

Dirk EIKMEYER, Münster

Professionalisierung durch das Praxissemester

1. Problemlage und Zielstellung

Das Praxissemester ist an der Westfälischen Wilhelms Universität-Münster seit dem WS 2014/15 obligatorischer Bestandteil der Lehrerausbildung. Ein Ziel des Praxissemesters ist es, im Rahmen des universitären Masterstudiums Theorie und Praxis professionsorientiert miteinander zu verbinden und die Studierenden auf die Praxisanforderungen der Schule wissenschafts- und berufsfeldbezogen vorzubereiten (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2016). Vor Beginn des Praxissemesters sammeln Studierende bereits professionelle Kompetenzen vor allem im pädagogischen, fach- und fachdidaktischen Bereich. Diese biografischen Erfahrungen führen zu individuellen Entwicklungsverläufen, die z. B. auch von den gesammelten Eindrücken in Lehr-Lern-Laboren (LLL) geprägt sind.

Mit Eintritt in das Praxissemester werden die Erfahrungen aus dem Studium um schulpraktische erweitert. Wie Studierende die Schulpraxis im Mathematikunterricht wahrnehmen und wie sich diese auf die Professionsentwicklung auswirkt, ist nach wie vor weitgehend ungeklärt (Gröschner & Hascher, 2019). Die vorliegende Untersuchung greift dieses Forschungsdesiderat auf, indem zum einen der Frage nachgegangen wird, über welche Überzeugungen zum Lehren und Lernen die Studierenden vor Eintritt in das Praxissemester verfügen und wie sich diese durch das Praxissemester verändern. Zum anderen soll auch der Frage nachgegangen werden, ob universitäre Praxisphasen, wie z. B. das LLL „Mathe für kleine Asse“ (Käpnick & Benölken, 2016), einen Beitrag leisten können, um z. B. negativen Effekten (Hascher, 2011) in der schulpraktischen Phase vorzubeugen.

2. Theorieansätze und bisheriger Forschungsstand

Grundlage für die Untersuchung bildet der kompetenztheoretische Professionsansatz (z. B. Shulman, 1987; Weinert, 2001), welcher den Lehrerberuf als Profession beschreibt und demgemäß eine Professionsentwicklung intendiert. Operationalisiert werden die professionellen Handlungskompetenzen als multidimensionales Konstrukt, in dem sowohl kognitive als auch affektiv emotionale Komponenten berücksichtigt werden (Blömeke et al., 2008; Baumert & Kunter, 2011). Daraus ergibt sich zum einen die Möglichkeit, die Kompetenzen empirisch zu erfassen und zu überprüfen. Zum anderen impliziert der kompetenztheoretische Ansatz das Zusammenspiel von Wissen und

Können (Keller-Schneider & Albisser, 2012) und stellt somit die Notwendigkeit einer Verknüpfung von Theorie und Praxis für gelingende Professionalisierung heraus.

Dass die Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Mathematik (Blömeke et al., 2010, S. 305–307) eine zentrale Rolle spielen, wenn der Professionsanspruch an „guten“ Mathematikunterricht erhoben wird, ist hinlänglich bekannt (Baumert & Kunter, 2011). Somit kommt den Überzeugungen von angehenden Lehrkräften eine hohe Bedeutung zu, z. B. bei der Reflexion und Bewertung von eigenem und fremdem Unterricht. Ausgehend von der Annahme, dass Überzeugungen zum Lehren und Lernen domänenspezifisch und von der zentralen Eigenschaft der Stabilität gekennzeichnet sind (Pajares, 1992), ist fraglich, ob und wie sich diese durch universitäre oder schulpraktische Erfahrungen beeinflussen lassen. Unbestritten ist jedoch, dass diese Überzeugungen handlungsleitend für die Planung und Durchführung von Unterricht sind und somit maßgeblich Einfluss auf die Leistungen der Schüler*innen nehmen.

Brüning (2018) konnte in ihrer Untersuchung zur Wirksamkeit des Lehr-Lern-Labors „Mathe für kleine Asse“ belegen, dass die Teilnahme zu einer Kompetenzsteigerung sowohl im affektiv-motivationalen als auch im kognitiven Bereich beiträgt. Sie führt diese Effekte unter anderem auf die enge Verzahnung von theoretischen Grundlagen mit praktischen Erfahrungen im LLL zurück (Käpnick & Benölken, 2016, S. 17–19; Brüning, 2018, S. 171).

3. Ziele und methodologische Anlage der Interventionsstudie

Die Interventionsstudie zum Praxissemester knüpft an die Ergebnisse von Brüning (2018) an und erfasst in einem Mixed-Methods-Design zur Untersuchung von Makro-Mikro-Interaktionen (Buchholtz & Kaiser, 2017), ob und wie sich die Überzeugungen der Studierenden des Lehramts Grundschule im Fach Mathematik verändern und welche Begründungen hierfür angeführt werden.

Befragungszeitpunkt 1	• Präbefragung	<i>quantitativ</i>
Praxissemester	• <i>Veränderung der Überzeugungen?</i>	
Befragungszeitpunkt 2	• Postbefragung • Problemzentrierte Interviews	<i>quantitativ</i> <i>qualitativ</i>

Abb.: Forschungsdesign der vorliegenden Studie

Unter Bezugnahme auf die Ergebnisse der quantitativen Erhebung mittels Fragebogen im Prä-Post-Design (n=223), wurden Studierende für die prob-

lemzentrierten Interviews ausgewählt (n=30), bei denen eine starke Veränderung bzw. hohe Stabilität der Überzeugungen gemessen werden konnte. Neben den Überzeugungen werden im Interview vor allem Aussagen zur wahrgenommenen Schulpraxis an der Praktikumsschule und die Erfahrungen im LLL „Mathe für kleine Asse“ hinterfragt und systematisch eingeordnet.

4. Ausgewählte exemplarische Ergebnisse

Beispielhaft werden hier Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der anschließend geführten Interviews mit einem Studenten berichtet, dessen Überzeugungen zum Lehren und Lernen sich nicht verändert haben. Tim (Namen verändert.) hat stabile, stark konstruktivistisch geprägte Überzeugungen zum Lehren und Lernen im Fach Mathematik. Auf einer 6-stufigen Likert-Skala bleiben seine konstruktivistischen Überzeugungen konstant bei $MW=5,50$ und seine transmissiven Überzeugungen bei $MW=2,13$. Im Praxissemester hat Tim eine eher traditionelle Schulpraxis im Mathematikunterricht erlebt $MW= 4,62$, in der die Stofforientierung von zentraler Bedeutung war. Zur Differenzierung äußert er sich wie folgt:

„Aber dennoch muss ich sagen, dass in der ersten Klasse ja sehr gering differenziert wurde. Also es wurden auch hier und da Differenzierungsmaßnahmen ähm ja angestrebt, aber so wie ich das jetzt aus der Theorie sag ich mal kennengelernt habe, hab ich mir das ein bisschen anders vorgestellt.“

Seine Überzeugung, dass offene Aufgabenformate eine geeignete Form der Differenzierung darstellen, führt Tim selbst auf seine Erfahrungen im LLL „Mathe für kleine Asse“ zurück:

„Aber durch meine Erfahrung zum Beispiel für Mathe für ähm kleine Asse, was ich sehr wichtig für [...] mich ähm in Erinnerung habe. [...] da möchte ich möglichst viel mit in die ähm Schule letztendlich in die Praxis mitnehmen, [...] dass man möglichst viel auch über diese Aufgabenformate dann auch ähm den Kindern beibringt“.

Insgesamt können in der Analyse von Tims Interview drei Gründe für die Stabilität seiner stark konstruktivistisch ausgeprägten Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Mathematik ausgemacht werden. Eine starke Prägung hat er durch die Teilnahme am LLL „Mathe für kleine Asse“ erfahren. Tim bezieht sich im Laufe des Interviews immer wieder auf das LLL und seine Bedeutung für die eigene Professionalisierung. Eine weitere Begründung liegt in der Reflexion der wahrgenommenen Schulpraxis, da Tim mehrfach Aspekte wie Klassengröße, Grenzen von Aufgabenformaten, Ressourcennutzung oder Potenziale zur Strategieentwicklung kritisch beleuchtet. Abschließend stellt Tims selbstgestalteter Unterricht einen weiteren Grund

für die Stabilität seiner Überzeugungen dar. Im Rahmen der fünfmonatigen Praxisphase konnte er Unterricht nach seinen Überzeugungen zum Lehren und Lernen gestalten und kritisch reflektieren.

5. Ausblick

Im Anschluss an die 30 durchgeführten Interviews konnte mit Hilfe eines Merkmalssystems eine Typisierung von Professionsverläufen im Praxissemester erstellt werden. Bei vier der insgesamt fünf Typen zeigen sich die konstruktivistischen Überzeugungen als stabil bzw. steigen leicht an.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. et al. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer*. Münster: Waxmann.
- Brüning, A.-K. (2018). *Untersuchungen zur Wirksamkeit des Lehr-Lern-Labors „Mathe für kleine Asse“ im Hinblick auf die Professionalisierung der teilnehmenden Studierenden*. Münster: WTM.
- Buchholtz, N. & Kaiser, G. (2017). Ein Mixed-Methods-Evaluations-Ansatz zur Untersuchung von Makro-Mikro-Interaktionen. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 69 (S2), 435–458.
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Harring, M., Rohlf, C. & Gläser-Zikuda, M. *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652–664). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2011). Vom “Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung* 3 (1), 8–16.
- Käpnick, F. & Benölken, R. (Hrsg.). (2016). *Individuelles Fördern im Kontext von Inklusion*. Münster: WTM.
- Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2012). Grenzen des Lernbaren? Ergebnisse einer explorativen Studie zum Erwerb adaptiver Unterrichtskompetenz im Studium. In T. Hascher und G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung*, (S. 85–103). Wien: LIT.
- Pajares, F. (1992). Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research* (62), 307–332.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Research* 57, 1–22.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.