

Ein struktureller Rahmen für studentische Praxiserfahrungen zur Unterstützung von Schulen in Ostsachsen angesichts des Lehrkräftemangels

Anke Langner^{1,*} & Katja Kuritz^{1,*}

¹ Technische Universität Dresden

* Kontakt: Technische Universität Dresden,

Lehrstuhl für EW m. d. SP Inkl. Bildung,

Fakultät Erziehungswissenschaften,

01062 Dresden

anke.langner@tu-dresden.de; katja.kuritz@tu-dresden.de

Zusammenfassung: Die Diskussion über eine schlechte Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium ist nicht neu, und auch ein zyklisch auftauchender Lehrermangel ist durchaus etwas Bekanntes im Diskurs der Erziehungswissenschaft. Wie beide Herausforderungen in einer krisenhaften Situation sich gegenseitig ergänzen können und sich neue Gestaltungsräume damit eröffnen können, soll in diesem Beitrag vorgestellt werden. Dafür wird die Pilotierung des Einsatzes von Lehramtsstudierenden an einem Tag in der Woche in der ländlichen Region nachgezeichnet, indem im Folgenden sowohl die Durchführung und die Erkenntnisse aus dem Pilot als auch die Ausgestaltung einer weiteren Umsetzungsphase bestimmt werden.

Schlagwörter: Theorie-Praxis-Verzahnung; Lehramtsstudium; Schulentwicklung



1 Ausgangspunkt

Der Ausgangspunkt dieses Projektes ist die aktuelle Situation eines starken Lehrkräftemangels vor allem in der ländlichen Region. An Schulen in der ländlichen Region fehlen bis zu 50 Prozent der Lehrer*innen für die Grundversorgung. Seit einigen Jahren wird vor allem an Oberschulen¹ nicht mehr mit einer hundertprozentigen Unterrichtsversorgung gerechnet und dies trotz Streichung von Förderstunden und/oder Minimierung der Stundentafel. Kurzfristig ist eine Kompensation des Lehrermangels durch ausgebildete Lehrkräfte im größeren Umfang nicht in Sicht. Die entstehende Leerstelle kann auch nur bedingt durch unterschiedliche Formate des Seiteneinstiges geschlossen werden. Zugleich impliziert ein Unterrichtsauffall, dass nicht selten Schüler*innen für nur zwei oder drei Unterrichtsstunden zur Schule gehen oder im schlechtesten Fall einen ganzen Tag in der Woche kein schulisches Angebot wahrnehmen können. Eine solche Situation über einen längeren Zeitraum einer Schüler*innenbiographie führt zu einer strukturellen Bildungsbenachteiligung von Schüler*innen in ländlichen Regionen. Die Folgen einer solchen strukturellen Bildungsbenachteiligung von ganzen Schüler*innengenerationen in bestimmten Regionen sollen an dieser Stelle nicht weiter thematisiert werden.

Eine Reaktion auf diesen starken Lehrkräftemangel ist der Einsatz von Studierenden als sogenannte Unterrichtsversorgung, d.h., je nach Bundesland können Studierende des Lehramts zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Studiums in der Schule Unterrichtsaufträge in unterschiedlichem Umfang übernehmen. Wie Studien zeigen (vgl. Simonis & Klomfaß, 2023), kann der Einsatz von Studierenden in der Unterrichtsversorgung bis zu Studierenden aus dem ersten Fachsemester ausgedehnt werden. Die Tätigkeit in der Unterrichtsversorgung ist in der Regel klar beschrieben und abgegrenzt, und doch müssen die Studierenden die Sinnzusammenhänge in der Schule nachvollziehen, die für nachhaltiges Lehren notwendig sind, beginnend beim eigentlichen Fachunterricht, der Benotung und Bewertung von Schüler*innenleistungen bis hin zum pädagogischen Arbeiten mit Schüler*innen und Eltern. Obwohl sie noch relativ am Anfang ihres Studiums stehen, müssen Studierende in der Unterrichtsversorgung Tätigkeiten erfüllen, die bisher häufig in der 2. Phase der Lehrkräfteausbildung vermittelt wurden und sich erst nach ersten Praxisjahren nach dem Referendariat im Handlungsrepertoire einer Lehrkraft festigen. In den letzten Jahren ist zu beobachten, dass die Studierenden immer früher in ihrem Studium mit diesen Tätigkeiten in der Schule konfrontiert werden, und wie die Studie von Simonis und Klomfaß (2023) zeigt, sind die Studierenden mit diesen Tätigkeiten häufig überfordert, ungeachtet der Qualität ihrer vollzogenen Tätigkeiten. Zugleich ist die Anzahl von Lehramtsstudierenden hoch, und wenn nach Unterstützung für Schulen gesucht wird, dann ist es naheliegend, auf sie zu blicken. Für diese Tätigkeit muss aber ein entsprechender begleitender und unterstützender Rahmen geboten werden. Wie ein solcher aussehen kann, soll im Folgenden aufgezeigt werden.

2 Grundidee

Im Folgenden soll der Rahmen für einen solchen Studierendeneinsatz in Schulen skizziert werden, der vor allem auf die Bedürfnisse der Studierenden und auf den Anspruch auf Professionalisierung von zukünftigen Lehrer*innen eingehen soll. Ein solches Bedürfnis der Studierenden im Lehramt ist eine stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis im Studium. Damit kann weder ausschließlich ein zeitlich umfänglicheres Praktikum noch eine qualitative Verbesserung der Verzahnung gemeint sein; vielmehr muss möglicherweise genauer hingeschaut werden, welche konkreten Bedürfnisse Studierender

¹ Oberschule umfasst in Sachsen das Lernen vom 5. bis max. 10. Jahrgang; nach dem 9. Jahrgang ist es möglich einen Hauptschulabschluss und nach dem 10. Jahrgang einen Realschulabschluss abzulegen. Statistiken zum Unterrichtsauffall in Sachsen: <https://www.schule.sachsen.de/datenbank-unterrichtsausfall-7943.html>

hinter diesem Wunsch stehen, denn die Debatte bzgl. des Wunsches ist nicht neu, sondern zieht sich über Jahrzehnte der Lehramtsausbildung; oder wie es Terhart bezeichnet: Es handelt sich dabei um einen „argumentativen Dauerbrenner seit Einrichtung einer organisierten Lehrerbildung“ (Terhart, 2000, S. 107). Aus dem Wunsch der Studierenden resultierend sowie aus der Not des Lehrkräftemangels in der ländlichen Region ist folgendes Szenario eines Einsatzes von Studierenden an Schulen entstanden:

In Sachsen absolvieren Studierende des Lehramts im Übergang vom zweiten ins dritte Fachsemester ihr erstes Blockpraktikum A. In diesem werden zwar schon Unterrichtsstunden gehalten, aber zu dem Zeitpunkt erfolgt von der Seite der Universität keine fachdidaktische Betreuung, sondern ausschließlich eine bildungswissenschaftliche. Die fachdidaktische Begleitung geschieht dann im zweiten anschließenden Blockpraktikum B, welches für jedes studierte Fach ab dem fünften Fachsemester absolviert werden muss.

Diese Art des Blockpraktikums, in dem Studierende vor allem auch an Schulen im ländlichen Raum gehen, kann durch Hochschullehrende nicht permanent im Prozess begleitet werden. Die Studierenden sind während des Blocks vier Wochen vor Ort an der Schule, weitgehend ohne professionelle Unterstützung durch die Universität, denn in der Zeit gibt es keine Lehrveranstaltung für die Studierenden, und vor Ort in der Schule ist formal ein*e Lehrer*in als Mentor*in zugeordnet. In der Regel bestehen aufgrund des hohen Lehrkräftemangels in der Schule keine Ressourcen für eine Begleitung der Studierenden, die eigene Lernerfahrung ganz konkret in einer Peergroup bzw. mit universitärer Begleitung zu reflektieren, obgleich dies von der Studienordnung angedacht ist. Begleitveranstaltungen, die während des Blockpraktikums angeboten wurden, sind wenig genutzt worden, weil sie schwer an die schulischen Zeitvorgaben eines Blockpraktikums angepasst werden konnten und deshalb – in der so nur möglichen kompakten Form – keinen fehlerfreundlichen sicheren Lernraum für Austausch und Reflexion boten. Reflexionen nach dem Praktikum vollziehen Studierende nur sehr halbherzig, da das Praktikum hinter ihnen liegt und sie mit aktuellen Prüfungsleistungen beschäftigt sind; außerdem können keine Anregungen oder selbst entwickelte Veränderungen direkt ins Handeln umgesetzt und erfahren werden, sondern dies erfolgt erst nach mehreren Monaten im nächsten Praktikum, in dem dann selten die Ideen aus der vorhergehenden Praxiserfahrung aufgegriffen werden – nicht zuletzt weil ein anderer Auftrag für das Praktikum besteht und auch der Einsatzort ein anderer ist. Ein Praktikum, welches dagegen semesterbegleitend und nur einmal pro Woche stattfindet, bietet andere Möglichkeiten für eine Prozessbegleitung durch die Universität, wie sich in den letzten zwei Jahren durch ein Modell des semesterbegleitenden Praktikums am Schulversuch Universitätschule Dresden gezeigt hat. Die Erfahrungen mit dem Modell im Schulversuch lassen – im Gegensatz zu den Ergebnissen des Kölner Modells (Rohr & Roth, 2012)² – ein positives Resümee hinsichtlich der Relevanz von theoretischem Wissen im praktischen Handeln für Studierende ziehen.

Aus diesen Vorerfahrungen entstand die Idee, Studierende einen Tag in der Woche an einer Schule in der ländlichen Region ihr bildungswissenschaftliches Praktikum semesterbegleitend absolvieren zu lassen. Wie bereits formuliert, darf im Fokus der Tätigkeit von Studierenden dieses frühen Fachsemesters in der Schule kein Fachunterricht stehen, wie es auch eine Überforderung wäre, die Studierenden allein vor eine Klasse zu stellen. Zudem sind bildungswissenschaftliche Elemente – einschließlich allgemeindidaktischer und methodischer Aspekte wie der Aufbau einer Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, die Herstellung eines Dialoges, die Gestaltung einer förderlichen Lernumgebung für alle Schüler*innen und die Umsetzung von innerer Differenzierung bis

² Von 2009 bis 2011 wurden an der Universität zu Köln andere Formate in der Lehramtsausbildung erprobt; eines dieser Formate war eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis: Studierende waren einen Tag in der Woche an einer Schule tätig und wurden durch eine*n Dozenten*Dozentin der Universität in ihrer Praxis begleitet. Ein zweites Element war eine gezielte Mischung von Studierenden der unterschiedlichen Lehramtsformen.

hin zur Klassenführung – verbunden mit der notwendigen Reflexivität über die eigene Rolle und das eigene pädagogische Handeln. Aus diesen Inhalten und dem frühzeitigen Zeitpunkt im Studium, an dem sich die Studierenden befinden, wurden für einen Studierendeneinsatz folgende Bedingungen abgeleitet:

- Studierende arbeiten mit einer Klasse in einem Team von vier Studierenden. So hat jede*r Studierende den Fokus auf höchstens sieben Schüler*innen. Das Setting von einer*einem Studierenden zu max. sieben Schüler*innen ermöglicht einen Beziehungsaufbau und das Einüben eines wirklichen Dialoges (Buber, 1994).
- Studierende halten keinen Fachunterricht, sondern begleiten Schüler*innen bei ihrem Lernen. Um dies zu ermöglichen, muss die Studentafel hinsichtlich ihrer Ausrichtung auf Unterrichtsfächer geöffnet werden.

Diese Bedingungen sind u.E. gut auch mit schulischem Lernen vereinbar, wenn Lernen in Schule nicht nur auf die Vermittlung von Fachwissen und die Reproduktion dieses Wissens durch die Schüler*innen verkürzt wird, sondern der Anspruch besteht, dass Lernen in Schule impliziert, dass Schüler*innen lernen zu lernen und dabei unterstützt werden, sich die Welt durch eigene Erkenntnisprozesse anzueignen. Wenn dieses Verständnis von Lernen der Ausgangspunkt sein darf, um schulisches Lernen zu gestalten, dann besteht förmlich der Bedarf, sich von einem lehrer*innenzentrierten Unterricht abzuwenden, um deutlich stärker schüler*innenzentrierte Unterrichtsformate zu etablieren. Schüler*innenzentrierte Unterrichtsformate bauen auf stärker selbstreguliertes Lernen auf. Ein solches Format ist angelehnt an die bildungstheoretische Didaktik (Klafki, 1991) und die entwicklungslogische Didaktik (Feuser, 1989, 2011) durch projektorientiertes Lernen oder Projektarbeit, welche auf die epochalen Schlüsselprobleme dieser Gesellschaft ausgerichtet sind. Um Schüler*innen in einem solchen Lernformat gut begleiten zu können, bedarf es sicher auch bei älteren Jahrgängen einer fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Ausbildung, aber um diese Art des Lernens mit Schüler*innen des 5. Jahrganges einzuüben, bedarf es dieser Kompetenzen noch nicht so explizit bzw. in diesem Umfang, wohl aber folgender:

- * *Lernbegleitung in kooperativen Prozessen:* In erster Linie müssen Studierende die konstruktive Bearbeitung sozialer Konflikte begleiten können, kooperative Lernprozesse erfassen und Schüler*innen unterstützen, ein kooperatives Arbeiten miteinander zu ermöglichen, z.B. über die Etablierung von Rollen im Miteinander-Lernen. Studierende müssen eine zeitliche und inhaltliche Struktur schaffen, in der sich Schüler*innen in vertrauten Lerngruppen miteinander absprechen, damit ein kooperatives Arbeiten möglich wird (vgl. Green & Green, 2012).
- * *Anleitung eines selbstregulierten Lernens:* Dies impliziert Kenntnisse über unterstützende Rahmenbedingungen für ein stärker selbstreguliertes Lernen von Schüler*innen. Studierende müssen Schüler*innen darin unterstützen können, sich erfüllbare Ziele für die Lerneinheit zu stellen. Damit sind zwei Herausforderungen verbunden: Zum einen müssen die Schüler*innen Entscheidungen für bestimmte Lerninhalte oder Lernformate treffen; zum anderen müssen sie lernen, sich Ziele so zu setzen, dass sie im Rahmen des täglichen Lernzeitfensters erfüllbar sind (vgl. Langner & Pesch, 2023).
- * *Gruppenleitung:* Das wohl Herausforderndste bei einem guten binnendifferenzierten Unterricht ist es, alle Schüler*innen im Blick zu behalten. Studierende müssen lernen, trotz eines intensiven Dialogs mit einem oder zwei Schüler*innen dennoch den gesamten Raum mit allen Schüler*innen nicht aus den Augen zu verlieren. Diese Kompetenz muss geübt und langsam gesteigert werden. Gruppenführung in einem lehrer*innenschüler*innengesteuerten Unterricht benötigt Partizipation von Schüler*innen im Sinne von Klafki (1991). D.h., es muss Mit- und Selbstbestimmung unter dem solidarischen Prinzip der Gruppe ermöglicht werden. In diese Form der Gruppenführung muss ein*e Pädagoge*Pädagogin hineinwachsen, im Sinne dessen, dass sie*er ihr*sein Handeln kontinuierlich durch Reflexionsformate begleitet und weiterentwickelt.

- * *Orientierung von Schüler*innen*: Um gut lernen zu können, müssen sich Schüler*innen orientieren können (Galperin, 1974, 1980). Dieser Orientierung dient eine Raum-, Zeit- und Inhaltsstruktur (wie in der Gestaltung der Lernumgebung skizziert) von Lerneinheiten. Sie soll sichtbar gemacht werden und bietet sowohl Lernenden als auch den Studierenden sichere Orientierungspunkte im Lernprozess.
- * *Schaffung einer Lernumgebung*: Die Studierenden müssen lernen, eine Umgebung zu schaffen, die die Schüler*innen in ihrem Lernen unterstützt. Dies bedeutet zunächst, eine Atmosphäre zu schaffen, in der Lernen respektvoll und anerkennend zwischen allen Beteiligten möglich wird. Die Studierenden lernen, den Lernenden aktiv zuzuhören. Ihre Rolle ist nicht, Wissen zu vermitteln, sondern die Schüler*innen in ihren Erkenntnisprozessen zu unterstützen. Der schulische Raum sollte nach Möglichkeit durch eine anregende und variable Raumumgebung wie auch durch strukturierte Arbeitsmaterialien (Brüschweiler & Reutlinger, 2014) sowohl das stärker selbstregulierte Lernen als auch das kooperative Lernen unterstützen.

3 Professionalisierung

Das Theorie-Praxis-Dilemma (Bromme & Tillema, 1995) ist immer wieder Thema in der Lehramtsausbildung. Die Trennung zwischen an der Universität erworbenem, in erster Linie theoretischem Professionswissen, das vor allem in der anschließenden 2. Phase der Lehrer*innenbildung – dem Referendariat – dann in Handlungskompetenz überführt werden soll, scheint unüberwindbar. Nicht selten wird die Kritik formuliert, dass das universitär erworbene Professionswissen kaum nutzbar ist in der schulischen Praxis oder, anders formuliert, nicht in Handlungsroutinen durch den*die jeweils angehende*n Lehrer*in überführt werden kann. Auch Bemühungen wie von Stender et al. (2015), ein Modell zu entwickeln, um die notwendig zu leistenden Transformationsprozess von angehenden Lehrkräften zu beschreiben, konnten noch nicht das bestehende Dilemma auflösen.

Nähert man sich dem Phänomen aus Sicht der kulturhistorischen Theorie, dann könnte das Problem möglicherweise nicht erst in der Transformation liegen, wie es das Modell von Stender et al. beschreibt, sondern bereits während des Verinnerlichungsprozesses der Theorien entstehen, die die Basis des Professionswissen bilden. Studierenden könnte in großen Teilen die Sinnhaftigkeit in der Auseinandersetzung mit den in der universitären Lehre vermittelten Theorien und Modellen fehlen. Diese Hypothese liegt nahe, da denkbar ist, dass die Fragen, die in der universitären Lehre gestellt werden, für Studierende aktuell keine Fragen sind, denn ihnen fehlt Erfahrungswissen als Lehrkraft. Zudem wird gern pädagogisches Handeln immer wieder mit der Anwendung von rezeptartigem Wissen in pädagogischer Ratgeberliteratur verwechselt, und Studierende erwarten nicht selten eben solches Rezeptwissen (hierzu Heinrich, 2007). Im Sinne der kulturhistorischen Theorie müssen Studierende sich in Selbsttätigkeit – in diesem Falle mit pädagogischem Handeln – die Welt aneignen. In der universitären Lehre können sich Studierende mit dem pädagogischen Handeln nur unter Bezugnahme auf die eigenen Erfahrungen, die nicht Erfahrungen eines*einer Lehrers*Lehrerin, sondern eines*einer Schülers*Schülerin sind – in der Regel die prägenden Erlebnisse in der Sekundarstufe II mit einem stark fachorientierten Gymnasialunterricht –, auseinandersetzen. Damit fehlt Studierenden oftmals die Perspektive des übergreifend Pädagogischen.

Alle Versuche, Studierende parallel zum Studium in Praxisphasen oder in Form von Blockveranstaltungen Erfahrungen sammeln zu lassen, haben bisher in der Regel dazu geführt, dass Studierende entkoppelt von der Universität in die Schule eintauchen. Trotz der durch die Universität gesetzten Rahmenbedingungen, wie bspw. „nur Beobachten und keinen Unterricht halten“ oder „maximal zwei Stunden Unterricht“, werden Studierende von der Logik der Organisation Schule erfasst und müssen und wollen häufig sofort als Lehrkraft sehr eigenständig in einer Klasse agieren. Oder aber sie sitzen nur da und schauen Unterricht zu, ohne in der beabsichtigten Weise zu beobachten. Für das

Sammeln von Erfahrungen lässt sich festhalten: Beobachter*in zu sein, heißt nicht, der*die Handelnde zu sein; die auf diesem Weg gewonnenen Erfahrungen sind folglich auch keine selbst erfahrenen. Aber auch ein unmittelbares Handeln in der Rolle als Lehrer*in lässt häufig im Nachgang kaum eine Reflexion der angewendeten Handlungsskripte zu, die für den Aufbau einer Handlungskompetenz auf der Basis von Professionswissen notwendig wären. Vor allem dann, wenn Studierende in der Unterrichtsversorgung eingesetzt werden, fehlt das Gegenüber, das es ermöglicht, über das eigene pädagogische Handeln umfänglich zu reflektieren, und damit eine Person, die dabei unterstützt, die Erfahrungen theoretisch zu unterlegen. Zudem heißt pädagogisches Handeln im Kontext der Lehramtsausbildung dann in der Regel immer, zu unterrichten und sofort ca. 27 Schüler*innen in ihren Lernprozessen zu leiten.

Warum kann Professionalisierung nicht bedeuten, sowohl Professionswissen aufzubauen als auch Handlungskompetenz zu erwerben und auf diesem Wege auch die Notwendigkeit für die Auseinandersetzung mit theoretischen Modellen selbst zu erfahren? Oevermann (1996) kennzeichnet professionelles pädagogisches Handeln als im Kern ein Handeln in der Krise. Krisen – wiederum im Verständnis der kulturhistorischen Theorie – zu bewältigen, impliziert eine Umgestaltung und Neuordnung. Um zur Neu- und Umgestalten in der Lage zu sein, muss das Individuum sich im eigenen Handeln sicher fühlen; dieses Gefühl von Sicherheit kann nur aus einem sich als selbstwirksam erfahrenden Handeln erwachsen. Diese Gleichzeitigkeit würde auch ermöglichen, Phänomene in der erlebten pädagogischen Praxis theoretisch begleitet reflektieren zu können. Theorien über Bindung und Anerkennung als Professionswissen in eine Handlungskompetenz zu überführen, ist für Studierende eine noch kaum lösbare Aufgabe. Doch haben nicht zuletzt Hattie und Zierer (2000, S. 124) mit Hatties Metastudie gezeigt, dass die Beziehung zwischen Lehrer*in und Schüler*in einer der wirkungsvollsten Faktoren für den Lernerfolg ist.

Es ist unmöglich für eine*n Einsteiger*in, in einem vierwöchigen Praktikum eine solche Bindung mit 27 Schüler*innen aufzubauen. Kleinere Schüler*innengruppen über einen längeren Zeitraum zu begleiten, würde den Aufbau einer solchen Bindung vereinfachen und unterstützen. Die deutlich minimierte Schüler*innenzahl würde nicht nur ermöglichen, besser mit Schüler*innen in Beziehung treten zu können, sondern das Setting würde auch den Raum schaffen, damit sich die Studierenden als Lernbegleitende verstehen lernen können. D.h., es muss darum gehen, sich selbst stärker „als Lernende[*r] selbst wieder[zu]entdecken [...] und für [...] Schülerinnen und Schüler [...] Lernarrangements zu gestalten, die ihnen ein Höchstmaß an Aktivität, Selbst- und Mitverantwortung, Motivation, Wissens- und Kompetenzzuwachs ermöglichen“ (Green & Green, 2012, S. 97).

Zugleich sollte dies nicht jeder für sich, sondern es sollten immer vier Studierende miteinander vollziehen, was nicht nur der Reflexion in diesem Moment helfen, sondern zugleich den Aufbau von Kooperationskompetenz bei den zukünftigen Lehrkräften stärken würde. Kooperation zwischen Lehrkräften ist ein Faktor der Professionalisierung (u.a. Terhart, 2001) und auch ein möglicher Entlastungsfaktor (u.a. Gräsel et al., 2006) in der schulischen Praxis. Kooperation – angelehnt an Gräsel et al. (2006) verstanden als Ko-Konstruktion – wird vor allem in der gemeinsamen kooperativen Arbeit, verbunden mit kollektiver Reflexion (Berkemeyer et al., 2011) und gemeinsamer Problemlösung (Gräsel et al., 2006) wie auch dem Teilen der Expertise (Baeten & Simons, 2014), als Faktor zur Steigerung des professionellen Handelns gesehen. Dies würde in kleinen Studierendenteams beim gemeinsamen Betreuen einer Klasse möglich, auch einschließlich der Möglichkeit der gemeinsamen Vorbereitung und Reflexion. Auf diesem Wege könnte Kooperation als grundlegende und bereichernde Ressource für professionelles Lehrer*innenhandeln von Beginn an kennengelernt werden.

Diese Ausführungen sollten verdeutlichen, dass die Wissenschaftsorientierung und die Qualifizierung der Lehramtsstudierenden mit dieser Form der Verzahnung mit der

Praxis nicht an Qualität verlieren würden, sondern es wäre den Studierenden durch diese kontinuierliche Praxis in Schule leichter möglich, ihr bildungstheoretisches Wissen anzuwenden und praxisnah zu reflektieren. Dies ist die Basis, um notwendige Routinen oder auch Handlungsskripte im Umgang mit Lehr-Lern-Situationen zu entwickeln, sich in Kooperation zu erproben und pädagogische Theorien zweiten Grades (Handlungstheorien) (Weniger, 1975/1929) für die eigene Professionalität aufzubauen. Entsprechend bilden diese professionstheoretischen Überlegungen die Basis für den im Nachfolgenden skizzierten Piloten einer solchen Professionalisierungsmaßnahme mit Studierenden.

4 Skizze des Piloten

In einem ersten Piloten, der angesichts der Dringlichkeit durch den zuvor skizzierten Lehrkräftemangel in Sachsen ohne größere Vorbereitungszeit, sowohl auf der Seite der Schulen als auch der Universität, durchgeführt wurde, wurde der Einsatz der Studierenden an zwei Schulen in der ländlichen Region für sechs Wochen immer freitags erprobt. Acht Studierende waren in zwei 5. Klassen einer Oberschule und fünf weitere Studierende an einer zweiten Oberschule in zwei 5. Klassen in der Lernbegleitung aktiv. Die Studierenden wurden für diesen kurzen Piloten als studentische Hilfskräfte entlohnt. In der einen Schule wurden die Studierenden sehr intensiv durch zwei Lehrkräfte begleitet; in der zweiten Schule waren die Studierenden bei der Durchführung des Unterrichts vor Ort deutlich stärker auf sich selbst gestellt. Der Pilot wurde am Ende des Schuljahres 2023/24 durchgeführt. D.h., für diese Tage war, wie für Schule üblich, regulärer Fachunterricht geplant, und dieser wurde für den Piloten kurzerhand umgeplant und angepasst, jedoch musste auch curriculares Wissen vermittelt werden. Vor allem in einer Schule war damit die günstige Situation geschaffen, dass die Studierenden durch die Klassenlehrerin einer Klasse und eine Fachlehrerin begleitet werden konnten. Vor dem ersten Einsatz an der Schule – wobei sowohl die wissenschaftliche Begleiterin als auch die Studierenden die Schulen nicht genauer kannten –, wurden die Studierenden zum einen mit einem Blended-Learning-Format für den Kompetenzerwerb des verstehenden Lesens geschult; dank der Kooperation mit BISS³ und gemeinsam mit der abgeordneten Lehrkraft, die den Piloten begleitete, wurden erste Szenarien besprochen, etwa, was am ersten Tag zu tun ist: Begrüßung – Kennenlernen – Einführen in die Lerntagebucharbeit (eine Vorlage für ein Lerntagebuch wurde auch bereitgestellt; für weitere Beschreibungen s. Kap. 6). Am ersten Tag vor Ort waren in einer der Pilotschulen die Schulleiterin als Fachlehrerin und eine Klassenlehrerin anwesend. Die Schulleitung übernahm die Begrüßung und das erste Kennenlernen wie auch die Einteilung der Studierenden in jeweils eine Gruppe von vier Studierende pro Klasse, was die teilweise noch etwas orientierungslosen Studierenden etwas an die Hand nahm. Danach starteten die Studierenden in dieser Schule in jeder der beiden Klassen von einer Lehrerin begleitet in den ersten Schultag. Über diesen ersten Tag in der Schule sagten die Studierenden in der Reflexion am Ende des Schultages mit der Schulleitung und einige Tage später auch gegenüber der wissenschaftlichen Begleitung, dass es sich etwas chaotisch und unstrukturiert anfühlte, sie sich aber gut aufgenommen fühlten und es für die kommende Woche besser vorplanen wollten. Zu ähnlichen Ergebnissen kam es auch in der zweiten Schule, wo zeitweise nur eine 5. Klasse begleitet werden konnte, weil Studierende krank waren und für die zwei Klassen auch nur fünf statt acht Studierende zur Verfügung standen. Die Studierenden wurden an den beiden Schulen ganz unterschiedlich mit vorhandenem Lernmaterial unterstützt; in einer Schule wurde den Studierenden das zu verwendende Material

³ *BiSS-Transfer* ist eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und des Mercator Instituts an der Universität zu Köln. Der Schwerpunkt liegt auf der Sprachbildung und der Lese- und Schreibförderung in Schulen und Kitas (<https://mercator-institut.uni-koeln.de/forschung-entwicklung/aktuelle-projekte/biss-transfer>).

immer am Tag vorher durch die Lehrkräfte zur Verfügung gestellt, in der zweiten Schule waren die Studierende frei, sich die Inhalte für den Tag zu suchen. Über die sechs Wochen gewannen die Studierenden Sicherheit in ihrem Handeln und reflektierten zusammen mit Lehrerinnen in den Schulen und/oder mit der wissenschaftlichen Begleitung ihr Handeln; auf dieser Basis wurden eine Woche später weitere Anpassungen für den Unterricht vorgenommen. Eine direkte Begleitung durch Lehrkräfte vor Ort im Unterricht erfolgte ab dem zweiten Einsatz vor Ort in der Schule nicht mehr.

5 Rückmeldungen der Studierenden

Die am Piloten teilnehmenden Studierenden wurden nach den sechs Wochen in der Schule mit abgewandelten Skalen zum Belastungserleben (Weyer et al., 1997), zu ihrer Selbstwirksamkeit (Jerusalem et al., 2009) und zu ihrer Zufriedenheit (Dann et al., 1997) befragt. Es waren nur 13 Studierende in dem Projekt aktiv; folglich ist die Anzahl zu gering, um quantitative Auswertungen vorzunehmen. Die Ergebnisse des Fragebogens können demzufolge nur einen ersten Eindruck nachzeichnen und sind nicht als belastbar zu kennzeichnen.

Die Rückmeldungen der Studierenden können wie folgt skizziert werden: Die Studierenden im Piloten kamen zu gleichen Teilen aus dem 2., 4. und 6. Fachsemester. Bis auf eine*n Student*Studentin waren alle Studierenden zufrieden mit dem Praxistag und auch dem Arbeitsklima vor Ort in der Schule. In einer Schule gab es eine schwierige Kommunikationsstruktur mit der Schulleitung und unklare Verantwortlichkeiten; dies spiegeln die Studierenden auch als Unzufriedenheit wider. Sehr deutlich ist die Einschätzung der Studierenden bzgl. der Möglichkeit, sich in der Schule einzubringen, und auch dazu, dass der Praxistag für sie keine Belastung darstellte. Die Zufriedenheit schätzen die Studierenden nach einem Praxistag deutlich größer ein als nach einem Studientag, und nicht nur der Praxistag wird nicht als Belastung wahrgenommen, sondern auch die damit verbundene Vor- und Nachbereitung. Nahezu alle Studierenden fühlten sich den Anforderungen in der Schule gewachsen. An den Antworten der Studierenden wird deutlich, dass die Begleitstruktur, die sowohl das pädagogische Handeln vor Ort in der Schule vorab genau bestimmt als auch gut informierte Ansprechpersonen vor Ort in den Schulen umfasst, sehr stark das Empfinden einer möglichen Überforderung beeinflusst.

Aufgrund der doch nur geringen Aussagefähigkeit des Fragebogens wurden die Studierenden hinsichtlich ihres Belastungserlebens gebeten, ihre zeitliche Belastung im Piloten anhand einer exemplarischen Woche nachzuzeichnen, wie z.B. in Abbildung 1 zu sehen. An diesem exemplarischen Beispiel soll deutlich werden, was alle teilnehmenden Studierenden zum Ausdruck brachten, nämlich dass sie einen Tag des Studiums für das Projekt blockiert haben, dieser sie aber nicht mehr als den einen Tag hinsichtlich ihres Zeitaufwandes gekostet hat. Zugleich hat dieser Tag sie auch nicht in ihrem Studium behindert.

Workload nach Uhrzeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag
7:30-12:40	3,0h Uni	3,0h Uni	3,0h Uni	3,0h Uni	0,5h Vorbereitung Projekt 3,5h Arbeit P.	
13:00-16:20	3,0h Uni	1,5h Uni 1,5h Vorarbeit Uni	1,5h Uni	3,0h Uni	1h Arbeit P. 0,5h Nachbesprechung P.	3,0h Vorarbeit Uni
16:40-21:00	2,0h Uni 2,0h Vorarbeit Uni	1,5h Uni	1,5h Uni	1,5h Uni 1,0h Nacharbeit		

- Zeit in Universitätsveranstaltungen
- Vorarbeit für Universitätsveranstaltungen
- Nacharbeit Universitätsmaterial
- Arbeit an Schule innerhalb des Projektes
- Vor-/Nacharbeit zur Tätigkeit an der Schule

Abbildung 1: Exemplarischer Wochenplan einer Studentin (eigene Darstellung)

Die beteiligten Studierenden waren zu großen Teilen begeistert von dem Projekt. Von den 13 Studierenden waren zehn aus der TU Dresden (drei kamen von der Universität Leipzig), davon eine Studierende aus dem Studiengang Sozialpädagogik und drei Studierende, die in ihrem Studium schon weiter fortgeschritten waren; die übrigen Studierenden standen am Anfang ihres Lehramtsstudiums. Sechs Studierende aus dem Piloten werden an dem nun kommenden nächsten Abschnitt des Projektes weiter mitwirken, weil ihnen aus ihrer Sicht der Praxistag guttat. Dieses Tag war hilfreich „zum Sammeln von Erfahrungen, weil man wirklich mit den Schüler*innen zusammenarbeiten kann“, „man ist mitten drin“ (Student A)⁴. Es geht aber nicht nur um die direkten Erfahrungen, sondern auch um die Verknüpfungen mit der zuvor vermittelten Theorie: „Mir ist aufgefallen, dass die Theorie, die ich gehört habe, erlebe ich kurz später in der Praxis. Die live-Erfahrung[en] festigen das Wissen mehr“ (Studentin B). „Ich finde auch, dass man von Woche zu Woche mehr mit den Kindern zusammengewachsen ist. Wir waren ja nur 6 Wochen und wenn wir das ein ganzes Schuljahr machen, zu den Kindern eine ganz andere Bindung noch aufbaut“ (Studentin C). Der Aufbau von Beziehung wie auch die Erfahrung, von den Schüler*innen als Lehrkraft respektiert zu werden, ohne dass man als Lehrer*in benannt wurde, und dies auch in einem für die Schüler*innen neuen Lernsetting, sind ein immanenter Lernzuwachs. Gegenseitige Anerkennung entsteht eben nicht durch die Zuweisung von Macht, sondern über den Aufbau von Beziehungen, die von Respekt und Anerkennung gekennzeichnet sind. Alle Studierenden der ersten Phase haben immer wieder deutlich gemacht, dass diese Form des Einsatzes in der Praxis keine zusätzliche Belastung war, sondern sinnstiftend für das eigene Studium.

6 Ableitungen aus dem Piloten

Die Erfahrungen bei diesem Piloten haben es erforderlich gemacht, deutlicher auch für die Schulen zu bestimmen, was eine Begleitung der Schüler*innen beim Lernen von einer Durchführung von Unterricht oder dem Halten von Unterricht unterscheidet. Für die Fortführung des Projektes wird die Tätigkeit der Studierenden wie folgt verstanden: Die Studierenden leiten an und begleiten die Schüler*innen eigenverantwortlich in ihrem Üben, in der Erstellung des Zeitplans, in der Entwicklung von Fragen, in der Anwendung von Methoden, in der Erarbeitung von Wissen, in der Reflexion und in der Kooperation. Unter Begleitung des Lernens wird verstanden, dass die Studierenden die Lernumgebung für die Schüler*innen gestalten und sich auf die Fragen und Bedarfe der jeweiligen Schüler*innen einlassen; sie unterstützen die Schüler*innen bei der Suche danach, wo Antworten gefunden werden können. Es geht nicht darum, dass die Studierenden eine Wissensvermittlung vollziehen; vielmehr lernen und untersuchen sie gemeinsam mit den Schüler*innen den „Lerngegenstand“. Aus den Erfahrungen der ersten Tage in der Schule ergibt sich folgender künftiger Tagesablauf:

1. Einheit 90 Minuten (2 UE): Stärkung der Kompetenzen in Mathematik, Deutsch und Englisch

Das Ziel dieser Unterrichtseinheit ist die Stärkung der Mindeststandards in Mathematik, verstehendem Lesen im Deutschen und Mündlichkeit im Englischen. Für diese Umsetzung werden, ohne auf Fachlichkeit und fachdidaktische Grundfertigkeiten bei den Studierenden zurückgreifen zu können, folgende Formate gewählt:

- Englisch: freies Sprechen von aktuellen Vokabeln in Kleingruppen mit maximal sieben Schüler*innen;

⁴ Diese Formulierungen stammen aus einer Informationsveranstaltung für Studierende der folgenden Durchgänge, in der die Studierenden des Piloten ihre Erfahrungen berichteten.

- Deutsch: Verstehendes Lesen: „Buchprojekt“, Blended Learning (BISS) oder Einsatz von „Tutoring for All“ (digital gestütztes Trainingsprogramm zum verstehenden Lesen);
- Mathematik: Üben des aktuellen Unterrichtsstoffs in Mathematik. Dies erfolgt je nach Schule mit einem digitalen Tool, mithilfe dessen der aktuelle Inhalt des Mathematikunterrichts geübt wird. Die Ergebnisse des Übens sehen die entsprechend verantwortlichen Mathematiklehrer*innen an; damit liegt die Verantwortung für die Rückmeldung oder auch weitergehenden Unterstützungsbedarf nicht bei den Studierenden, sondern bei den verantwortlichen Fachlehrer*innen vor Ort.

Wichtig ist: Nicht jede*r Studierende muss alle drei Bereiche abdecken, sondern ist maximal für einen Schwerpunkt zuständig, und die Schüler*innen wechseln innerhalb dieser Einheit zu dem*der entsprechenden Studenten*Studentin. Damit ist die Entwicklung einer Expertise der vier Studierenden gegeben.

2. Einheit von 180 Minuten (4 UE) – Projektorientiertes Lernen (vgl. Langner et al., 2021)

Ziel ist ein kooperatives Lernen an eigenen Fragestellungen anhand der projektorientierten Methode. Dieses Format wird sich epochal verändern und fächerverbindende Themen je nach Bedarfen der Schulen beinhalten. Der Ablauf der Projektarbeit erfolgt angelehnt an die Formate der Universitätsschule Dresden (vgl. Langner et al., 2021).

Gerahmt wird der gesamte Tag durch ein Format, das die Schüler*innen dabei begleitet, stärker selbstreguliert zu lernen.

Die Studierenden werden im Vorfeld des Praxiseinsatzes bereits in einem der Bereiche, in denen die Stärkung der Grundkompetenzen unterstützt werden soll, geschult; zudem erhalten sie Instrumente und auch Prozesse an die Hand, mit denen sie das selbstregulierte und projektorientierte Arbeiten begleiten können. Dies umfasst sowohl Methoden, um Schüler*innen für ein kooperatives Arbeiten anzuleiten, z.B. ein Daily für den täglichen Start in die Projektarbeit oder Reflexionsformate für die gesteckten Lernziele für den Tag, wie auch Regeln für ein selbstreguliertes Lernen. Des Weiteren sollen die Schüler*innen spielerische Zugänge zum sozial-emotionalen Lernen kennenlernen.

Neben den Inhalten bleibt es, wie bereits dargestellt, notwendig, dass Studierende in ihrer Praxis durch das Format der begleitenden Reflexion unterstützt werden; dies leistet die ELF (erziehungswissenschaftlichen Lern- und Forschungswerkstatt) mit der Kollegialen Fallberatung (Bennewitz & Daneshmand, 2010). Die begleitenden Formate für die Studierenden sind einmal mehr notwendig, da mit dem Einsatz der Studierenden auch die Schüler*innen und letztlich die Schule neue Wege gehen. In nahezu allen zukünftigen Einsatzschulen werden die Studierenden die Schüler*innen darin begleiten müssen, erste Schritte zu einem stärker selbstregulierten Lernen zu gehen, d.h. zu lernen, sich realistische Ziele für den Tag zu setzen und deren Erreichen zu reflektieren. Damit verbunden ist, dass Schüler*innen lernen, Abläufe zu planen und Zeit zu managen.

Die Studierenden wurden vor Ort eng durch Lehrkräfte begleitet; eine solche Begleitung ist längerfristig, vor allem aufgrund des Lehrermangels, so nicht möglich; es hat sich im Piloten auch gezeigt, dass es der Begleitung der Studierenden vor Ort nicht unbedingt hinsichtlich von Lerninhalten bedarf; vielmehr brauchen sie vor allem organisatorische und strukturelle Unterstützung. Dies fängt beim Start des Projektes – der Kontaktherstellung zwischen Studierenden und Schüler*innen – an und geht weiter bei Materialbereitstellung oder Materialnutzung in der Schule bis dahin, welche Handlungsmöglichkeiten bei Regelverstößen der Schüler*innen oder bei medizinischen Notfällen bestehen. Dabei handelt es sich für die Studierenden, die noch keine Handlungsskripte für solche Situationen haben, um Krisensituationen, aber auch Gelegenheiten, sich durch die Praxis schulorganisatorisches Wissen anzueignen. Die Vermittlung, die an dieser

Stelle nötig ist, sollen Senior-Mentor*innen leisten; dabei handelt es sich um Lehrer*innen, die gerade altersbedingt aus dem Schuldienst ausgeschieden sind. Die Aufgabe dieser Senior-Mentor*innen vor Ort in der Schule ist es, die Studierenden zu unterstützen, am Anfang des Schultages den Raum gut vorzubereiten, während des Schultages Ansprechperson für Notfälle jeder Art zu sein und am Ende des Schultages direkt gemeinsam eine erste Reflexion über den Verlauf des Tages durchzuführen. Die Senior-Mentor*innen sollten sich als Begleiter*innen der Studierenden verstehen und durch ihr Dasein den Studierenden Sicherheit vermitteln; darüber hinaus sollen sie Studierende in ihrem Handeln bestärken und ihnen ein wertschätzendes Feedback mit dem Schwerpunkt auf Classroom-Management und Beziehungsarbeit mit den Schüler*innen geben. Die Senior-Mentor*innen sind zudem eine wichtige Schnittstelle zu den Lehrer*innen und der Schulleitung vor Ort; was dies konkret impliziert, kann durchaus von Schule zu Schule unterschiedlich sein. Abhängig von der Belastung der Lehrkräfte und der Schulleitung ist der*die Mentor*in der*die Kommunikator*in mit eben diesen. In diesem Sinne sichert der*die Mentor*in das „Ankommen“ der Studierenden in der Schule ab. Da die Studierenden keinen klassischen Unterricht halten, braucht es bei den Senior-Mentor*innen eine Offenheit für neue oder andere Lernformate, als sie sie vielleicht bisher angewendet haben, und sie müssen gegenüber den Studierenden einen autonomie-fördernden Motivationsstil leben.

7 Diskussion und Weiterentwicklung

Sollte das kommende Schuljahr zeigen, dass dieses Projekt für die Studierenden unterstützend ist, dass sie Sicherheit in ihrem pädagogischen Handeln gewinnen und dass zugleich auch die Schulen und die Lehrkräfte vor Ort eine Entlastung durch die Studierenden erleben, so ist das Projekt in unterschiedlichen Formaten ausbaufähig. Zum einen ist denkbar, die Anzahl der Studierenden durch weitere Anreizstrukturen zu erhöhen oder auch das Blockpraktikum in ein semesterbegleitendes Praktikum umzuwandeln. Auf diesem Wege ist die Anzahl sowohl der Studierenden, die von dieser Form der Professionalisierung profitieren, steigerbar und als auch die Anzahl der Schulen, die in den Genuss dieser Form der Unterstützung kommen. Möglicherweise ist dann auch denkbar, dass nicht nur ein bestimmter Tag in der Woche zum Praxistag wird, sondern Studierende und Schulen eine Auswahl von möglichen Praxistagen erhalten.

Eine weitere Ausbaustufe ist die Einbindung der anderen Blockpraktika, die im Rahmen des Studiums absolviert werden müssen. An das Blockpraktikum A schließen sich in Sachsen für die Studierenden zwei weitere Block-B-Praktika an, in denen die Studierenden die Kompetenzen in ihren beiden studierten Fächern jeweils für vier Wochen an der Schule erweitern. Der Umfang dieser Praktika entspricht dem Praktikum des Blocks A. Bei wöchentlichen ca. drei Unterrichtseinheiten über ein ganzes Schuljahr hinweg hätten die Studierenden ihr Soll an Praktikumsstunden erfüllt. Wie im semesterbegleitenden Block A würden die Studierenden daher ihren ganztägigen Einsatz über alle Schulwochen zur Hälfte bezahlt bekommen, während die andere Hälfte als im Rahmen des Studiums zu leistende Praktikumsstunden abgerechnet würde.

In dieser Form wäre denkbar, dass die Studierenden mit dem Ende des 2. Fachsemesters ihre zu leistenden Praktika (nicht die schulpraktischen Übungen) über drei Schuljahre kontinuierlich an einem Tag in der Woche an der Schule durchführen. Je länger die Studierenden Teil dieses Praxisprojektes sind, desto mehr fachliche Verantwortung können sie im Unterricht übernehmen und desto größer können die durch sie begleiteten Schüler*innengruppen werden. So ist vorstellbar, dass im dritten Jahr nur noch zwei Studierende gemeinsam eine Klasse begleiten und betreuen, wobei die Lernformate gleich bleiben und die Fachlichkeit dann stärker in den projektorientierten Unterricht einfließt, es aber keinen klassischen Fachunterricht geben sollte. Wie die Begleitung

durch die verantwortlichen Fächer von Seiten der Universität geleistet wird, ist ein noch zu gestaltender Prozess.

Der Einsatz der Studierenden in den Schulen ist folglich mehr als nur ein anderer Ansatz der Theorie-Praxis-Verzahnung bereits im Studium, und er ist auch mehr als nur ein Notprogramm für Schulen, in denen der Lehrermangel inzwischen so groß ist, dass von einer Tendenz der strukturellen Bildungsbenachteiligung gesprochen werden kann. Die Studierenden werden zu aktiven Umgestaltenden von Schulen und müssen dies nicht allein vollziehen. Das veränderte Format der Lernbegleitung setzt den Ausgangspunkt für die Umgestaltung des schulischen Lernens; dabei wird der Fokus zunächst nur auf die jüngsten Jahrgänge an den beteiligten Oberschulen gesetzt, die 5. Klassen. An einem Tag in der Woche arbeiten die Schüler*innen über ein ganzes Schuljahr in dem durch die Studierenden angeleiteten Format; so können jene das notwendige Arbeits- und Sozialverhalten eng begleitet durch Studierende einüben – eng vor allem auch, weil nur sieben Schüler*innen durch eine*n Studierende*n begleitet werden. Dies ermöglicht es u.E. auch, eine engere und intensivere Beziehung zwischen Lernbegleitenden und Schüler*innen herzustellen, die notwendig ist, um neue Lernformate zu etablieren. Durch die wissenschaftliche Begleitung wird vor allem mit den Schulleitungen offensiv dahingehend gearbeitet, dass der Studierendeneinsatz verbunden sein muss mit einem Schulentwicklungsprozess der Schule. Dieser wiederum muss ein individueller sein, immer entsprechend der Ausgangs- und Rahmenbedingungen der jeweiligen Schule.

Literatur und Internetquellen

- Baeten, M. & Simons, M. (2014). Student Teachers' Team Teaching: Models, Effects, and Conditions for Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92–110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010>
- Bennewitz, H. & Daneshmand, N. (2010). Kollegiale Fallberatung: Professionalisierung und Entlastung für Lehrerinnen und Lehrer. In H. Bartnitzky & U. Hecker (Hrsg.), *Allen Kindern gerecht werden. Aufgaben und Wege* (S. 191–200). Grundschriftverband.
- Berkemeyer, N., Järvinen, H., Otto, J. & Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft) (S. 225–247). Weinheim: Beltz.
- Bromme, R. & Tillema, H. (1995). Fusing Experience and Theory. The Structure of Professional Knowledge. *Learning and Instruction*, 5 (4), 261–269. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(95\)00018-6](https://doi.org/10.1016/0959-4752(95)00018-6)
- Brüschweiler, B. & Reutlinger, C. (2014). Raum als dritter Erzieher. Aneignung im Vorschulalter revisited. In U. Deinet & C. Reutlinger (Hrsg.), *Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierung zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit* (S. 175–188). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02120-7_10
- Buber, M. (1994). *Das dialogische Prinzip. Ich und Du. Zwiesprache. Die Frage an den Einzelnen. Elemente des Zwischenmenschlichen*. (10. Aufl.). Gütersloher Verlagshaus.
- Dann, H., Humpert, W., Krause, F., von Kügelgen, T., Rimele, W. & Tennstädt, K. (1997). *Subjektive Aspekte des Lehrerberufs*. ZIS. <https://doi.org/10.6102/zis14>
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 29 (1), 4–48.
- Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik – Didaktik und Unterricht* (S. 86–100.). Kohlhammer.
- Galperin, P.J. (1974). *Probleme der Lerntheorie*. Volk und Wissen.
- Galperin, P.J. (1980). *Die Grundfragen der Psychologie*. Pahl Rugenstein.

- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.
- Green, N. & Green, K. (2012). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch* (7. Aufl.). Klett Kallmeyer.
- Hattie, J. & Zierer, K. (2020). *Visible Learning. Auf den Punkt gebracht*. Schneider Hohengehren. <https://doi.org/10.4324/9781351002226>
- Heinrich, M. (2007). Rezeptedidaktik in der LehrerInnenbildung? Kritik und Würdigung einer pädagogischen (Un-)Praxis. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf* (S. 140–156). LIT.
- Jerusalem, M., Drössler, S., Kleine, D., Klein-Heßling, J., Mittag, W. & Röder, B. (2009). *Skalenbuch Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Humboldt-Universität zu Berlin.
- Klafki, W. (1991) *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Beltz.
- Langner, A., Heß, M. & Wiechmann, K. (2021). Projektarbeit: Struktur und Methode. *WE_OS-Jb – Jahrbuch Der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 4 (1), 187–204. <https://doi.org/10.11576/weos-4948>
- Langner, A. & Pesch, M. (2023). Designing Tools for Supporting Self-Regulated Learning in Collaborative Learning Environment: Understanding from the University School Dresden. In C.-R. Pérez & M.M.C. Shohel (Hrsg.), *Inclusive Pedagogy in Contemporary Education*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.113882>
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizzen einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalisierung* (S. 70–183). Rowohlt.
- Rohr, D. & Roth, H.-J. (2012). *Bildungswissenschaften: das Kölner Modell von der Erprobung zur Implementierung*. Waxmann.
- Simonis, L. & Klomfaß, S. (2023). Ins kalte Wasser. Wie Lehramtsstudierende ihre Tätigkeit als Vertretungslehrkräfte für ihre Professionalisierung relevant setzen. In D. Behrens, M. Forell, T.-S., Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 156–171). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6034-09>
- Stender, A., Brückmann, M. & Neumann, K. (2015). Vom Professionswissen zum kompetenten Handeln im Unterricht: Die Rolle der Unterrichtsplanung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (1), 121–133. <https://doi.org/10.36950/bzl.33.1.2015.9585>
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Beltz.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung – Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Beltz.
- Weniger, E. (1975/1929). Theorie und Praxis in der Erziehung. In E. Weniger, *Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Ausgewählt u. m. einer editorischen Notiz vers. v. B. Schonig (S. 29–44). Beltz.
- Weyer, G., Hodapp, V. & Neuhäuser, S. (1997). *Subjektive Zufriedenheit und Belastung von Arbeit und Beruf. Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*. ZIS. <https://doi.org/10.6102/zis3>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Langner, A. & Kuritz, K. (2024). Ein struktureller Rahmen für studentische Praxiserfahrungen zur Unterstützung von Schulen in Ostsachsen angesichts des Lehrkräftemangels. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 6 (1), 205–218. <https://doi.org/10.11576/pflb-7567>

Online verfügbar: 13.11.2024

ISSN: 2629-5628



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>