

Evaluation der veränderten Begleitstruktur des Allgemeinen Schulpraktikums (ASP) Lehramtsstudierender an der Technischen Universität Braunschweig – Schwerpunkt: Zufriedenheit der Mentor*innen

Charlotte Hagenau, Dr. Gesa Uhde und Prof. Dr. Barbara Thies

Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (Teilprojekt: Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen; KoBB) wird an der Technischen Universität Braunschweig die Begleitstruktur des Bachelorschulpraktikums der Lehramtsstudierenden überarbeitet. Studierende schätzen die Begleitung durch schulische Mentor*innen im Praktikum als essenziell für den eigenen Professionalisierungsprozess ein (Hascher & Moser, 2001). Während die Perspektive der Studierenden häufiger als Forschungsgegenstand dient, wird die Mentor*innenperspektive weitaus weniger untersucht. Der vorliegende Beitrag stellt die Evaluationsergebnisse einer Mentor*innenbefragung vor und nach der Modifikation der Begleitstruktur in Form von zwei Querschnittsuntersuchungen ($n=42$, $n=92$) vor und präsentiert erste Ideen für ein Fortbildungsangebot.

Innerhalb der Bachelorphase des Lehramtsstudiums erfüllen Schulpraktika neben dem Erwerb professioneller Handlungskompetenzen (Wenz & Cramer, 2019) auch eine berufserprobende Funktion (Bach, 2018; Gröschner et al., 2015). Nicht nur Studierende, auch deren Begleitende, messen Praktika während des Lehramtsstudiums eine übergeordnete Bedeutung bei (Gröschner et al., 2015; Hascher, 2012). Eine praxisbezogene Vorbereitung und angemessene Begleitung von schulischer und universitärer Seite, sowie die strukturelle Verzahnung von Theorie und Praxis beeinflussen die Kompetenzeinschätzung Studierender positiv (Gröschner et al., 2013).

Den Einfluss der*des Mentors*in schätzen Studierende als essenziell für den eigenen Professionalisierungsprozess ein (Hascher & Moser, 2001), wobei hier ein besonderes Augenmerk auf die Beziehung zwischen Mentor*in und Mentee, bzw. die Art und Weise der Begleitung gelegt wird (Besa & Büdcher, 2014; Gröschner & Schmitt, 2010). Die Qualität der Begleitung stellt einen wesentlichen Einflussfaktor für das Lernen im Praktikum dar (Hascher & Moser, 2001; Kreis & Staub, 2007).

Mentoring

Mentoring wird als Prozess betrachtet, der vielfältige Aufgaben vereint, wie z.B. das Ermutigen, das Anbringen von Verbesserungsvorschlägen und das Bewerten (Jafar et al., 2021). Durch die Komplexität dieser Aufgabe wird die Begleitung Studierender häufig als Herausforderung wahrgenommen (Hascher & Moser, 2001). Hoffmann et al. (2015) konkludieren in einem Review von 46 englischsprachigen Studien, dass es Mentor*innen an proaktiver Vorbereitung mangle und diese sich größtenteils unsicher in ihrer Rolle fühlen. Die Begleitung während des Praktikums konzentriert sich weniger auf reflexionsorientiertes Mentoring, sondern häufig auf wenig theoriebasierte Unterrichtsplanungen (ebd., Bach et al., 2018). Mentoring bringt nicht nur positive Effekte für das professionelle Handeln Lehramtsstudierender mit sich, sondern kann auch einen Gewinn für die Mentor*innen darstellen. In einer longitudinalen Studie von Gallo-Fox und Scantlebury (2016), zeigte sich, dass Team-Teaching mit Lehramtsstudierenden das Unterrichtsrepertoire der Mentor*innen mit neuen Ideen anreichert und einen motivationalen Effekt haben kann. Lehramtsstudierende werden als wertvoll im Klassenraum empfunden und bringen „frischen Wind“ mit (Bullough et al., 2002). Die universitäre und schulische Begleitstruktur des Allgemeinen Schulpraktikums (ASP) an der TU Braunschweig, welche im Folgenden vorgestellt wird, soll sich diese Synergie zwischen erfahrenen und angehenden Lehrkräften zunutze machen.

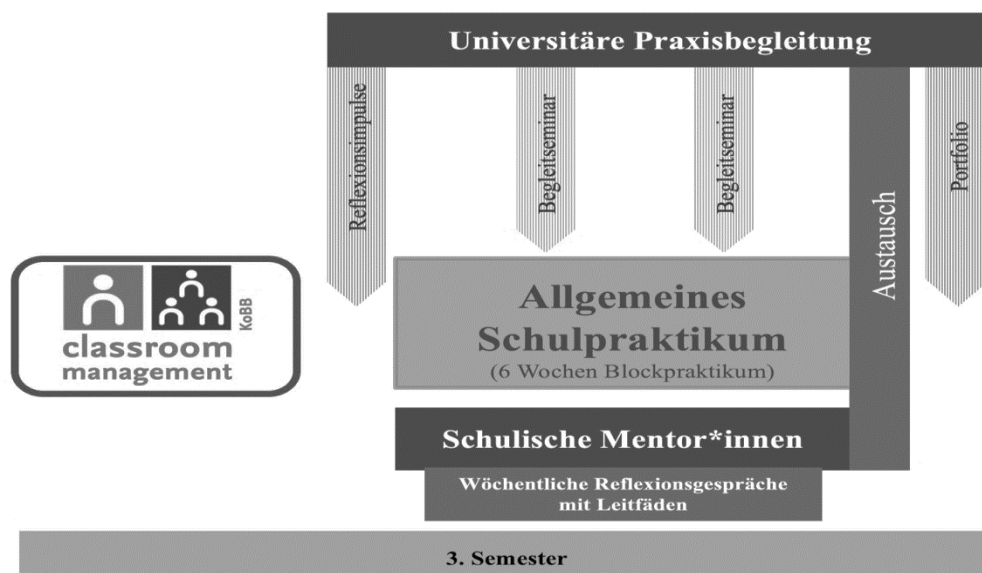
Das Allgemeine Schulpraktikum an der Technischen Universität Braunschweig

Beim ASP der TU Braunschweig handelt es sich um ein sechswöchiges, verpflichtendes und fachunabhängiges Blockpraktikum, das meist im dritten Semester des Lehramtsstudiums absolviert wird. Vorbereitend auf das Praktikum findet ein Classroom-Management-Training (CMT) statt, welches an der TU Braunschweig entwickelt und nach positiver Evaluation in die Studienstruktur implementiert wurde. Dieses praxisorientierte, kognitiv-behaviorale Training mit unterstützendem Online-Kurs fokussiert u.a. praktische Elemente im Rollenspielformat. Das CMT zeigte sich wirksam zur Steigerung der Classroom-Management-bezogenen Selbstwirksamkeitserwartung (Hannemann et al., 2019), sowie des selbsteinschätzten Classroom-Management-Wissen

und der -Kompetenzen (Uhde et al., 2018). Die Begleitung während des Praktikums findet an der Praktikumschule durch schulische Mentor*innen und von Seiten der Universität durch Praxisbegleitungen statt. Während es in der Verantwortung der Mentor*innen liegt, die Studierenden am Schulleben teilhaben zu lassen und bei eigenen Unterrichtsversuchen zu unterstützen, betreuen die Praxisbegleitungen zwei Begleitseminare, stehen bei Schwierigkeiten zur Verfügung und bewerten das Reflexionsportfolio der Studierenden.

Modifikation des Schulpraktikums im Jahr 2021

Das im Jahr 2020 pilotierte Praxisbegleitungskonzept, welches auf den Grundlagen des CMT fußt, wurde im Jahr 2021 nach positiver Evaluation verpflichtend eingeführt. Praktikumsvorbereitend bearbeiten die Studierenden Reflexionsimpulse, die eine Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken, der eigenen Lehrer*innenrolle und den Erwartungen an das Praktikum umfassen. In der dritten und fünften Praktikumswoche finden jeweils zwei neunzigminütigen Seminarsitzungen im Online-Format statt. Diese beinhalten Gruppen- und Einzelübungen zur Reflexion der Praktikumserfahrungen vor dem Hintergrund der CMT-Inhalte. Ziel ist der Übertrag der Trainingsinhalte in die Schulpraxis und der Austausch auf Basis des bisherigen theoretischen Wissens.



Anm.: Rot dargestellte Aspekte der Praktikumsbegleitstruktur wurden im Praktikum 2021 erstmals umgesetzt, rot schraffierte Aspekte wurden für das Praktikum 2021 überarbeitet

Abb. 1: Darstellung der Begleitstruktur des Bachelorpraktikums an der TU Braunschweig

Um stattfindende Mentoringgespräche verbindlicher zu machen, wurden für das ASP 2021 Gesprächsleitfäden für ein Kennenlerngespräch und für wöchentliche Reflexionsgespräche erarbeitet. Im Vergleich zu den Vorjahren nahmen die Praxisbegleitungen schon zu Praktikumsbeginn Kontakt zu den Mentor*innen auf, um als Ansprechpartner*innen zur Verfügung zu stehen. Zwischen diesen beiden Akteur*innen wurden außerdem verpflichtende Abschlussgespräche implementiert. Zusätzlich dazu wurden das Informationsmaterial sowie die Richtlinien des Praktikums überarbeitet. Die Modifikation der Begleitstruktur kann aus Abbildung 1 entnommen werden.

Bedarfs- und Bedürfniserhebung/ Zufriedenheitserhebung

Fragestellungen und Design

Im Zuge der oben beschriebenen Änderungen war es das Ziel der Erhebung, Unterschiede bezüglich der Praktikumszufriedenheit und der Einschätzung der Studierenden vor und nach der Modifikation der Praktikumsbegleitstruktur zu erheben. Praktikumszufriedenheit wurde durch die Zufriedenheit mit der Organisation durch die Universität sowie das Gewinn- und Belastungserleben auf Seiten der Mentor*innen erhoben. Außerdem war von Interesse, welche Faktoren das Belastungserleben der Mentor*innen in den jeweiligen Jahren beeinflussten. Darüber hinaus wurden die schulischen Mentor*innen nach Wünschen und Bedarfen in Bezug auf Fortbildungsangebote befragt. Da es bisher keine Qualifizierungsmaßnahme für die Praktikumsbegleitung gibt, soll anhand der Befragungsdaten ein möglichst bedarfsgerechtes Fortbildungsangebot konzipiert werden. Zur Beantwortung der Fragestellungen erhielten alle Mentor*innen, die im ASP 2020 und/oder im ASP 2021 Studierende betreut hatten, per E-Mail einen Link zu einem 15-minütigen Online-Fragebogen mit offenen und geschlossenen Items. Es handelt sich bei der Befragung um zwei Querschnittsuntersuchungen, deren Analyse mit SPSS 26 erfolgte.

Instrumente

Der Fragebogen bestand aus Fragen zur Kooperation mit der Universität (Organisation, Information, Materialien, Zusammenarbeit mit den Praxisbegleitenden) und einer Einschätzung des eigenen Gewinn- und Belastungserlebens der Studierendenbegleitung auf einer 5-Punkt-Likert-Skala (1: „stimmt gar nicht“ bis 5:

„stimmt genau“). Die Reflexionsfähigkeit sowie das allgemeine und unterrichtliche Verhalten der Studierenden wurden durch eine Einschätzung des*der Mentors*in erhoben. Der Fragebogen enthielt außerdem demografische Angaben zur eigenen Lehrkrafttätigkeit und der Erfahrung als Mentor*in. Darüber hinaus wurden offene und geschlossene Fragen zu Wünschen und Bedarfen bezüglich Fortbildungsangeboten gestellt. Die Cronbachs Alpha der erhobenen Skalen befanden sich im akzeptablen bis sehr guten Bereich ($\alpha=0.73-0.91$).

Ergebnisse

Im Jahr 2020 nahmen 42 Mentor*innen an der Befragung teil, wovon knapp die Hälfte mehr als zehn Jahre Berufserfahrung ($n=19$; 45.2%) hatte. Die im Jahr 2021, nach der Modifikation, befragte Kohorte ($n=92$) hatte etwas mehr Berufserfahrung (>10 Jahre Berufserfahrung $n=56$; 60.9%). Für 21.4% der Mentor*innen in der Stichprobe von 2020 war dies die erste Erfahrung in der Studierendenbegleitung ($n=9$), wohingegen dies nur bei 18.5% der Mentor*innen ($n=17$) in der Stichprobe von 2021 so war.

Im Jahr 2020 gaben die Mentor*innen auf einer Likert-Skala von 1 bis 5 an, mit der Information und Organisation der Universität zufrieden zu sein ($M=4.18$, $SD=0.75$; $M=4.67$, $SD=0.45$). Nach Überarbeitung der Begleitstruktur ergab sich ebenfalls ein Mittelwert im hohen Bereich ($M=4.25$, $SD=0.68$; $M=4.32$, $SD=0.83$). Ein t-Test für unabhängige Stichproben ergab keine signifikanten Unterschiede zwischen der Zufriedenheit mit den bereitgestellten Informationen zwischen beiden Jahren ($t(112)=-0.79$, $p=0.44$). Bezüglich der Zufriedenheit mit der Organisation der Universität im Jahr 2020 und 2021 zeigten sich signifikante Unterschiede ($t(132)=-2.58$, $p<0.001$); die Zufriedenheit war vor der Modifikation höher als danach. Eine hierarchische Regressionsanalyse zeigte keine signifikanten Effekte der Zufriedenheit mit der Organisation, den Informationen der Universität oder der Unterstützung durch die Praxisbegleitenden auf das Belastungserleben der Mentor*innen in beiden Kohorten. Es kann also vermutet werden, dass die Begleitstruktur keinen Einfluss auf das Belastungserleben der Mentor*innen hatte.

Die Mittelwerte des Gewinnerlebens der Mentor*innen befanden sich in beiden Jahren im mittleren Bereich, die des Belastungserlebens im niedrigen (s. Tabelle 1). T-Tests ergaben keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden analysierten

Kohorten bezüglich Gewinn- und Belastungsempfinden. Es ergab sich ein Trend bezüglich des Reflexionsvermögens der Studierenden ($t(132)=-3.65, p=0.058$) zugunsten der aktuelleren Kohorte. Diese wies nach Einschätzung der Mentor*innen ein höheres Reflexionsvermögen auf als die Kohorte von 2020.

Tab. 1: Deskriptive Statistiken zu Gewinn- und Belastungserleben der Studierendenbegleitung, sowie die Einschätzung des Reflexionsvermögens der Studierenden

2020	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Belastung	42	1.90	.73
Persönlicher Gewinn	42	2.87	.87
Reflexionsvermögen d. Studierenden	42	3.76	.62
2021			
Belastung	92	2.22	.82
Persönlicher Gewinn	92	2.77	.86
Reflexionsvermögen d. Studierenden	92	4.22	.70

In beiden Kohorten zeigten hierarchische Regressionsanalysen einen signifikanten Einfluss des Studierendenverhaltens auf den empfundenen Gewinn bei der Studierendenbegleitung. Eine hierarchische Regressionsanalyse (mit blockweise eingefügten Prädiktoren) der Daten von 2020 wies die Variablen (allgemeines) Verhalten der Studierenden sowie die Anzahl der Jahre im Schuldienst als statistisch signifikante Prädiktoren für die Variable Gewinn bei der Studierendenbegleitung aus. Gemeinsam erklären beide Variablen 45 Prozent der Varianz von Gewinnerleben ($p<.01$). Weniger Jahre im Schuldienst gingen dabei mit einem höheren Gewinnerleben einher. In der Kohorte 2021 brachte die Variable (unterrichtliches) Verhalten der Studierenden ein statistisch signifikantes β -Gewicht mit sich und erklärte 14 Prozent der Varianz ($p<.01$). Eine Korrelationsanalyse zeigten, dass der empfundene Gewinn in der Studierendenbegleitung signifikant positiv mit dem wahrgenommenen unterrichtlichen und allgemeinen Verhalten der Studierenden korrelierte ($r=.42$; $r=.47$; $p=.01$).

Bezüglich der Modifikation der Begleitstruktur wurde dem Wunsch nach zusätzlichem Austausch mit der Universität in der zweiten Kohorte anscheinend ausreichend nachgegangen. Wünschten sich im Jahr 2020 51 Prozent der Mentor*innen mehr Austausch, waren dies im Jahr 2021 (nach Implementierung der verpflichtenden Gespräche) nur noch 27.2 Prozent. Bezüglich möglicher Qualifizierungsmöglichkeiten

gaben 32.8 Prozent der Mentor*innen an, sich einen vorbereitenden Workshop zu wünschen. 31 Prozent zeigten Interesse an anderen Fortbildungsangeboten, welche in einem offenen Feld weiter spezifiziert werden konnten. Die Analyse der offenen Antworten aus dem Jahr 2020 zeigte den Wunsch nach mehr konkreten Informationen bzw. Formularen (z.B. bezüglich selbst übernommener Stunden und Unterrichtsplanung).

Schlussfolgerung und Fazit

Die Veränderung der Begleitstruktur stellt eine mögliche Erklärung für die deutlich höhere Teilnehmenden-Quote im Jahr 2021 dar. Aufgrund der verpflichtenden Abschlussgespräche waren von allen Mentor*innen E-Mail-Adressen vorhanden, sodass ein größerer Pool möglicher Teilnehmender angeschrieben werden konnte als im Vorjahr. Des Weiteren mag der persönliche Kontakt zu einer konkreten Praxisbegleitung zu einer höheren Teilnahmebereitschaft geführt haben. Alternativ könnten die im März 2020 bundesweit veranlassten Schulschließungen und die damit einhergehende Unsicherheit sowie Mehrfachbelastung der Lehrkräfte für eine geringere Studienteilnahme gesorgt haben. Die Ergebnisse zur Zufriedenheit mit dem Praktikum schließen an die Ergebnisse von Moser & Hascher (2000) an, die zeigten, dass nicht nur Studierende, sondern auch deren Begleitungen Praktikumserfahrung als durchweg positiv bewerten. Darüber hinaus decken sich die Analyseergebnisse mit den Ergebnissen von Gallo-Fox und Scantlebury (2016), die verdeutlichen konnten, dass die Studierendenbegleitung auch für die Mentor*innen einen Gewinn darstellen kann. Die Daten zeigen, dass dem Wunsch nach mehr Austausch als essenzielle Verknüpfung von Theorie und Praxis offenbar nachgekommen wurde. Bezüglich der als höher wahrgenommenen Reflexionsfähigkeit der Studierenden im Jahr 2021 im Vergleich zu 2020 wird angenommen, dass die eingeführten Reflexionsbögen möglicherweise nicht zu einem tatsächlich höheren Reflexionsvermögen beigetragen haben, sondern zu einem höheren Bewusstsein dessen bei den Mentor*innen.

Ausblick und Fortbildungskonzept

Abgesehen von der Zufriedenheit der Mentor*innen sowie deren Einschätzung der Studierenden, ist die Perspektive der Studierenden interessant, um ein umfassendes Bild über das Bachelorpraktikum zu erhalten. In einem weiteren Schritt sollen die zu den

gleichen Praktika erhobenen Daten der Studierenden analysiert werden. Darüber hinaus bleibt die Frage bestehen, welche Bedingungsfaktoren nicht nur zu einer hohen Zufriedenheit, sondern auch zu einem erfolgreichen Kompetenzerwerb innerhalb des Praktikums beitragen. Im Rahmen einer longitudinalen Studie soll dieser Frage weiter auf den Grund gegangen werden.

Für das Bachelorpraktikum 2023 wird eine hybride Qualifizierungsmaßnahme für schulische Mentor*innen entwickelt, durchgeführt und evaluiert werden, welche sich zunächst auf Onlinekurselemente zu den Themen Vergabe von Feedback, Aufgaben und Grenzen der Mentor*innenrolle, Unterrichtsnachbesprechung und Gesprächsführung konzentriert. Außerdem sollen in praxisnahen Präsenzelementen einige dieser Themen konkreter thematisiert und trainiert werden.

Literatur

- Bach, A., Fischer, T. & Rheinländer, K. (2018). *Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums und deren Effekte auf die Betreuung von Lehramtsstudierenden im Praxissemester*. In C. Reintjes, G. Bellenberg, & G. Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 207-225). Münster: Waxmann.
- Besa, K.-S. & Büdcher, M. (2014). Empirical evidence on field experiences in teacher education: A review of the research base. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 129-146). Münster: Waxmann.
- Bullough, R. V., Young, J., Erickson, L., Birrell, J. R., Clark, D. C. & Egan, M. W. (2002). Rethinking field experience partnership teaching versus single-placement teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 68-80.
- Gallo-Fox, J., & Scantlebury, K. (2016). Coteaching as professional development for cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 191-202.
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T. & Möller, J. (2015). Praxisphasen in der Lehrerausbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 639-665.

- Gröschner, A., & Schmitt, C. (2010). Wirkt was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 21 (40), 89-97.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1), 77-86.
- Hannemann, L., Uhde, G. & Thies, B. (2019). Evaluation eines Classroom-Management-Trainings für Lehramtsstudierende. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(3), 309-327.
- Hascher, T. & Moser, P. (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer, *Beiträge zu Lehrerbildung*, 19 (2), 217-231.
- Hoffman, J. V., Wetzel, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S. & Vlach, S. K. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99-112.
- Jafar, M. F., Yaakob, M. F. M., Mustapha, R., Aziz, M. N. A., Yosuf, M. R. & Awang, H. (2021). Quality of mentoring if mentor teachers: Perspective on the trainee teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(2), 632-640.
- Kreis, A., & Staub, F. C. (2007). Förderung der Betreuungsarbeit in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen durch fachspezifisches Unterrichtscoaching. In D. Flagmeyer & M. Rotermund (Hrsg.), *Mehr Praxis in der Lehrerausbildung – aber wie? Möglichkeiten zur Verbesserung und Evaluation der Lehrerausbildung* (S. 95-114). Leipziger Universitätsverlag.
- Uhde, G., Thies, B., Perst, H. & Hannemann, L. (2018). Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen im Lehramtsstudium: Selbstreflexionskompetenzen und Classroom-Management-Strategien fördern. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation XII* (S. 45-53). Aachen: Shaker Verlag.
- Wenz, K., & Cramer, C. (2019). Die Mentor-Mentee-Beziehung in der schulpraktischen Lehrerbildung: Theoretische Modellierung und Operationalisierung. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 3(1), 28-43.