogenität und der unterrichtliche Umgang damit in vielen Fachdisziplinen und -didaktiken thematisiert wird, spielt die individuelle Förderung kaum zentral als Thema eine Rolle. Das Theorie-Praxis-

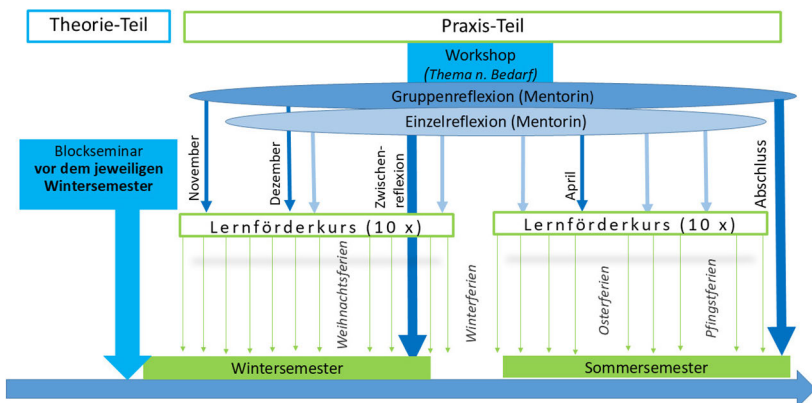
Lehrkonzept fokussiert daher auf Wissen und Kompetenzen zu adressatenspezifischer adaptiver Förderung von motivationalen und emotionalen Lernermerkmalen und zum selbstregulierten Lernen (s. inhaltliche Bausteine).

Stärkung der Selbstwirksamkeit bei den geförderten Schüler:innen.

Auch für die im Kurs beteiligten Kinder ist das Erleben von Selbstwirksamkeit eine bedeutsame Zieldimension: Kinder, die in den individuell an sie angepassten Lernfördersituationen eventuell mehr als im Klassenunterricht für sie offensichtliche und unmittelbare Erfolge (Eccles, 1998) erleben, haben damit die Möglichkeit für positive Selbstwirksamkeitserfahrungen. Diese wirken sich dann wiederum förderlich auf weitere Aspekte ihres Lernens aus, z.B. auf ihren Strategieerwerb und -gebrauch (Dresel & Lämmle, 2011). Zielgruppe der Lernförderung sind leistungsschwache Kinder der vierten Jahrgangsstufe, die wenig häusliche Unterstützung erfahren und im Erreichen des Klassenziels gefährdet sind. Gerade für diese Kinder, die bereits viele Misserfolge in der Schule erfahren haben, ist die Stärkung der Selbstwirksamkeit ein wichtiger Faktor, um über die Lernförderung hinaus positive Effekte für deren Entwicklung zu erzielen.

3.2 Ablauf und Inhalte des Lehr-Lern-Konzepts

Abbildung 1: Ablauf des Theorie-Praxis-Formates



Das Theorie-Praxis-Lehrkonzept besteht aus zwei Phasen: in der ersten Phase (ein Blockseminar an der Universität Bamberg) werden die theoretischen Grundlagen vermittelt, die dann in der zweiten Phase, der Lernförderung an Grundschulen

von den Studierenden angewandt werden können. Abbildung 1 verdeutlicht den Ablauf des Projekts.

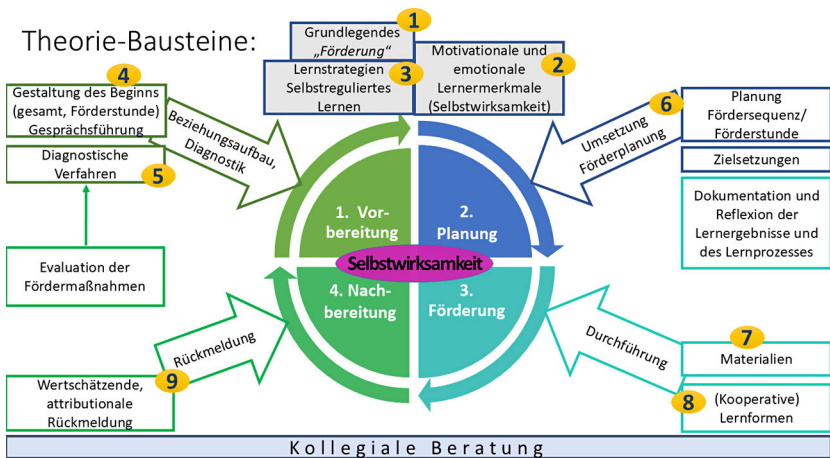
Im Folgenden werden die beiden Phasen näher beschrieben:

3.2.1 Theorie-Phase

Das Blockseminar wird jeweils als Block an drei Nachmittagen vor dem Beginn des Wintersemesters angeboten, um einen möglichst frühzeitigen Start in die Praxisphase zu ermöglichen. Da viele der Studierenden zu der Zeit noch ein Praktikum absolvieren, findet es nur nachmittags in Präsenz statt und besteht auch aus Inhaltsblöcken, die sie sich im Selbststudium vor dem Seminar aneignen.

Abbildung 2 gibt einen Überblick über die inhaltlichen Bausteine des Seminars, die im Hinblick auf die für die Praxisphase benötigten Wissens- und Kompetenzgrundlagen ausgewählt wurden und sich an den für einen Förderprozess typischen vier Phasen (Vorbereitung, Planung, Durchführung und Nachbereitung) orientieren:

Abbildung 2: Überblick über die inhaltlichen Bausteine des Seminars



Die Bausteine eins bis drei stellen die theoretische Grundlage für die folgenden Bausteine dar und stehen daher am Anfang des Seminars. So setzen sich die Studierenden beispielsweise mit ihren eigenen Erwartungen und Befürchtungen hinsichtlich individueller Förderung und mit möglichen und teilweise widersprüchlichen Zielen (z.B. Leistung und Lernfreude) in der (schulischen) Förderung im ersten Baustein auseinander. Die Inhalte der Bausteine zwei und drei sind Themen des erziehungswissenschaftlichen Bereichs im Lehramtsstudium und werden je nach

Vorwissenstand individuell von den Studierenden im Selbststudium mithilfe der bereit gestellten Materialien erarbeitet und um Inhalte zur adressatenspezifischen adaptiven Förderung von motivationalen und emotionalen Lernendenmerkmalen und selbstreguliertem Lernen erweitert.

Baustein vier thematisiert anwendungsbezogen die Besonderheiten der Gesprächsführung mit Kindern, hierfür förderliche Rahmenbedingungen und mögliche Rituale, die im Förderunterricht zum Einsatz kommen können. Im Baustein fünf lernen die Studierenden diagnostische Verfahren zur Erfassung von Lernvoraussetzungen und zur Begleitung des Lernprozesses kennen, und schulen sich darin, diagnostische Prozesse möglichst objektiv zu gestalten. Der konkreten Umsetzung in der Praxis widmet sich der sechste Baustein, der inhaltlich auf die Differenzierung unter Berücksichtigung lernpsychologischer Wirkfaktoren, den methodisch-didaktischen Aufbau von Lernfördereinheiten, auf die Formulierung von Zielen und die Möglichkeiten der Dokumentation von Zielen und Lernprozess gemeinsam mit den Kindern (z.B. mithilfe einer gemeinsam zu entwickelnden Lernlandkarte) eingeht. Um Studierenden den Zugang zu Praxismaterialien zu erleichtern, die sie auch in der Lernförderung einsetzen können, bekommen sie in Baustein sieben die Möglichkeit einerseits Arbeitshefte und andere Lernmaterialien und andererseits Webseiten mit z.B. zur Verfügung gestellten Arbeitsblättern zu sichten und anhand eines Steckbriefes kriteriengeleitet auf ihren Einsatz in der Förderung hin zu bewerten. Baustein acht widmet sich dem Kennenlernen kooperativer Lernformen, die z.B. durch das gegenseitige Erklären als besonders lernwirksam erwiesen haben, und deren Einsatz den Studierenden in der Lernförderung ermöglicht, sich einzelnen Schüler:innen zu widmen, während die anderen in der Gruppe arbeiten. Da individuelles, auf den Lernprozess bezogenes Feedback zentral für das Erleben von Selbstwirksamkeit und grundlegend für den Aufbau selbstregulierten Lernens ist, widmet sich Baustein neun der Rückmeldung von Lernergebnissen und Zwischenschritten im Lernprozess und die Studierenden üben in Kleingruppen an Fallbeispielen wertschätzendes und auf konkrete Lernschritte bezogenes Feedback zu geben, das Perspektiven auf mögliche nächste Schritte öffnet. Damit schließt sich der Kreis und im Seminar wird abschließend die Notwendigkeit thematisiert, diagnostische Ergebnisse (wie sie in der lernprozessbegleitenden Diagnostik gewonnen werden) auch für die kritische Prüfung der eingesetzten Förderung zu nutzen.

3.2.2 Praxis-Phase

Die zweite Phase des Lehrkonzepts startet in der Regel zwei bis drei Wochen nach dem Blockseminar mit einem Kick-off-Treffen mit allen an dem Projekt beteiligten Personen, das vor allem das Kennenlernen der Studierenden mit den für sie zuständigen Klassenlehrkräften und darüber hinaus auch den Lehrkräften einen Einblick in den theoretischen Teil und in die Ziele des Projekts ermöglicht. Daran an-

schließlich setzen die Studierenden das erworbene Wissen in der Lernförderung in Kleingruppen mit drei bis vier Kindern in einer Grundschule in Mathematik und Deutsch über mehrere Monate hinweg bis zum Ende des jeweiligen Schuljahres um. Die Lernförderung wird von ihnen einmal in der Woche, direkt im Anschluss an den Unterricht, abgehalten und erfolgt in enger Absprache mit der Klassenlehrkraft der Kinder. Der relativ lange Förderzeitraum ermöglicht einerseits die Entwicklung einer stabilen Beziehung und erhöht andererseits durch das bessere Kennenlernen die Chance, auch tatsächlich an den individuellen Voraussetzungen der Schüler:innen anzusetzen und sie damit in ihren Lernfortschritten unterstützen und individuell fördern zu können.

Wie oben beschrieben, werden die Studierenden während der zweiten Phase in der Praxis von zwei studentischen Mentorinnen begleitet. Das Mentoring besteht aus Einzel- und aus Gruppenreflexionen, und einem Workshop, die im Folgenden kurz erläutert werden. In den drei Einzelreflexionen (zu Beginn der Lernförderung, in der Mitte und am Ende) stehen die individuellen Bedürfnisse der Studierenden und deren persönliche (professionelle) Entwicklung im Mittelpunkt, um die kritische Beobachtung und Weiterentwicklung der eigenen Selbstwirksamkeit als (fördernde) Lehrkraft und die Entwicklung eines ressourcenorientierten Blicks auf sich selbst zu fördern. In den drei bis vier Gruppenreflexionen mit allen Studierenden, die Lernförderung in dem Projekt anbieten, profitieren die Studierenden durch die Fokussierung auf spezifische Lernförderaspekte und die durch Impulsfragen angelegte Reflexion von der gemeinsam geteilten Erfahrung ähnlicher Herausforderungen und der Möglichkeit der Unterstützung in der Gruppe. Zusätzlich bilden die Studierenden feste Tandems zur gegenseitigen Unterstützung, und können so auch in den Zeiträumen zwischen den Gruppenreflexionen voneinander profitieren. Ein von den Mentorinnen angeleiteter Workshop richtet sich inhaltlich auf die Bedürfnisse der Studierenden aus und unterstützt sie zusätzlich in ihrem Kompetenzerwerb.

Zum Abschluss der Praxisphase werden die Erfahrungen aller Beteiligten mit dem Projekt in einem strukturierten Austausch besprochen und reflektiert.

4. Evaluation

Das Theorie-Praxis-Projekt wurde im Wintersemester 2021/22 und 2022/23 durchgeführt und mit folgenden Fragestellungen evaluiert: (1) Verändert sich die selbst eingeschätzte Kompetenz und die Selbstwirksamkeit der Studierenden im Hinblick auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen? (2) Wie wurde die Beziehung zu den Mentorinnen eingeschätzt? (3) Welche positiven Erfahrungen und Herausforderungen berichten die Studierenden aus der Praxisphase? Hierfür wurde ein Erhebungsdesign mit standardisierten Online-Fragebögen zu drei Zeitpunkten umge-

setzt: Prä-Befragung vor Beginn des Seminars, erste Post-Befragung am Ende des Semesters nach Abschluss des theoretischen Seminarteils, zweite Post-Befragung nach Abschluss der praktischen Phase im darauffolgenden Semester. Da das Blockseminar auch von Studierenden besucht wird, die die Praxis-Phase nicht absolvieren, nahmen an der Prä-Befragung und der ersten Post-Befragung mehr Studierende teil als an der zweiten Post-Befragung nach der Praxis-Phase.

4.1 Stichprobe

In die Auswertung gingen insgesamt 27 ausgefüllte Fragebögen von Studierenden, die sowohl die Prä- als auch die erste Postbefragung ausgefüllt haben, ein (alle befragten Personen waren weiblich; Durchschnittsalter: 21,68 Jahren, $SD = 2,80$; Fachsemester: $M = 4,52$, $SD = 2,47$). An der zweiten Post-Befragung, die nach der Praxiserfahrung stattfand, nahmen insgesamt neun Studierende teil. Diese Studierenden gaben an, die Förderung einmal in der Woche mit zwei bis fünf Kindern in den Fächern Mathematik (alle) und Deutsch (sechs Studierende) durchgeführt zu haben.

4.2 Instrumente

Die Selbstwirksamkeit wurde mit der Skala »Differenzierung und Förderung« (8 Items) des Instrumentes von Meschede und Hardy (2020) erhoben (z.B. »Ich bin zuversichtlich, selbstständiges Lernen auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus zu ermöglichen«). Die selbsteingeschätzten Kompetenzen wurden mit einer neu entwickelten Skala (10 Items in Anlehnung an Thiel & Blüthmann, 2009) erfasst (z.B. »Ich kann individuelle Förderpläne für Schüler:innen erstellen«). Zur Erfassung der Beziehung zu den Mentorinnen wurden 6 Items (Kuhn & Hagenauer, 2020) eingesetzt. Die Erfahrungen der Studierenden wurden anhand der offenen Fragen »Welche Aspekte Ihrer Praxistätigkeit haben Sie als besonders positiv wahrgenommen?« und »Welche Schwierigkeiten haben sich während der Tätigkeit ergeben?« erfasst.

5. Ergebnisse

5.1 Veränderungen der Selbstwirksamkeit und der selbst eingeschätzten Kompetenzen

Zur Analyse möglicher Veränderungen (bezogen auf den theoretischen Teil des Seminars) wurden zwei gepaarte t-Tests durchgeführt: einer zur Selbstwirksamkeit in Bezug auf unterrichtliche Differenzierung und Förderung sowie einer zur selbsteingeschätzten Kompetenz im Differenzieren. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden im Verlauf des Seminars nicht si-

gnifikant verändert hat. Der Mittelwert stieg nur leicht von $M = 3,01$ ($SD = 0,53$) vor dem Seminar auf $M = 3,09$ ($SD = 0,49$) nach dem Seminar ($t(26) = -1,15$, $p = .261$). Demgegenüber zeigte sich bei der selbst-eingeschätzten Kompetenz im Differenzieren ein statistisch signifikanter Anstieg ($t(26) = -3,44$, $p = .002$): Der Mittelwert erhöhte sich von $M = 5,73$ ($SD = 0,96$) auf $M = 6,36$ ($SD = 0,80$).

5.2 Beziehung zu den Mentorinnen

Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass das Mentoring durchweg positiv bewertet wurde. Alle befragten Studierenden ($n = 9$) gaben an, dass sie sich im Kontakt mit ihren Mentorinnen sehr wohl fühlten. Ebenso bestätigten alle neun Personen, dass sie sich auf diese verlassen konnten. Auch die Qualität der Unterstützung wurde überwiegend als hoch eingeschätzt.

5.3 Positive Erfahrungen und Herausforderungen

Die Studierenden hoben insbesondere die intensive, individuelle Arbeit mit einzelnen Schüler:innen hervor, bei der sie Lernerfolge unmittelbar erleben konnten. Geschätzt wurde zudem der geschützte Rahmen, in dem erste Praxiserfahrungen gesammelt und Unterricht eigenständig erprobt werden konnten. Als besonders positiv empfanden sie die Möglichkeit, verschiedene Methoden und Materialien auszuprobieren, sowie die Kombination aus eigenverantwortlichem Handeln und begleitender Unterstützung durch Mentorinnen, Lehrkräfte und Universität. Auch persönliche Entwicklungen wurden rückblickend als wertvoll erlebt.

Als herausfordernd beschrieben die Studierenden vor allem Schwierigkeiten im Umgang mit unkonzentrierten oder wenig motivierten Schüler:innen, der Unterrichtsplanung, der Kommunikation mit der Lehrkraft sowie im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten und leistungsspezifischer Heterogenität.

6. Diskussion

In diesem Beitrag wurde ein Theorie-Praxis-Lehrkonzept vorgestellt, das das Ziel verfolgt, angehende Lehrkräfte in ihren professionellen Kompetenzen im Umgang mit heterogenen Schüler:innengruppen zu qualifizieren. Das Lehrkonzept besteht aus einem theoretischen Grundlagenblock, einer längerfristigen Lernförderung einer Kleingruppe von Grundschulkindern sowie einer intensiven Reflexionsphase im Rahmen eines Peer-to-Peer-Mentorings.

Die Ergebnisse der begleitenden Evaluation zeigen, dass sich die selbsteingeschätzten Kompetenzen der Studierenden positiv veränderten. Für die Selbstwirksamkeit in Bezug auf unterrichtliche Differenzierung und Förderung konnte jedoch

keine statistisch bedeutsame Veränderung nachgewiesen werden. Das Mentoring wurde von den Studierenden, die an der Praxisphase teilgenommen haben, durchweg positiv bewertet. Die Ergebnisse der offenen Befragung zeigen zudem, dass die Studierenden die Praxiserfahrungen insgesamt positiv beurteilten, auch wenn sie den Umgang mit Schüler:innen teilweise als herausfordernd erlebt haben. Aufgrund der geringen Stichprobengröße und fehlender Kontrollgruppe können die Ergebnisse der Evaluation nur sehr vorsichtig interpretiert werden und weitere Untersuchungen sind notwendig, um die Wirksamkeit beurteilen zu können.

Das Lehrkonzept mit Kleingruppenarbeit und Peermentoring scheint förderliche Lernerfahrungen zu ermöglichen, die zur Vorbereitung auf den Umgang mit Heterogenität und zur Kompetenzentwicklung beitragen können. Dass sich die Selbstwirksamkeit der Studierenden nicht verändert, legt die Vermutung nahe, dass den Studierenden die Komplexität der Aufgabe während des Seminars und der Praxisphase erst deutlich wird (Schubarth et al., 2011; Ropo, 2004).

Eine grundsätzliche Schwierigkeit in der Durchführung des Lehrkonzepts besteht grundsätzlich darin, dass die Organisation des Seminars mit den Praxispartner:innen an den Schulen und den Kindern sehr aufwendig ist. Auch erweist es sich immer wieder als schwierig, Studierende für die im Vergleich zu Theorieseminaren zeitlich aufwendigere Praxis zu gewinnen. Auch wenn Absolvent:innen des Seminars in Informationsveranstaltungen über ihre Erfahrungen im Seminar berichten und verdeutlichen, dass sich der höhere zeitliche und organisatorische Aufwand lohnt, weil der Erfahrungs- und Kompetenzgewinn als erheblich wahrgenommen wird, ist es dennoch immer wieder schwierig, Studierende für das Absolvieren der Praxis-Phase zu motivieren.

Trotz dieser Herausforderungen zeigt sich jedoch, dass das Seminar für diejenigen, die daran teilnehmen, einen hohen Mehrwert bietet – was die Notwendigkeit unterstreicht, strukturelle und kommunikative Wege zu finden, um mehr Studierende für diese intensive, aber lohnende Form des Theorie-Praxis-Lernens zu gewinnen.

Literaturverzeichnis

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.
- Dresel, M. & Lämmle, L. (2011). Motivation. In T. Götz (Hg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (S. 80–143). Klinkhardt/UTB.
- Dumont, H. (2019). Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 249–277. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0840-0>
- Eccles, J. S. (1998). Perceived control and the development of academic motivation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(2–3), 221–231.

- Fricke, J., Bauer-Hägele, S., Horn, D., Grötzbach, D., Sauer, D., Paetsch, J., Drechsel, B. & Wolstein, J. (2019). Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung. Gemeinsam und auf Augenhöhe lernen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(03), 16–29. <https://doi.org/10.25656/01:18146>
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E. & Williamson, P.W. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055–2100. <https://doi.org/10.1177/016146810911100905>
- Hagenauer, G. & Raufelder, D. (Hg.). (2021). *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung*. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:21355>
- Hardy, I., Decristan, J. & Klieme, E. (2019). Adaptive teaching as a core construct of instruction. *Journal for Educational Research Online*, 11(2), 169–219.
- Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(1), 87–98. <https://doi.org/10.25656/01:13805>
- Henschel, S., Heppt, B., Rjosk, C. & Weirich, S. (2022). Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Herschel (Hg.), *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 181–220). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>
- Hess, M. & Lipowsky, F. (2020). Zur (Un-)Abhängigkeit von Oberflächen- und Tiefenmerkmalen im Grundschulunterricht: Fragen von Lehrpersonen im öffentlichen Unterricht und in Schülerarbeitsphasen im Vergleich. In A.-K. Praetorius, J. Grünkorn & E. Klieme (Hg.), *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität. Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen* (S. 117–131). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:25868>
- König, J., Darge, K. & Kramer, C. (2020). Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Zur Bedeutung schulpraktischer Lerngelegenheiten auf den Erwerb von pädagogischem Wissen bei Lehramtsstudierenden. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (Bd. 9, S. 67–96). VS Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_2
- Kuhn, C. & Hagenauer, G. (2020). Zur Bedeutung der Qualität der Mentor-Mentee-Beziehung für die Zielorientierungen und das Hilfesuchen im Schulpraktikum. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hg.), *Soziale Eingebundenheit: Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung* (S. 385–399). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992660>
- Kunter M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hg.). (2011). *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Meschede, N. & Hardy, I. (2020). Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden zum adaptiven Unterrichten in heterogenen Lerngruppen. *Zeitschrift*

- für Erziehungswissenschaft*, 23(3), 565–589. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00949-7>
- Miesera, S. & Gebhardt, M. (2018). Inclusive vocational schools in Canada and Germany: A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 707–722.
- Paetsch, J., Heppt, B. & Meier, J. (2023). Pre-service teachers' beliefs about linguistic and cultural diversity in schools: the role of opportunities to learn during university teacher training. *Frontiers in Education*, 8, 1–14. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1236415>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.2307/1170741>
- Ropo, E. (2004). Teaching expertise: Empirical findings on expert teachers and teacher development. In H. P. A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (Hg.), *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert* (S. 159–179). Kluwer.
- Sachse, K. A., Jindra, C., Schumann, K. & Schipolowski, S. (2022). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Schneider, K. A. Sachse, S. Weirich & S. Herschel (Hg.), *IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (S. 151–180). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Kamm, C., Kleinfeld, M. & Sarrar, L. (2011). Evidenzbasierte Professionalisierung der Praxisphasen in außeruniversitären Lernorten: Erste Ergebnisse des Forschungsprojektes ProPrax. In W. Schubarth, K. Speck, & A. Seidel (Hg.), *Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis* (S. 79–212). Universitätsverlag Potsdam.
- Thiel, F. & Blüthmann, I. (2009). *Ergebnisse der Evaluation der lehrerbildenden Studiengänge an der Freien Universität Berlin: Sommersemester 2009*. Freie Universität Berlin. <https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/schulentwicklungsforschung>