

Qualifizierte Beratung und reflektierte Praxisanleitung – ein Forschungsbericht

Nina Rothenbusch & Monika E. Fuchs

1. Vorbemerkung

Zur Relevanz von Praxisphasen für die Qualifizierung angehender Lehrkräfte und der damit verbundenen Frage nach der Qualität handlungspraktischer Settings (die nicht zuletzt auch das Potential des fachwissenschaftlichen Studiums zu integrieren vermögen), zeigen jüngste Forschungen (Rothenbusch, 2021), dass Unterrichtserfahrung die Aneignung von Kompetenzen ermöglicht – vorausgesetzt, Studierende werden dabei qualifiziert angeleitet und begleitet. Nicht jede Praxiserfahrung ist jedoch kompetenzförderlich, im Gegenteil kann sich Praxis als kontraproduktiv erweisen und in höchstem Maße verunsichern (Rothenbusch, 2021, S. 342–351). Das hier vorzustellende qualitative Forschungsprojekt widmet sich der notwendigen Suche nach Kriterien für effiziente Praxisphasen, die als berufsbiografische Marker im Professionalisierungsprozess fungieren. Der Ansatz folgt dabei der Leitidee des Leibniz-Projektes „theoria cum praxi“ (Antoine, 2019, S. 10–13), wobei die Verbindung zwischen schulischer Praxis und theoretisch-forschungsbasierter Grundlegung in der Logik des Design-Based Research zur Entwicklung neuer Lehr-Lern-Haltungen führen will. Dabei bestimmen praxisbezogene Theoriebildung, kooperative Professionalisierung und Reflexivität den dynamischen Forschungsprozess (Dannemann et al., 2019, S. 15); der berufsbiografische Ansatz (Terhart, 2011) fungiert als Rahmung. Da Berufsbiografien durch Erfahrungen modelliert werden, gilt es, Erfahrungen wahrzunehmen und zu deuten, um davon ausgehend wiederum Erfahrungsräume entwerfen und Handlungsoptionen aufzeigen zu können (z. B. Munz, 2005).

2. Forschungseinblicke in die Studie zur Entwicklung kontext- und coachingbasierter Tools

2.1 Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren

Das Projekt „Qualifizierte Beratung und reflektierte Praxisanleitung“ steht im übergeordneten Forschungskontext des Handlungsfeldes „Praxisphasen entwickeln – mit Qualitätsstandards in die Schule“¹. Die Forschungen sind zugleich konsequent eingebettet in den seit etlichen Jahren bestehenden Arbeitskontext der sog. „Vernetzungsgruppe Religionslehrerbildung“². Diese trifft sich ein- bis zweimal pro Semester und dient der engen Kooperation aller drei Ausbildungsphasen am Standort Hannover. Die Gruppe setzt sich entsprechend zusammen aus Vertreter:innen der je ausbildungsverantwortlichen Institution(en) und reflektiert in phasenübergreifender Perspektive aktuelle Fragen der (Religions-)Lehreraus- und -fortbildung. Zahlreiche Kontakte konnten so bereits geknüpft und Kooperationsformate auf den Weg gebracht werden, wobei aus universitärer Perspektive insbesondere die Rolle der Kolleg:innen als wertvolle Gatekeeper in Schule als Forschungsfeld zu unterstreichen ist.

Die Arbeit am Projekt wurde im Dezember 2021 aufgenommen.³ Ausgehend von einer Untersuchung zu studentischen Rollenkonzepten im Praxistest (Rothenbusch, 2021) war die Frage nach qualifizierter Anleitung bzw. Begleitung von Praxisphasen forschungsleitend. Fokussiert wurde zunächst die Suche nach entwicklungsförderlichen (Meta-)Bedingungen für praktische Schul- und Unterrichtserfahrungen. Das Projekt befindet sich in

-
- 1 Das Handlungsfeld ist neben „Lernen im Spannungsfeld von Heterogenität, Individualisierung und Kooperation“ und „Moderne Lernformate – digital, reflexiv, didaktisch strukturiert“ eines von insgesamt drei Handlungsfeldern des im Rahmen der gemeinsamen *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (QLB) von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung geförderten Projekts „Theoria cum praxi. Förderung von Reflektierter Handlungsfähigkeit als Leibniz-Prinzip der Lehrerbildung“ (<https://www.lse.uni-hannover.de/de/lse/projekte/qualitaetsoffensive-lehrerbildung/projekt-leibniz-prinzip>, abgerufen am 09. November 2023). Ergänzende Forschungsförderung leistet die Barbara-Schadeberg-Stiftung (<https://barbara-schadeberg-stiftung.de/>, abgerufen am 09. November 2023).
 - 2 <https://www.theo.uni-hannover.de/de/forschung/evangelische-theologie/vernetzung>, abgerufen am 09. November 2023.
 - 3 Die Projektdurchführung lag bei Nina Rothenbusch, Monika Fuchs hat das Vorhaben beratend begleitet. Beide arbeiten am Institut für Theologie der Leibniz Universität Hannover (<https://www.theo.uni-hannover.de/de/>, abgerufen am 09. November 2023).

der finalen Phase, so dass erste, sich abzeichnende Ergebnisse vorgestellt werden können.

2.2 Anfragen und Anforderungen

2.2.1 Die Forderung nach (mehr) Praxis

Auf die anhaltend kontrovers diskutierte Frage, inwieweit Praxisphasen im Studium sinnvoll und qualifizierend sind (Ziegler et al., 2017, S.113), kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Es zeigt sich nach wie vor eine Diskrepanz zwischen den Erwartungen Studierender und bildungspolitischen Konzepten (Kling, 2018, S. 113; Wenzl et al., 2018, S. 1–3). Viele Studierende empfinden Praxisphasen als Chance, sich dem künftigen Handlungsfeld Schule anzunähern (Hascher, 2012; Kling, 2018, S. 178; Schüpbach, 2007). „Sie wollen aus der Schule über die Schule in die Schule“ (Wenzl et al., 2018, S. 2), während bildungspolitisch die Optimierung der Praxisphasen hinsichtlich einer kompetenzorientierten Ausbildung angestrebt wird (Kricke & Reich, 2016, S. 30). Viele Lehramtsstudierende scheinen ein problematisches Verhältnis zum berufsvorbereitenden fachwissenschaftlichen Studium zu haben (Wenzl et al., 2018, S. 3). Zudem bleibt ungeklärt, inwieweit die mit Praxisphasen verbundenen Ziele und Kompetenzen überhaupt erreichbar sind (Jürgens, 2016, S. 202).

Wie aktuell derlei Befunde sind, belegen diese Aussagen von Studierenden, Referendar:innen und Berufseinsteiger:innen.⁴ Sie fordern: *„den Praxis- und Didaktikanteil erhöhen“* (FSDR323!), denn *„Praxis und Studium sind total gegensätzlich“* (KCLE0030!). Auch wird der Wunsch zuweilen sehr konkret formuliert, *„das Master-Studium [...] dual stattfinden [zu lassen, N.R.] oder das dritte Semester in Praxis mit begleitenden Seminaren für den Austausch [...]“* (TNMaPh_08:2021_26!) zu konzipieren bzw. *„deutlich mehr Praxisanteile bereits im Bachelor und mehr Pädagogik und Didaktik sowohl im Bachelor als auch im Master [...] mit 90-180 Min pro Woche verbindlich an einer Schule in einer festen Lerngruppe“* (GSDePoWi_02:2021_32!) einzuplanen.

Aus Sicht der Befragten scheinen Praxisbezug oder Berufsorientierung in der Lehramtsausbildung immer zu knapp zu sein (Terhart, 2000, S. 107),

4 Die im Text kursiv hervorgehobenen Zitate entstammen den Fragebogen-Befragungen von Studierenden, Referendar:innen und Berufseinsteiger:innen, die im Verlauf des Forschungsprozesses erhoben wurden. Sie können auf Nachfrage eingesehen werden.

was insofern unmittelbar einleuchtet, als Praxiserfahrungen für künftige Pädagog:innen elementar sind. Sie wollen lernen, mit komplexen Problemen umzugehen (Meseth et al., 2012, S. 137) bzw. unerwartet aufkommende Herausforderungen zu meistern, wollen professionell sein oder werden und suchen nach Möglichkeiten, aktiv handeln zu können. Praktika müssen daher gewissen Qualitätskriterien genügen, um eine (Weiter-)Entwicklung zu ermöglichen, denn nur mehr Praxis alleine bringt keine Qualitätssteigerung der Ausbildung (Hascher, 2012), was die bis dato eruierten Befunde (Rothenbusch, 2021) ebenfalls belegen.

2.2.2 Kooperation als Chance und Herausforderung

Eine veränderte oder modifizierte Ausbildung von Lehrkräften scheint dringend nötig (Böhnert et al., 2023), um erforderliche Reformen im Bildungswesen überhaupt umsetzen zu können (Wernstedt & John-Ohnesorg, 2010, S. 4), „denn [...] alle Bildungsreformen [...] bleiben unwirksam, wenn [...] die Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer fehlt. Eine Voraussetzung [...] ist jedoch, dass Hochschulen, Studienseminare und Schulen in einem verbindlichen Arbeitsverhältnis“ (Wernstedt & John-Ohnesorg, 2010, S. 7) miteinander vernetzt werden und ein gemeinsames, aufeinander aufbauendes Curriculum vorliegt. Wissenschaft und Praxis sollen ineinandergreifen, und erfahrene Lehrkräfte sind dafür unerlässlich. Sie können als Coaches qualifiziert begleiten, anleiten, ermutigen, herausfordern, bei Bedarf intervenieren bzw. korrigieren.

Dass Kooperationen möglich und erfolgversprechend sind, zeigt Knüppel (2014), benennt aber auch, dass Barrieren und Vorbehalte die Entwicklung guter Rahmenbedingungen für Praktika erschweren und vielfach an mangelnder Bereitschaft und fehlendem Interesse der Institutionen scheitern (Knüppel, 2014, S. 36–37). Im vorliegenden Projekt erwies sich genau dies als Herausforderung, denn die Ausbildungsseminare betonten einerseits ihre Bereitschaft, universitäre Forschung zu unterstützen, im konkreten Fall zeigte sich aber andererseits eine kritisch-abschottende Haltung. Im Kontext der Studie konnten glücklicherweise bereits bestehende Vernetzungen (s. o. Kapitel 2.1) zu Studienseminaren, Schulen, Fachleiter:innen und Lehrkräften genutzt werden. Daraus entwickelte sich ein dynamisch-synergetischer Forschungsprozess, dessen Ergebnisse den beteiligten Institutionen wichtige Impulse bereitstellen.

2.3 Ausgangslage und forschungsleitendes Erkenntnisinteresse

Das Forschungsfeld Lehrer:innenbildung und Professionalisierung von Studierenden ist weit. In Summe liefern die überwiegend qualitativen Forschungsansätze (z. B. Böhnert et al., 2023; Dietrich, 2014; Hesse & Lütgert, 2020; Peitz & Harring, 2021; Scharfenberg, 2020; Ulrich & Gröschner, 2020; Zorn, 2020) wichtige Erkenntnisse und multiperspektivische Einblicke in ein strukturell gesetztes, prozesshaft-biografisches Geschehen (Terhart et al., 2014; Terhart, 2014). Im Forschungsfeld „Begleitung und Anleitung von Praxisphasen“ finden sich vereinzelt empirische Untersuchungen (Behnke, 2016; Boer & Bonanati, 2015; Paseka et al., 2018; Pietsch, 2010; Schneider, 2008). Diese sind dabei vorwiegend in der zweiten Ausbildungsphase lokalisiert (z. B. Dietrich, 2014) und liefern einen Beitrag zur sachlich-objektiv, evidenzbasierten Auseinandersetzung (Peitz & Harring, 2021). Hesse und Lütgert (2020) legen in ihrem Sammelband die Komplexität eines Zugangs zum Forschungsfeld Praxisphasen dar (Hesse & Lütgert, 2020, S. 7) und stellen die Bedeutung der Begleitung in den Mittelpunkt. Das Konzept der Lernbegleitung ist weit gefasst und auf unterschiedlichste Beziehungskonstellationen bezogen, so dass von diversen Angebots-Nutzungs-Relationen gesprochen werden kann (Hesse & Lütgert, 2020, S. 9). Die Autoren folgern, hinsichtlich des Anforderungsspektrums den Aspekten gelingender Kommunikation,⁵ multiperspektivischer kontextübergreifender Forschung und der Weiterentwicklung von Begleitkonzepten Beachtung zu schenken (Hesse & Lütgert, 2020, S. 14–15).

Die verschiedenen Ansätze stimmen insofern überein, als Praxiserfahrung Begleitung und Anleitung braucht. Sie erleichtert es den Studierenden, komplexe An- und Herausforderungen meistern zu lernen. Unterrichtserfahrungen müssen besprochen und gedeutet werden, um davon ausgehend Schlüsse ziehen und Handlungsoptionen bedenken zu können. Das vorliegende Projekt widmet sich eben diesem Forschungsfeld und beabsichtigt primär, die retrospektive Wahrnehmung der absolvierten Praktika herauszuarbeiten. Sekundär soll untersucht werden, mittels welcher Techniken, Methoden und Haltungen begleitende Berater:innen Reflexionssequenzen

5 Gelingende Kommunikation braucht eine grundsätzlich positive Gesprächsatmosphäre. Einige der von Hartkemeyer skizzierten Aspekte im Kontext dialogischer Intelligenz (Hartkemeyer et al., 2016) sind dafür bedeutsam. Kommen diese in Verbindung mit Meta-Gesprächskompetenzen zum Einsatz, wird die Basis für einen resonanten ‚Beratungsraum‘ gelegt.

nutzen und Perturbation initiieren bzw. begünstigen, um wiederum (Weiter-)Entwicklungen auslösen zu können.

3. Methode & Forschungsperspektiven

3.1 Methodologischer Zugang

Aufgrund der offen ausgerichteten Fragestellung bot sich forschungsmethodologisch ein Zugang mittels Grounded Theory (künftig GT) an (Strauss & Corbin, 2010; Strübing, 2014). GT bietet einerseits Richtlinien zur sinnvollen Organisation von Forschungsprozessen und beinhaltet andererseits ein differenziertes Auswertungsverfahren, das über die einfache Klassifikation von Informationen zu den untersuchten Phänomenen weit hinausgeht (Hülst, 2011, S.1). Im Verlauf von Datenerhebung, Auswertung und Neuausrichtung zeigte sich, dass die komplexen Anschlussfragen und unterschiedlichen Problemstellungen besser im Rahmen der Entwicklungsforschung zu verorten sind. Gerade wo ein theoretisches Verständnis über Lernprozesse im Kontext schulpraktischer Erfahrung angestrebt wird, wo die Entwicklung von passgenauen Zugängen ebenso wie die fokussierte Evaluierung und Auswertung von Daten einen Beitrag zur Lösung eines hochschuldidaktischen Problems leisten soll, um nützliche Theorien hervorzubringen, bietet sich der Ansatz des Design-Based Research (künftig DBR) ergänzend an (Reinmann, 2018, S.11). DBR eignet sich im Besonderen für Lehr-Lern-Forschungsprozesse (Reinmann, 2018, S. 52–69) und ermittelt, was, wo, wann, für wen und warum funktioniert (Cursio, 2023), um Lösung(en) für Probleme in der Bildungspraxis zu finden, die mit noch zu entwickelnden, nach außen kommunizierbaren, für die Praxis tauglichen Theorien verbunden werden können. Es werden also einerseits wissenschaftliche Erkenntnisse ermittelt, während andererseits – quasi gleichzeitig – theoretische und empirische Erkenntnisse in den Gestaltungsprozess der Forschung integriert werden. Im Idealfall mündet dies in eine Theorieentwicklung (Reinmann, 2018, S.11). Forschungsstrategisch kann DBR als Grundlagenforschung sowie in der Evaluationsforschung zum Einsatz kommen (Reinmann, 2018; Cursio, 2023). Es ist Handwerkszeug, liefert interventionsorientiertes Potential für Entwicklung und Forschung und verläuft in kontinuierlichen Zyklen von Gestaltung, Durchführung, Analyse und Re-Design. Das Vorgehen ist lösungsfokussiert nach vorne gerichtet, wobei das jeweilige Forschungsdesign implementiert und reflek-

tierend analytisch ausgewertet wird. So können Erkenntnisse qualifiziert überprüft werden (Reinmann, 2018).

3.2 Forschungsprozess

Ausgangspunkt des dynamischen qualitativen Forschungsprozesses ist die Frage, wie die Befragten die absolvierten Praxisphasen hinsichtlich des berufsbiografischen Ertrages retrospektiv bewerten. Die Auswertung der Daten soll Hinweise liefern, wie Praxisphasen im Studium strukturell und/oder personell konstituiert sein könnten, damit Studierende Praxiserfahrungen berufsbiografisch sinnvoll nutzen können. Die Entwicklung und Evaluation von angemessenen, qualifizierten Begleitkonzepten für Praxisphasen (Czerwenka & Nölle, 2012, S. 483) markieren dabei zentrale Forschungsdesiderate. Der bisherige Stand der Datenauswertung lässt darauf schließen, dass sich konkrete Marker für qualifizierte Beratung und Begleitung beschreiben lassen.

Da die Berufswahlmotive von Lehramtsstudierenden richtungsweisend die Haltung dem Berufsfeld gegenüber mitbestimmen (Fuchs & Wiedemann, 2022), sind sowohl Motivlagen als auch Erwartungen an das Studium Gegenstand der Datenerhebung. Rothland (2014, S. 349–366) hat dazu wichtige Befunde aufgezeigt,⁶ die es zu überprüfen und ggf. zu aktualisieren gilt. Die Erwartungen sind insofern interessant, als davon ausgehend ermittelt werden soll, ob sich im Verlauf des Studiums bzw. durch Praxisphasen Veränderungen einstellen und/oder Widersprüche erkennbar werden.

Die folgende Abbildung (Abb. 1) stellt den Verlauf des aktiven Forschungsgeschehens dar. Die hervorgehobenen Textteile in den grau unterlegten Feldern markieren Aspekte, die je forschungsleitenden Charakter besitzen und die künftige Forschungsrichtung bestimmen.

6 Neben einer Reihe unterschiedlicher Motivlagen zeigen sich in Deutschland, Österreich und der Schweiz vor allem die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, intrinsische Aspekte, eine wahrgenommene Befähigung und der Beitrag für die Gesellschaft als Hauptmotive. Daneben werde aber immer auch berufliche Sicherheit, Engagement für soziale Gerechtigkeit und biografische Aspekte als Begründungen angeführt (Rothland, 2014, S. 361).

Qualifizierte Beratung und reflektierte Praxisanleitung

Eine Studie zur Entwicklung kontext- und coachingbasierter Tools

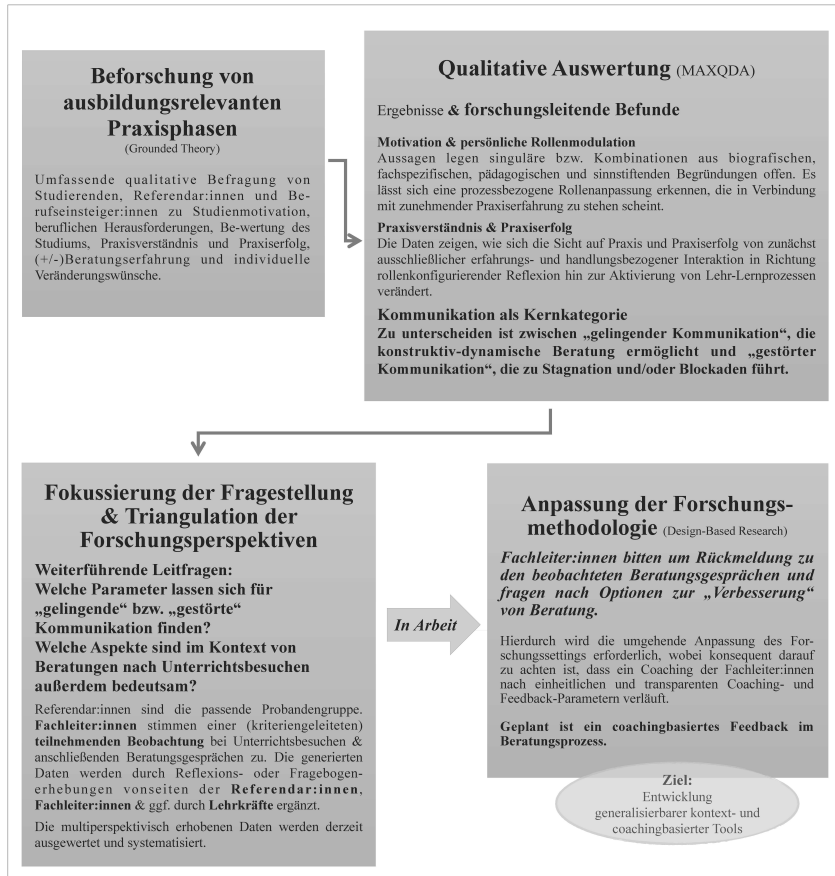


Abb. 1: Einander bedingende Forschungsphasen und zugehörige forschungsleitende Aspekte

Das dynamische Forschungsprofil und die damit einhergehenden Formen der Datenerhebung erforderten Perspektivwechsel, methodische Anpassungen und flexible Auswertungsprozesse, was charakteristisch für den Forschungsweg des DBR ist. Dieser soll zunächst im Überblick (Tab. 1) dargestellt und anschließend konkretisiert werden (s. u. Kapitel 4.).

Tab. 1: Überblick über den bisherigen Forschungsprozess mit stichpunktartiger Skizze erster Ergebnisse

Phase und Erhebungszeitraum	Erhebungsmethode(n)	Probandengruppe(n)	Auswertung	Wichtigste Erkenntnis(se) bzw. Forschungsbefunde
(A) Dezember 2021 bis Januar 2022	Fragebogen	Masterstudierende	Grounded Theory Offenes Kodieren Axiales Kodieren MAXQDA	Heterogene Studienmotivationen, diffuse Erwartungen, indifferente Bewertung des Studiums, unklare Sicht auf Praxisphasen; negative Referendariats-Erwartungen.
(B) Januar 2022	Expertendiskussion	Fachkolleg:innen	Diskussion der Ergebnisse	Befragungsgruppe(n) sollten erweitert und der Fragebogen modifiziert werden.
(C) März 2022	Leitfadeninterviews	Schulleiter:innen	Datenanalyse	Interesse primär: „Rekrutierung von künftigen Lehrkräften“.
(D) April 2022 bis Juni 2022	Fragebogen	Studierende Referendar:innen Berufseinsteiger:innen	Grounded Theory Offenes Kodieren Axiales Kodieren MAXQDA	Fachspezifisch-pädagogische, biografische und sinnstiftende Motivationen; Praxis & Praxiserfolg werden unterschiedlich komplex beschrieben, qualifizierte Begleitung wird konkretisiert; heterogene Bewertung des Studiums (retrospektiv).
			Validierung durch externe Sichtung	Externe Einschätzung deckt sich in den wesentlichen Punkten mit den Ergebnissen der Auswertung.

Phase und Erhebungszeit- raum	Erhebungsmethode(n)	Probandengruppe(n)	Auswertung	Wichtigste Erkenntnis(se) bzw. For- schungsbefunde
(E) November 2022 bis April 2023	Methodentriangulation (Flick, 2021): <i>Forscher:in</i> : vollständige, teilnehmende Beobachtung <i>Fachleiter:in</i> : Reflexions- fragebogen <i>Referendar:in</i> : Reflexions- fragebogen	Fachleiter:innen Lehrkräfte Referendar:innen	Ethnografische Forschung / Feldforschung Verhalten von Menschen & Gruppen und deren Interak- tionen	Referendar:innen: Anspannung, Stress, Überforderung und Erschöpfung; wün- schen Reduktion, Transparenz und posi- tive Verstärkung. Ausbilder:innen: Doppelrolle als Bera- ter:in & Bewerter:in, gute Einschätzung emotionaler Befindlichkeiten, beraten umfassend und zugewandt. Teilnehmende Beobachtung: qualifizierte & kompetente Beratung, komplexes Inter- aktionsgeschehen, gefühlte Prüfungssitua- tion, wiederkehrende Beratungsaspekte.
(F) April 2023	Notizen zu in (E) erhobe- nen Daten & Befunden. <i>Fachleiter:innen</i> markieren Aspekte für coachingba- siertes Feedback.	Fachleiter:innen	Gruppen- / Expertendiskussi- on	Aspekte für künftige Beobachtungen: Be- ratungsgespräche aufzeichnen (Redeantei- le), Beratung reduzieren und an „Ge- lungenem“ anknüpfen, (+) Entwicklun- gen hervorheben, „Game-Changer“ mar- kieren, Entwicklungsaufgaben formulie- ren.
(G) Ab April 2023	Methodentriangulation <i>Forscher:in</i> : vollständige, teilnehmende Beobachtung <i>Fachleiter:in</i> / <i>Referen- dar:in</i> : Reflexionsfragebo- gen	Fachleiter:innen Referendar:innen	MAXQDA	

Die tabellarische Darstellung systematisiert den DBR-Forschungszyklus und unterteilt ihn in die Phasen (A) bis (G). Hinzu kommen Angaben zu Erhebungszeitraum, Erhebungsmethoden, Probandengruppen und Auswertungsschritten sowie Stichpunkten zu Erkenntnissen. Graue Tabellenfelder markieren abgeschlossene, weiße Tabellenfelder die noch im Prozess befindlichen Phasen.

4. Konkrete Perspektiven und Befunde

Im Folgenden werden die Forschungsschritte des DBR-Zyklus konkretisiert und – soweit möglich und sinnvoll – mit Ankerbeispielen aus den Daten belegt. Die Datenerhebungen erfolgten in unterschiedlichen Lehrveranstaltungsformaten an zwei Universitäten sowie an zwei Studienseminaren in Niedersachsen; diese Daten stammen von Studierenden, Referendar:innen, Fachleiter:innen, Fachberater:innen, Schulleitungen und Lehrkräften. Die Daten der Berufseinsteiger:innen wurden bei diversen Fortbildungen erhoben.

4.1 Vorgehen, Einsichten und Erträge aus den Phasen A bis D

4.1.1 Fragebogen 1 & Konsequenzen (Phasen A & B)

Ausgangspunkt war die Frage, wie Praxisphasen im Studium wahrgenommen und retrospektiv bewertet werden. Hierfür wurde in einem ersten Zugang (A) ein Fragebogen entwickelt, der in Vorlesungen und Seminaren an Studierende ausgegeben wurde. Dieser sollte freiwillig und anonym beantwortet werden. Die ermittelten Daten wurden digitalisiert, systematisiert, mithilfe der Datensoftware MAXQDA ausgewertet und mit Fachkolleg:innen⁷ diskutiert (B).

4.1.2 Interviews mit Schulleitungen & Ergebnisse (Phase C)

Die Erkenntnisse (aus B) wurden genutzt, um den Leitfaden für Interviews mit Schulleitungen zu generieren (C) und Anschlussstellen in Be-

⁷ Es handelt sich um Fachkolleg:innen aus unterschiedlichen Bereichen der Lehrer:innenbildung: Professor:innen, Lehrkräfte, Forscher:innen und wissenschaftliche Mitarbeiter:innen.

zug auf die Forschungsfragestellung herauszuarbeiten. Die Leitfadeninterviews (C) wurden transkribiert und die Interviews mit Blick auf die den Praktikant:innen zugewiesene Rolle hin befragt. Es zeigte sich, dass Praktikant:innen insbesondere hinsichtlich ihrer künftigen Rekrutierung als Lehrkräfte interessant sind.

4.1.3 Fragebogen 2 & Ergebnisse der qualitativen Auswertung (MAXQDA) (Phase D)

Die Diskussion mit Fachkolleg:innen (B) warf die Frage auf, inwieweit die Fokussierung des Fragebogens und die Ausweitung der Befragungsgruppe einen komplexeren Blick auf Praxiserfahrungen ermöglichen sowie Hinweise auf Entwicklungsprozesse liefern könnten. Dieser Ansatz wurde durch die Befragung (D) von Studierenden, Referendar:innen und Berufseinsteiger:innen mittels modifiziertem Fragebogen konkretisiert. Die Daten wurden digitalisiert, systematisiert und mithilfe der Datensoftware MAXQDA ausgewertet.

Im Verlauf des offenen & axialen Kodierens (Strauss & Corbin, 2010; Strübing, 2014) zeigten sich heterogene Studienmotive: konkret ließen sich fachspezifische, pädagogische, biografisch konnotierte und sinnstiftende Begründungen für die Fach- und Berufswahl finden.⁸ Die Begründungen zeigten sich sowohl singular als auch in Kombination.

Deutlich wurde, dass Praxiserfahrung nicht gleich Praxiserfahrung zu sein scheint. Das Spektrum der Antworten ist breit und beinhaltet Praxis-Mythen (Wenzl et al., 2018): Während einige Studierende lediglich „Selber loslegen!“ (MIGG0029.) wollen, zeigt sich, dass qualifizierte Begleitung zu einer komplexeren Sicht auf Praxis führen kann: „*Unter Praxis verstehe ich, dass ich selbst unterrichten darf. Dazu gehört für mich auch die Planung und Reflexion einer Stunde bzw. Einheit. Dafür benötige ich allerdings noch Unterstützung von Lehrpersonen*“ (PEEVTM223!). Mit komplexer werdender Sicht auf das schulische Aktionsfeld verändert sich bei einigen Befragten die Einschätzung, was unter Praxiserfolg verstanden wird, und eine Akzentverschiebung in Richtung des Referendariats ist zu erkennen. Für nicht wenige Studierende ist es ein Erfolg, „*Wenn man für sich selbst merkt, ob der Beruf etwas für einen ist. Wenn man erste Erfahrungen sammelt und daher beim nächsten Mal schon sicherer ist [...]*“ (LCMT0030!) oder „*Wenn man*

8 Die Motive zeigen damit eine hohe Übereinstimmung mit den Ergebnissen von Fuchs & Wiedemann, 2022.

selbst merkt, dass man sich weiterentwickelt hat“ (FDDeEVT428:) bzw. „[...] Freude hatte und nicht nur verzweifelt ist/wenn man positive und freundliche Menschen kennenlernen konnte [...]“ (CPDeEVT_325.) und „Wenn ich mich auf den nächsten Praxisblock freue“ (PDMaEVT223’). Hin und wieder lassen sich differenzierte, vermutlich auf Beratung und Reflexion beruhende Aussagen finden: „Wenn durch die Praxisphase aufgedeckt wurde, wo Probleme/Fehler sind/wenn gute Dinge sichtbar werden und man sich darauf später berufen kann/wenn Erfahrungen gemacht werden/wenn Automatismen aufgebaut werden“ (ASSRG427+). Bei Referendar:innen – und tatsächlich erst in dieser Ausbildungsphase – wird Praxiserfolg umfassender beschrieben, nicht mehr nur auf den eigenen Lernprozess bezogen und im Zusammenhang mit Lernerfolgen der Schüler:innen gesehen: „Wenn die SuS was gelernt haben und ich und sie mit ihrem Ergebnis zufrieden sind“ (JLMS08:2128).*

Ein für die Forschungsfrage zentraler Punkt wird durch die Äußerungen zu Rahmenbedingungen und erlebter Anleitung und Begleitung erfasst. So werden z. B. Ängste, Sorgen und Unsicherheiten wie *„Psychische Belastung (Lärm, Hektik, etc.)/allen Schüler:innen gerecht zu werden/geringe praktische und theoretische Vorbereitung auf den Schulalltag [...] wenig Pädagogik“* (CBPRI125%), fehlendes Wissen/fehlende Struktur oder Informationen wie *„Kein Zugang zu elementaren Dingen wie Iserv + Vertretungsplan / absolut keine Betreuung und sich alles selbst suchen zu müssen / kein oder kaum Feedback“* (AEBiEn01:2225!) und der allgemeine Workload *„zu viele/ umfangreiche schriftliche Abgaben/Seminare in Präsenz/weiter Schulweg“* (PD-MaEVT223’) als hinderlich, erschwerend und belastend beschrieben.

4.1.4 Kernkategorie: (Nicht-)gelingende Kommunikation

Der Aspekt „Kommunikation“ bedarf an dieser Stelle einer gesonderten Betrachtung, da hier (nicht-)gelungene Begleitung zu verorten ist. Über alle ermittelten Kategorien hinweg zeigt sich, dass die Befragten in schulpraktischen Phasen besonders sensibel auf (Nicht-)Aktionen und (Nicht-)Äußerungen relevanter Begleitpersonen reagieren. Dies gilt sowohl in positiver als auch negativer Hinsicht. Bei der Auswertung der Daten (offenes & axiales Kodieren) zeigte sich hier die Schlüssel- oder Kernkategorie (Mey & Mruck, 2011, S. 347–348; Strauss & Corbin, 2010, S. 39, 75; Strübing, 2014). Die Befragten wollen in ihrer speziellen, oft maximal herausfordernden Situation wahrgenommen, begleitet und ermutigt werden. Sie brauchen wertschätzende Rückmeldungen und wünschen sich angemessenes Feed-

back. Auffällig ist, dass der Faktor Kommunikation eine starke emotionale Komponente aufweist, wie die folgenden Zitate belegen.

Innerhalb dieser Kategorie können der Eigenschaft „gelungene Kommunikation“ z. B. *„konstruktives Feedback/gutes Klima/Anerkennung als (fast) Lehrkraft“* (IHDeRel023<3) und *„Rückmeldungen, Lob, Einbindung, Vertrauen“* (CPDeEVT_325.) zugewiesen werden, wobei *„Konkrete Tipps und Erfahrungsberichte von Mentor:innen an Schulen / Rückmeldungen und Gespräche zu eigenen Stunden/ Planungen, etc.“* (SDMaDeu02:2225<) als hilfreich wahrgenommen werden. Die Befragten hoffen auf *„anspruchsvolle Ausbilder mit transparenten Anforderungen/klare Ausbildungsvorgaben [...]“* (MDPWIEVT_08:2021_24?), *„die sich viel Mühe bei der Feedbackgebung geben [...] und man so sehr direkt an Schwächen arbeiten kann (Kooperation und Teamwork)“* (IMFG_02:2021_28!). Im Subtext schwingt bei vielen mit, dass sie sich *„positive Bestärkung von vorhandenen Fähigkeiten, die ausgeschärft werden können und reduziertes und gezieltes Arbeiten an zu Verbesserndem (nicht alles, was noch nicht gut ist, auf einmal)“* (JZDeWi08:2129;) wünschen.

Der Eigenschaft „nicht gelungene Kommunikation“ werden negativ empfundene Aspekte zugewiesen: Wenn *„die enge Betreuung in der Ausbildung nicht gegeben ist“* (JLMaMS08:2128*) oder wenn *„Kolleg:innen einen in ein vorgefertigtes Schema integrieren wollten“* (CEEVT-De_08:2021_26!) bzw. *„Praktikant:innen [...] teilweise als ‚lästig‘ empfunden“* (KTDeBi_08:2021_25?) werden. Die Befragten wollen *„nicht nur auf fachlicher Ebene, sondern auch emotionaler Ebene aufgefangen [...] werden“* (LKGT925?) und erwarten *„mehr Feingefühl, weil viele meinen, es gäbe nur eine Form von Unterricht, der die richtige Art und Weise wäre“* (CCES524£). Dabei wird es zum Problem, wenn *„der Mentor/die Mentorin nicht zu einem passt“* (KmDeEVT429!) und *„zu pingeliges Feedback (einzelne Wörter, die man irgendwann gesagt hat, Lückenfüller)“* (IHDeRel023<3) gegeben wird. Wobei *„wenig konkrete Anforderungen und unklare Vorstellung von Unterricht nach Hospitation“* (TGDSp_02:2021_32;) ebenso unerwünscht sind wie *„unpräzises und nicht zielführendes Feedback“* (ENEnPhil_02:2021_30-). Dabei zeigen sich die Befragten äußerst sensibel und monieren *„das Verhalten von Schulleitung, einiger Kollegen und einiger Fachleiter bei den Nachbesprechungen. Die Fehlerorientierung, Fehlen von Verständnis und Humanität sowie fehlende Wertschätzung“* (JCPLFr_02:2021_27.).

Als Begründung für Probleme in schulpraktischen Phasen wird *„fehlende Vernetzung zwischen Schule und Uni“* (SMPHSp_08:2021_28@) genannt,

oder sie monieren „überakademischen Fachschwachsinn, den niemand mehr braucht und der somit zwei Jahre nach dem 1. Examen eh wieder weg ist“ (RGPLGe_08:2021_29%). Einige erwarten, dass „Lehrkräfte, die einen betreuen dahingehend [ge]schult“ (PNDeEVT223.) werden.

4.1.5 Teilfazit (A–D)

Die Ergebnisse waren im Blick auf diese Form der Emotionalität überraschend und verstärkten die Notwendigkeit, das Kommunikationsgeschehen bzw. die Interaktionsprozesse in Beratungssituationen präziser zu beforschen. Interessant war zudem, dass die Befunde in Grundzügen denen vorangegangener empirischer Untersuchungen entsprechen (Rothenbusch, 2021, S. 340–351). Es ließ sich an dieser Stelle jedoch noch nicht eindeutig herausarbeiten, was – auf einer Metaebene betrachtet – qualifizierte Beratung/Begleitung kennzeichnet. Forschungsleitend war nun die Suche nach Parametern für (nicht-)gelingende Kommunikation.

4.2 Vorgehen, Einsichten und Erträge aus den Phasen E bis G

4.2.1 Teilnehmende Beobachtung, Reflexionsfragebögen & Audiografie von Beratungsgesprächen im Referendariat (Phasen E, F & G)

Praxisphasen im Studium zu untersuchen erwies sich vor allem aus zeitlich-organisatorischen Gründen als schwierig, so dass bereits bestehende Kontakte zu Fachleiter:innen aus Studienseminaren, Schulen und Lehrkräften aktiviert wurden. Einige Fachleiter:innen stimmten einer Teilnehmenden Beobachtung (künftig TB) bei Unterrichtsbesuchen und Beratungsgesprächen zu – das Einverständnis der Referendar:innen selbstverständlich immer vorausgesetzt. Absicht, Zweck und Ziel wurden umfassend erläutert, die TB erfolgte anhand eines dynamischen⁹ Beobachtungsbogens.

Im Zentrum stand nun die Beobachtung des hoch komplexen Interaktionsgeschehens verschiedener Individuen zu wechselnden Themen mit diversen Intentionen. Während einer TB war es möglich, dass bis zu vier Beratende (Fachleiter:in, Pädagogikleiter:in, Fachlehrkraft, Schulleitung)

9 Mit „dynamisch“ ist gemeint, dass die Notizen im Beobachtungsbogen nach jeder Sitzung gesichtet und die Daten ausgewertet wurden, um ggf. Beobachtungsaspekte für künftige Beobachtungen zu ergänzen oder zu streichen.

in das Beratungsgeschehen involviert waren, was einerseits die Komplexität deutlich erhöhte, auf der anderen Seite valides Datenmaterial hervorbrachte. Ein Zugang mittels Ethnografischer Forschung bzw. Feldforschung (Flick, 2021) bot sich insofern an, als jetzt das Verhalten von Menschen und Gruppen und deren Interaktionen von vitalem Interesse war (Cloos & Thole, 2006). Das Forschungsdesign sah auch weiterhin die Triangulation der Datenerhebung vor: neben Notizen während der TB wurde die Wahrnehmung aller am Beratungsprozess Beteiligten mittels Reflexionsfragebogen eingeholt.

4.2.2 Phase E

Die Auswertung der unterschiedlichen Datenprofile brachte vielfältige Einsichten und Erkenntnisse, die hier nur knapp und in Auswahl skizziert werden können. Die Perspektive der Referendar:innen zeigte, dass Unterrichtsbesuche und Beratungen einer anhaltenden Prüfungssituation gleichen. Sie gehen einher mit hoher Anspannung: *„vorerst erleichtert, aber immer noch angespannt. [...] platt, ko, geschafft“* (REF10No22§), Stress *„ich fühle mich immer noch sehr angespannt [...] sehr unter Strom“* (KKS9F223!) und einem Gefühl von Überforderung *„habe mich nervös gefühlt, unter starkem Druck [...]“* (KWR23Ja23%). Gleichzeitig empfinden viele nach dem Unterrichtsbesuch Erleichterung bzw. Erschöpfung *„sehr emotional, erleichtert aber auch weiterhin [...] enttäuscht“* (RJD19123*), was die Frage aufwirft, inwieweit die Beratung an diesem Punkt den gewünschten Wirkungsgrad erreicht und Impulse durch Fachleitende aufgenommen werden können. Es wird zum Ausdruck gebracht, dass *„es manchmal einfach zu viele Aspekte auf einmal“* (8KKS9F223!) sind und unklar bleibt, wie die eigene Leistung eingeschätzt wurde. *„Raum für Lob/Entwicklung könnte mehr sein“* (KKS9F223!). Ebenso wird der Wunsch nach Transparenz und positiver Verstärkung geäußert: *„motivierend war es nicht [...]. Lob muss man schon stark selbst interpretieren“* (RUB7Fe23#).

Den Aussagen der Fachleiter:innen und Ausbildungslehrkräfte zufolge kommen sie zu passenden Einschätzungen der emotionalen Lage bzw. Situation der Referendar:innen, beraten qualifiziert, der Ausbildungsphase entsprechend und zugewandt. Die Beratenden äußern gleichwohl auch Ratlosigkeit bzgl. einzelner Referendar:innen. Die Notizen zur TB belegen ein hoch komplexes Interaktionsgeschehen. Die Gespräche wirken zugewandt, teilweise angespannt, aber durchweg fachlich kompetent und auf eine Weiterentwicklung der Referendar:innen hin ausgerichtet. Es ergibt sich jedoch

die Frage, inwieweit ihre Doppelrolle als Berater:in und Notengeber:in zugleich nicht generell als kontraproduktiv für Beratungsprozesse anzunehmen ist. Die ‚gefühlte‘ Prüfungssituation wurde in der TB auch vonseiten der Forscherin wahrgenommen und zeigte sich u. a. in Sitzordnung, Struktur und Setting des Gesprächs. Inhaltlich wurden überwiegend fachliche bzw. fachdidaktische Aspekte wie z. B. didaktische Struktur, Reduktion, Defizite und Passung besprochen. Das Kommunikationsgeschehen war individuell unterschiedlich (Phasen von Monolog, Gespräch, Dialog) wobei der Eindruck entstand, dass die Auszubildenden nicht immer erkennen, was der Entwicklungsauftrag ist bzw. was künftig erwartet wird. Die Referendar:innen scheinen unter dem immensen Druck unterschiedliche Bewältigungsstrategien anzuwenden. Sie erwarten negative Rückmeldung bzw. Kritik, wünschen sich aber, dass Positives bzw. Gelungenes von den Fachleiter:innen wahrgenommen, geäußert und Wertschätzung zum Ausdruck gebracht wird.

4.2.3 Phase F

Im Verlauf der TB wurde von den Fachleiter:innen die Frage formuliert, wie sie ihre Beratungen künftig verbessern können. Um diesem Wunsch entsprechen zu können, ohne dass die Forschende selbst als Beraterin in den Forschungsprozess involviert wird, wurde ein externes Coaching für die Forscherin zwischengeschaltet. Es ergab, dass die Ergebnisse der Datenauswertung systematisiert den Fachleitenden vorgestellt werden können, diese davon ausgehend relevante Aspekte markieren und diskutieren sowie verschiedene Handlungsoptionen bedenken können, um dann gemeinsam mit der Forscherin eine Roadmap zu entwickeln, die bei weiteren Besuchen als Beobachtungsraster angelegt und von der Forschenden hinsichtlich ihrer Wirksamkeit überprüft werden sollte.

4.2.4 Teilfazit E–F und Phase G

Konkret hieß dies, dass die Beratungsgespräche mit Zustimmung der Referendar:innen aufgezeichnet werden, um eine Sichtung der Verteilung der Redeanteile zu ermöglichen. Die Fachleitenden verständigten sich darauf, die Beratungen nun ausgehend von Gelungenem vorzunehmen und Weiterentwicklungen sowie Positives eindeutig zu benennen und konkret aufzeigen. Die TB sollte sich darauf konzentrieren – wenn möglich – den „Ga-

me-Changer“ bzw. den/die konkrete(n) Moment(e) der Perturbation im Beratungsprozess zu identifizieren. Die Nachbesprechung des Unterrichtsbesuchs sollte auf maximal drei Besprechungsaspekte reduziert werden, die in einer finalen Zusammenfassung sowie der Formulierung von Erwartungen bzw. Entwicklungsaufgaben münden. Diese Phase ist inzwischen angelaufen, und die bisherigen Befunde sind ermutigend.

5. Perspektiven für die Lehrkräftebildung

5.1 Unmittelbare Fortsetzung in Verzahnung von Forschung und Handlungspraxis

Das skizzierte Forschungsprojekt hat an den beteiligten Schulen, Ausbildungsseminaren und Fortbildungseinrichtungen, aber auch darüber hinaus Interesse geweckt. Im laufenden Kalenderjahr sind bereits Fortbildungen mit Fachleiter:innen und Fachberater:innen geplant. Hier zeichnen sich Lehr- und Kooperationsformate im Rahmen von Fortbildungen an Studienseminaren und Schulen ab. Hinsichtlich der o.g. Vernetzungsgruppe (s. o. Kapitel 2.1) ist zweitens ein positiver Rückkopplungseffekt in bestehende Kooperationsformate und deren Ausbau bzw. Ausdifferenzierung festzuhalten. Die Befunde bestätigen schließlich drittens die Relevanz des im Lehramtsstudium Ev. Theologie zu absolvierenden Moduls „Schlüsselthemen in fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Vernetzung“, das sich eines religionsunterrichtlichen Themas in disziplinverschränkender Auseinandersetzung widmet, wobei diese Vernetzung im Rahmen eines Portfolios von den Studierenden zu dokumentieren und zu reflektieren ist.

5.2 Potentiale einer qualifizierten Begleitung in Praxisphasen unter der Prämisse *Reflektierter Handlungsfähigkeit*

Unter *Reflektierter Handlungsfähigkeit* wird ein Bündel aus Haltungen, Fähigkeiten und Kompetenzen verstanden (Dannemann et al., 2019, S. 30). Studierende sollen sich als Expert:innen für das Lehren und Lernen ihrer Fächer begreifen und erfahren (Dannemann et al., 2019, S. 30). Schulpraktische Erfahrungen bieten dazu ein ganzheitliches Lernumfeld, in welchem fokussiert an Haltungen gearbeitet, Fähigkeiten erworben und Kompetenzen (weiter-)entwickelt werden könnten. Voraussetzung sind qualifizierte

Begleitpersonen, die Studierende individuell wahrnehmen und adäquate Rückmeldungen geben und dies idealerweise in pädagogischen Bezügen (Nohl, 1933, S. 20–26; Liegle, 2017, S. 86 ff.). In diesem Fall ist damit die positiv-vertrauensvolle Beziehung zwischen Studierenden und betreuender Lehrkraft gemeint, ein intentionales, asymmetrisches Resonanz- und Vertrauensverhältnis, das durch pädagogische Kompetenz der Begleitperson, Annahme und gegenseitige Bejahung gekennzeichnet ist, selbst dann, wenn Spannungsfelder und Ambivalenzen auftreten (Liegle, 2017, S. 88).

Das vorgestellte Forschungsprojekt und die Zwischenergebnisse der Datenauswertung liefern hierzu bereits jetzt wichtige Impulse, die unter berufsbioграфischen Gesichtspunkten für Praxisphasen von zentraler Bedeutung sind. Angesichts der Vorläufigkeit der Befunde kann hier lediglich exemplarisch Bilanz gezogen und auf Einzelaspekte verwiesen werden. Gleichwohl zeigen die Ankerbeispiele, dass die Befragten vor allem einen wertschätzenden Umgang und Resonanz erwarten. Rosa (2016) verweist in seiner Resonanztheorie durchgängig auf die Bedeutung subjektiver Erfahrungen (Rosa, 2016, S. 83–143, 353–362), die in Praxisphasen auf unterschiedlichen Ebenen gegeben ist. Diese Erfahrungen angemessen zu deuten und individuelle Erkenntnisse und Handlungsoptionen zu bedenken erfordert ein interaktionistisch-resonantes Beratungsgeschehen (Liegle, 2017, S. 87). So könnten Studierende in kleinen Schritten zu Selbstständigkeit und Selbstverantwortung angeleitet werden. Es kann angenommen werden, dass hierbei die Selbstkonzeptualisierung als Lehrkraft unterstützt (Liegle, 2017) und Resilienz gefördert wird. Studierende brauchen kooperative Offenheit und Vertrauen zu den beratenden Begleiter:innen, damit Praxisphasen zu hilfreichen berufsbioграфischen Orientierungsmarkern werden können, wobei Studierende sich den künftigen Anforderungen annähern und Selbstwirksamkeit erfahren.

Mit Blick auf den Vorbereitungsdienst und Berufseinstieg erscheint diese Übergangsphase in der Lehrerforschung als „sink or swim“. Etwa 14 % der Berufseinsteiger:innen brechen noch im ersten Berufsjahr ab; fach- und schultypabhängig steigt die Zahl sogar auf 20–60 % (Abs & Anderson-Park, 2014, S. 491). Das liegt in Teilen sicher auch am Rollenwechsel (Knüppel, 2014, S. 73) innerhalb der Übergangsphase, die sich anfällig für Krisen, Paradoxien, Unsicherheiten, Instabilitäten und Ambiguitäten zeigt (Kling, 2018, S. 11). Referendar:innen lehren eigenverantwortlich und werden einem permanenten Belehrungs- und Beurteilungsprozess unterzogen, der verunsichert. Zudem schweben der Mythos vom „Praxisschock“ oder auch das „Phänomen eines problematischen Übergangs“ (Knüppel, 2014,

S. 73) über den Köpfen (Kling, 2018, S. 10). Das mag den ermittelten Befunden folgend z. T. darin begründet sein, dass Beratung eher als Prüfung und selten als Anleitung wahrgenommen und verstanden wird. Zu einem nicht unerheblichen Anteil sind es vermutlich die Auszubildenden, die gecoacht werden müssten, um das Beratungspotential durch die Fachleiter:innen besser nutzen zu können. Hier zeigen sich freilich auch strukturelle Grenzen, insofern die verkürzte Ausbildungsdauer offensichtlich dem Empfinden einer ‚Prüfung in Dauerschleife‘ in die Hände spielt. So gab eine Schulleiterin zu bedenken: *„Also ich kann sagen, dass ich häufig Referendare als verloren wahrgenommen habe in einem großen System, auch als ‚allein damit‘, eben als nicht begleitet“* (EHRSGII22). Das Referendariat betreffend kommt sie zu dem Schluss: *„Ich würde es [...] verlängern. Es hat mal zwei Jahre gehabt, und die braucht es auch. Ich würde das Referendariat nie und nimmer mit eigenverantwortlichem Unterricht beginnen. [...] Referendare müssen in der Schule ankommen, bevor sie Verantwortung übernehmen [...]. Schulleiter müssen wissen, wer da zu ihnen kommt, bevor er/sie weiß, welche Lerngruppen er/sie dem Referendar anvertrauen kann [...]“* (EHRSGII22).

Ein Baustein *Reflektierter Handlungsfähigkeit* ist Reflexionskompetenz und damit einhergehend Selbstreflexion – nicht zuletzt im Blick auf Haltung und Selbstverständnis als (angehende) Lehrkraft. Wenn wiederum Selbstwirksamkeitserwartung im Sinne eines Vertrauens in die eigene Handlungsfähigkeit, Optimismus, soziale Unterstützung sowie ein positiver Bewertungsstil wichtige Faktoren zur Förderung von Resilienz sind (Kalisch, 2020, S. 42), erscheinen handlungspraktische Lernfelder auch geeignet, Resilienz zu fördern¹⁰ –, wünschenswert ist dabei freilich, dass Begleitung und Anleitung in qualifizierten Händen liegen. Als ein Qualitätskriterium für effiziente Praxisphasen, die berufsbiografisch den Entwicklungsprozess in Richtung „Lehrer:in-Sein“ von Anfang an fördern (Dannemann et al., 2019, S. 34), kann auf einer Meta-Ebene kompetente Anleitung und Begleitung bereits eindeutig ausgewiesen werden. Was genau dabei von Bedeutung ist, wird – so ist zu erwarten – die Auswertung der noch in der Erfassung und Bearbeitung befindlichen Daten aufzeigen können.

10 Studierende benötigen offensichtlich Unterstützung, um einigermaßen stabil durchs Studium zu kommen. Die entsprechende Ratgeberliteratur will diesbezüglich Selbstverwirklichung, Selbstentfaltung und Selbstaktualisierung unter widrigen Studien- und Ausbildungsbedingungen ermöglichen (Wartenberg, 2021).

Literatur

- Abs, H.-J., & Anderson-Park, E. (2014). Programme zur Berufseinführung: die zweite Phase der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 349–386). Waxmann.
- Antoine, A. (2019). Leibniz – Prinzipien und Wirkungsweisen eines Universalgenies. In S. Dannemann, J. Gillen, A. Krüger, & Y. von Roux (Hrsg.), *Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung: Leitbild, Konzepte und Projekte* (S. 10–14). Logos Verlag.
- Behnke, K. (2016). *Umgang mit Feedback im Kontext Schule: Erkenntnisse aus Analysen der externen Evaluation und des Referendariats*. Springer.
- Boer, H. de, & Bonanati, M. (Hrsg.). (2015). *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09696-0>
- Böhnert, A., Grölz, K., Hartig, K., Klingebiel, F., Müller, A., & Staab, R. (Hrsg.). (2023). *Das Praxissemester im Lehramtsstudium in Hessen*. Waxmann.
- Cloos, P., & Thole, W. (2006). *Ethnographische Zugänge*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cursio, M. (2023). Forschungsansatz: *Design-Based Research*. Abgerufen am 09. November 2023 von <https://www.fbzh.fau.de/forschung/forschungsansatz/>
- Czerwenka, K., & Nölle, K. (2012). *Theorien pädagogischer Professionalität*. Juventa.
- Dannemann, S., Gillen, J., Krüger, A., Oldenburg, M., von Roux, Y., & Sterzik, L. (2019). Zur Entwicklung des Leitbilds der Reflektierten Handlungsfähigkeit - Herausforderungen und Chancen für die erste Phase der Lehrer*innenbildung. In S. Dannemann, J. Gillen, A. Krüger, & Y. von Roux (Hrsg.), *Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung: Leitbild, Konzepte und Projekte* (S.15–36). Logos Verlag.
- Dietrich, F. (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat: Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*. Springer VS.
- Flick, U. (2021). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (10. Aufl., Originalausgabe). rowohltts enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fuchs, M., & Wiedemann, F. (2022). „Ich studiere Theologie, weil ...“ *Studienmotive, Lernausgangslagen und Konfessionsbezug von Lehramtsstudierenden*. Kohlhammer.
- Hartkemeyer, M., Hartkemeyer, J., Hartkemeyer, T., & Hüter, G. (2016). *Dialogische Intelligenz: aus dem Käfig des Gedachten in den Kosmos gemeinsamen Denkens*. Brill & Heisterkamp.
- Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(1), 87–88. <https://doi.org/10.25656/01:13805>
- Hesse, F., & Lüttert, W. (Hrsg.). (2020). *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5821>

- Hülst, D. (2011). *Grounded Theory*. Online Fallarchiv Universität Kassel. Abgerufen am 09. November 2023 von https://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos/huelst_grounded_theory.pdf
- Jürgens, E. (Hrsg.). (2016). *Erfolgreich durch das Praxissemester: Gestaltung, Durchführung, Reflexion*. Cornelsen.
- Kalisch, R. (2020). Resilienz schlummert in uns allen. *Psychologie Heute compact*, (62), 42–46.
- Kling, M. (2018). *Das Praxissemester als Übergang: Eine praktisch-theologische Untersuchung des Rollenwechsels von Studierenden zu Lehrenden*. LIT.
- Knüppel, A. (2014). *Praxisphasen in der Lehrerbildung: Wie aus Vorbehalten Zusammenarbeit werden kann*. Prolog-Verlag.
- Kricke, M., & Reich, K. (2016). *Teamteaching: Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens*. Beltz.
- Liegle, L. (2017). *Beziehungspädagogik: Erziehung, Lehren und Lernen als Beziehungspraxis* (1. Aufl.). Verlag W. Kohlhammer.
- Meseth, W., Proske, M., & Radtke, F.-O. (2012). Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(2). <https://doi.org/10.25656/01:10503>
- Mey, G., & Mruck, K. (Hrsg.). (2011). *Grounded theory reader* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Munz, C. (2005). *Berufsbiografie selbst gestalten: wie sich Kompetenzen für die Berufslaufbahn entwickeln lassen*. (2. Aufl.). W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6001600w>
- Nohl, H. (1933). Der pädagogische Bezug und die Bildungsgemeinschaft. In H. Nohl, & L. Pallat (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik* (Bd. 1, S. 20–26). Julius Beltz.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M., & Combe, A. (Hrsg.). (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Springer VS.
- Peitz, J., & Haring, M. (Hrsg.). (2021). *Das Referendariat: Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Waxmann.
- Pietsch, S. (2010). *Begleiten und begleitet werden: Praxisnahe Fallarbeit – ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung*. Kassel Univ. Press.
- Reinmann, G. (2018). *Reader zu Design-Based Research*. Abgerufen am 09. November 2023 von http://gabi-reinmann.de/?page_id=4000
- Rosa, H. (2016). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp.
- Rothenbusch, N. (2021). *Studentische Rollenkonzepte im Praxistest: Einflussfaktoren und Entwicklungsverläufe*. Verlag W. Kohlhammer.
- Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In M. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 349–386). Waxmann.
- Scharfenberg, J. (2020). *Warum Lehrerin, warum Lehrer werden? Motive und Selbstkonzept von Lehramtsstudierenden im internationalen Vergleich*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5759>

- Schneider, R. (2008). *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Entwicklung einer Neukonzeption von Praxisstudien am Beispiel des Curriculumbausteins „Schulentwicklung“: Eine empirisch-qualitative Untersuchung zur Ermittlung hochschuldidaktischer Potentiale*. [Technische Universität Dortmund]. Abgerufen am 09. November 2023 von https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/26029/2/RalfSchneider_Gesamt.pdf
- Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden: Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“?*. Haupt.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (2010). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils* (3. Aufl.). Springer VS.
- Terhart, E. (2014). Forschung zu Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern: Stichworte. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland. *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 433–437). Waxmann.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – Neue Herausforderungen. In W. Helsper, & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 202–224). Beltz.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Beltz.
- Terhart, E., Bennewitz, H., & Rothland, M. (Hrsg.). (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Waxmann.
- Ulrich, I., & Gröschner, A. (Hrsg.). (2020). *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Springer VS.
- Wartenberg, R. (2021). *Resilient durchs Studium*. Junfermann Verlag.
- Wenzl, T., Wernet, A., & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen: Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19461-1>
- Wernstedt, R. & John-Ohnesorg, M. (2010). *Der Lehrerberuf im Wandel: Wie Reformprozesse Eingang in den Schulalltag finden können*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Ziegler, B., Seeber, S., & Seifried, J. (2017). *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*. Verlag Barbara Budrich.
- Zorn, S. K. (2020). *Professionalisierungsprozesse im Praxissemester begleiten: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Bilanz- und Perspektivgespräch*. Springer VS.

