

Lehrassistenz geht online

Martin Schönbeck und Gabriele Hornung

Zusammenfassung des Beitrags

Ziel des Konzepts Lehrassistenz ist es, durch Fremdreflexion der eigenen Lehrleitung die Selbstreflexionskompetenz der angehenden Lehrkräfte zu steigern und so schon in der ersten Phase der Lehrerbildung mit der Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben zu beginnen, aus denen sich laut Hericks eine gelingende Professionalisierung im Lehrberuf zusammensetzt (vgl. Hericks 2006).

Das Lehrkonzept Lehrassistenz zeichnet sich durch seine Verzahnung von Bachelor (Ba)- und Master (Ma)- Lehrveranstaltungen aus. Die Studierenden nehmen dabei unterschiedliche Funktionen ein und erbringen komplementäre Studienleistungen. Die Master-Studierenden betreuen als Lehrassistenten experimentierende Kleingruppen von Bachelor-Studierenden. Diese wiederum nehmen am Ausbildungsunterricht der Ma-Studierenden die Rolle von Schüler*innen ein und reflektieren die Lehrleistung dieser.

Aktuell wurde das Lehrkonzept pandemiebedingt in Hybridform durchgeführt. Nur das Trainieren von Experimentiertechniken und Prüfungen fanden live statt. Seminar und Reflexionsphasen liefen digital ab. Die Besonderheit dieses Vorgehens ist eine didaktische Strukturierung des Selbststudiums: Die Studierenden analysierten und bewerteten videogestützt und kriteriengeleitet die Ergebnis- und Prozessqualität der Performanzen der jeweils anderen Studiengruppe.

Durch die Einführung der digitalen Elemente und die damit verbundene Schaffung einer Hybridstruktur ergaben sich zahlreiche organisatorische als auch inhaltliche Verbesserungen des Konzepts. Dies führte dazu, dass diese Hybridstruktur in weiten Teilen auch in Zukunft beibehalten werden soll. Die Struktur des Konzepts Lehrassistenz sowie die Einbeziehung digitaler Elemente in diese Struktur und die damit einhergehenden Verbesserungen sollen in diesem Artikel beschrieben werden.

Schlüsselbegriffe: Professionalisierung ● Reflexionskompetenz ● digitale Reflexionsprofile ● Entwicklungsaufgaben ● Lehrhabitus ● Lehrassistenz

Medien im Bildungsprozess

„Bildung ist keine Buch- und Schulangelegenheit, sondern eine Aufgabe der mitmenschlichen Entwicklung; sie ist daher ein erregend lebendiges Phänomen, in dessen Dienst die Medien treten können, soweit sie sich auf diese Aufgaben angemessen einzustellen bereit sind.“

(Röhrs 1989, S. 429)

So charakterisiert Röhrs schon 1989 den Bildungsprozess mit wenigen Worten und weist den Medien innerhalb dieses Prozesses einen ihnen gebührenden Platz zu. Dabei beschränkt er diesen Prozess nicht allein auf die Schule, sondern bezieht ausdrücklich die Lehrerbildung mit ein (vgl. Röhrs 1989), wohl wissend, dass professionell handelnde Lehrerpersönlichkeiten für das Gelingen des Bildungsprozess unabdingbar sind. Dazu müssen sie befähigt sein, sich in der Rolle der *Längerlernenden*¹ (vgl. Buck 1996; Rahm 2003) gemeinsam mit den Schüler*innen in der Rolle der *Kürzerlernenden* auf den Weg zu machen.

Professionell handelnd meint in diesem Zusammenhang, den Professionalisierungsprozess als berufsbiographisch begleitende Bearbeitung der vier Entwicklungsaufgaben *Kompetenz, Vermittlung, Anerkennung* und *Institution* nach Hericks (vgl. 2006) aufzufassen. Das Gelingen der professionellen Entwicklung einer Lehrperson ist demnach abhängig von der Entwicklung eines Lehrerhabitus, das heißt, eine Lehrperson, die die erfolgreiche Bearbeitung der obigen vier Entwicklungsaufgaben in ihre Persönlichkeit integriert hat und selbstverständlich auf professionelle Handlungsmuster zugreifen kann, hat einen Lehrerhabitus entwickelt, der die hochkomplexe Tätigkeit des erfolgreichen und wirksamen Unterrichtens, sowie die reüssierende Arbeit in der Institution Schule ermöglicht:

„Die Anforderungen, die an Lehrpersonen gestellt werden, verändern sich im Laufe ihrer Berufsbiografie. Lehrpersonen sind deshalb nicht nur gefordert, ihre Professionalität aufzubauen, sondern sie müssen diese auch weiterentwickeln und erhalten, um die sich verändernden beruflichen Anforderungen zu bewältigen. Gemäß Terhart (vgl. Terhart 2001) stellt Professionalität ein berufsbiografisches Entwicklungsproblem dar, dessen Bearbeitung ein Berufsleben lang andauert.“ (Keller-Schneider/Hericks 2017, S. 301)

Hericks geht dabei vom dreiphasigen Modell der Lehrerbildung, wie es sich in Deutschland etabliert hat, aus (vgl. Hericks 2006):

- I. Phase: Studium der Fachwissenschaften, Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken an einer Hochschule/Universität;
- II. Phase: Vorbereitungsdienst am Studienseminar und in der Ausbildungsschule;
- III. Phase (Lernen im Beruf): Fortbildung und Weiterbildung.

Dabei zeichnet sich jede dieser drei Phasen durch eine inhaltliche Schwerpunktsetzung aus, die ihre besonderen Stärken ausmacht: *„Wissenschaftlichkeit* im Falle der ersten Phase, *didaktisches und methodisches Know-how* im Falle der zweiten Phase und *reflektierte Praxiserfahrung* im Falle der dritten Phase“ (vgl. Hericks 2006).

Problemstellung

In diesem Zuge weist Hericks unter Berufung auf Terhart (vgl. Terhart 2000) drauf hin, dass „das Potenzial, das in Gestalt dieser Rahmenstruktur zur Verfügung steht, nicht hinreichend und im möglichen Umfang genutzt wird.“ (Hericks 2006, S. 21) und schließt sich dem Urteil an, „dass darin das entscheidende Defizit der bisherigen Lehrerbildung gesehen“ (Hericks

¹ Im Sinne von ten Voorde (vgl. Buck 1996).

2006, S. 21) wird. Das größte Defizit hat unter dem Begriff „Praxisschock“² (vgl. Dicke et al. 2016) in die Literatur und auch in die Umgangssprache Eingang gefunden. Einige Autoren benennen sogar beide Übergänge, den von der I. in die II. Phase sowie den von der II. in die III. Phase der Lehrerbildung als Doppelten Praxisschock: „Bezogen auf die eingangs erwähnte mangelnde Praxisrelevanz der Ausbildung und mit Blick auf das zweiphasige deutsche Lehrerbildungssystem scheint ein sogenannter Praxisschock nicht nur beim Einstieg in den Vorbereitungsdienst, sondern auch nach dem Berufseinstieg wahrscheinlich.“ (Dicke et al. 2016, S. 246).

Hericks plädiert, um einen reibungsloseren Einstieg in das Berufsleben und die bessere Ermöglichung der Bearbeitung der vier Entwicklungsaufgaben mit dem Ziel einer gelingenden Professionalisierung zu gestatten, für eine *begleitende Berufseinstiegsphase* (vgl. Hericks 2006). Des Weiteren schlägt er „eine Formulierung und empirische Absicherung eines heuristischen Kanons von Entwicklungsaufgaben für die erste Phase der Lehrerbildung“ (Hericks 2006, S. 463) vor. Die Notwendigkeit zur Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben schon in der ersten Phase der Lehrerbildung ist nicht zuletzt der Tatsache geschuldet, dass es insgesamt in der ersten Phase der Lehrerbildung in den meisten Bundesländern an den Universitäten nur wenige Schulpraktika gibt³, die auch kaum mit der universitären Lehrerbildung durch Betreuer der Universitäten vernetzt sind und beispielsweise in Rheinland-Pfalz durch die Verkürzung des Referendariats die Phase der Hospitation entfällt und die Referendar*innen sofort mit dem eigenverantwortlichen Unterricht beginnen müssen.

Schwierigkeiten, die sich aus der Fülle der Anforderungen der zweiten Phase, wie sie Fuller in folgendem Stufenmodell beschreibt, ergeben, werden durch diese Tatsache verschärft:

		Stufe III: „routine stage“
	Stufe II: „mastery stage“	Bezugspunkt: die Schüler*innen und ihre individuellen Nöte und Interessen: Übergang zu einer pädagogischen Perspektive
Stufe I: „survival stage“	Bezugspunkt: die Unterrichtssituation ist das Problem: Übergang vom Ich-Bezug zum Situationsbezug	Ziel: Ausüben erzieherischer Verantwortung im Blick auf das Wohl der Schüler*innen
Bezugspunkt: die junge Lehrperson ist sich selbst das Problem	Ziel: Beherrschen der Unterrichtssituation	
Ziel: „Überleben“ im Klassenzimmer		

Abbildung 1: Das Stufenmodell nach Fuller & Brown (entnommen aus Hericks 2006, S. 42)

² „Die Befunde zum Beanspruchungserleben während des Berufseinstiegs lassen sich durch das Phänomen des Praxisschocks (...) erklären. Der Praxisschock gilt als Zusammenbruch der Ideale oder Erwartungen, welche während des Studiums entwickelt wurden, nach den ersten Erfahrungen mit der Schulwirklichkeit (...). Als Grund für den Praxisschock gilt insbesondere die mangelnde Vorbereitung auf den Lehrerberuf (...)“.

³ Eine Ausnahme stellt hier Baden-Württemberg dar, wo die Lehramtsstudiengänge für Grund- und Hauptschulen sowie für Realschulen an den Pädagogischen Hochschulen verblieben sind und die Schulpraktika intensiv von den Dozierenden der Hochschule betreut werden.

In diesem Zusammenhang ist auch die Betrachtung der Foci der Lehrpersonen in den einzelnen Stufen (stages) zu sehen, wie sie beispielsweise Al-Qudah als Entwicklung vom Focus auf die eigene Person über den Focus auf die Lehrhandlungen und dem auf das Verhalten der Schüler*innen bis hin zum Focus auf den Lernprozess beschreibt (vgl. Al-Qudah 2002).

Um den enormen Anforderungen der zweiten Phase gewachsen zu sein, ist es für die Lehramtskandidaten unerlässlich, bereits in der ersten Phase mit der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben begonnen zu haben. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Person und den eigenen Lehrhandlungen (Stufe I und Beginn von Stufe II) kann schon vor Beginn des Referendariats in entsprechend gestalteten fachdidaktischen Veranstaltungen trainiert werden.

Genau an dieser Stelle, nämlich an der des möglichen Vorziehens der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben in die erste Phase der Lehrerbildung, setzt das Konzept der Lehrassistenz an. Dieses soll eine Möglichkeit⁴ (vgl. Häcker 2019) schaffen, die durch Einüben von Lehrtätigkeiten und gegenseitige kriteriengeleitete Reflexionen dieser Unterrichtsversuche den Studierenden einen Rollenwechsel von der Rolle als *ehemalige Schülerin* bzw. *ehemaliger Schüler* hin zur *Rolle der Lehrperson* und damit den Beginn der Ausbildung eines *Lehrerhabitus* (vgl. Hericks 2006) ermöglichen.

Für die Studierenden stellt sich somit diese „*krisebewirkte Entstehung des Neuen*“ (Hericks 2006, S. 79) als *Aufspannung eines neuen (Selbst-)Verständnishorizonts* im Zuge eines „*Wechselspiel aus Zuwendung und Aneignung*“ (Gruhn 1989, S. 30) dar.

Das Konzept der Lehrassistenz

In der Fachdidaktik Chemie der Technischen Universität Kaiserslautern wird das Lehrkonzept *Lehrassistenz* seit 8 Jahren angeboten, indem jeweils zwei Lehrveranstaltungen aus Bachelor- und Master-Studienabschnitten miteinander verzahnt werden. Dabei betreuen Masterstudierende als *Lehrassistenten* experimentierende Bachelorstudierende. Die Bachelorstudierenden nehmen in Kleingruppen am Ausbildungsunterricht der Masterstudierenden in der Rolle als Schüler*innen teil und reflektieren die Lehrleistung dieser. Die Lehrassistenz ist als fester Bestandteil der fachdidaktischen Lehrerbildung im Bachelor- sowie im Masterstudiengang verankert.

Die vertikale Verzahnung der Lehrmodule aus Bachelor- und Masterstudiengängen bildet praxisnahe Situationen nach, die sich auszeichnen durch kleine Lehr- und Lerngruppen von vier bis maximal sechs Studierenden.

Damit wird die Struktur einer intensiveren Betreuung der Bachelorstudierenden durch die Masterstudierenden geschaffen, als dies durch die Dozierenden in der Großgruppe möglich gewesen wäre. Dadurch haben die Dozierenden wiederum mehr Raum für die Supervision der Masterstudierenden und deren Reflexionsprozess sowie auch für die längerfristige individuelle Begleitung der Entwicklungsprozesse der Studierenden über die Zeit vom/von der Bachelorzum/zur Masterstudierenden. Dies führt zu einer Verlagerung des Schwerpunkts weg von der

⁴ „Eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die sich als reflexiv apostrophiert, müsste sich fragen, wie Reflexivität in der Struktur der Studien-Ausbildungsteile so verankert werden kann, dass sich Prozesse reflexiver Professionalisierung von einem individualistisch orientierten Lehren-des-Reflektierens verschieben hin zu einem Teilhaben-und-Teilnehmen-am-Reflektieren, und zwar an Strukturorten der Reflexivität innerhalb reflexiver Institutionen.“ (Häcker 2019, S. 94).

punktuellen Beurteilung einzelner Lehrleistungen durch die Dozierenden hin zur Prozessbegleitung der individuellen Entwicklung der Studierenden, die es ermöglicht, durch das Betrachten der Reflexionsprofile über die Zeit, an der kognitiven, pädagogischen und auch an der fachwissenschaftlichen Kompetenz zu arbeiten und dabei den individuellen Lehrstil zu finden und auszuprägen.

Die Masterstudierenden werden sowohl in ihrem Lehrverhalten als auch in ihrem Reflexionsverhalten intensiv durch die Dozierenden betreut und deren Beratung der Bachelorstudierenden kann durch diese Struktur einer professionellen fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Supervision seitens der Dozierenden unterzogen werden.

Die oben beschriebene Rollenverteilung bei der Lehrassistenz schafft durch die Reflexion durch andere Studierende, die als Mitstreiter*innen auf dem gleichen Weg erlebt werden, die Möglichkeit für unverstellte Interaktionen auf Augenhöhe.

Entsprechend umgekehrt ist die Rollenverteilung bei der Durchführung der Experimentalvorträge der Bachelorstudierenden. Hier werden kurze Experimentalvorträge der Bachelorstudierenden von den Masterstudierenden reflektiert und diese Reflexion wiederum durch die Dozierenden evaluiert und ein Feedback erstellt. Erst dann wird die Reflexion den Bachelorstudierenden zurückgeschickt.

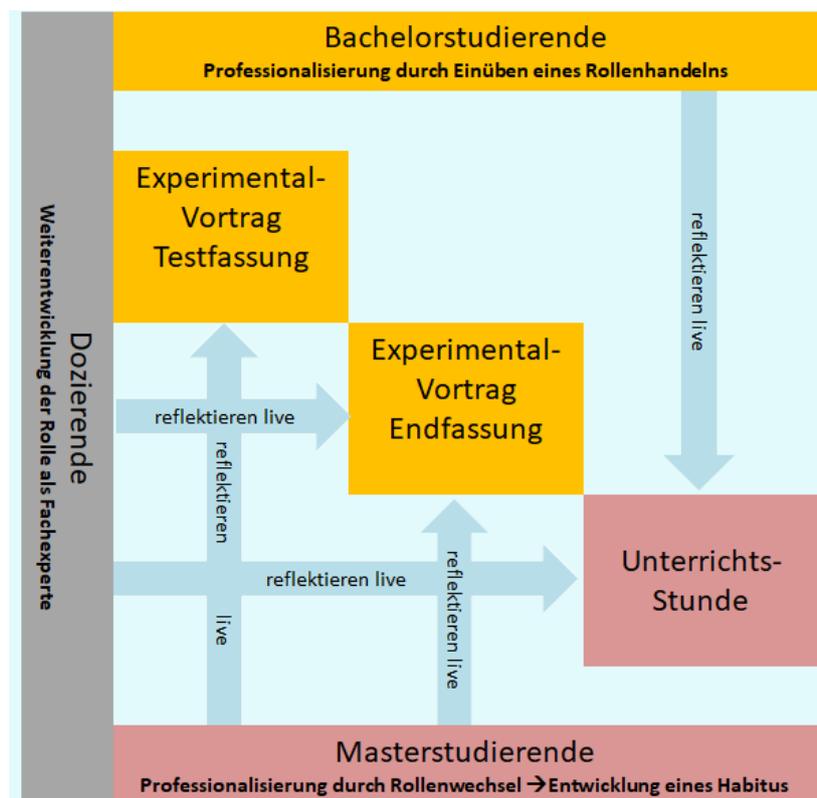


Abbildung 2: Rollenverteilung bei der Lehrassistenz

Die konkrete Rollenverteilung kann anhand eines Beispiels aufgezeigt werden. Bei der gemeinsamen Entwicklung und Durchführung eines Ferienprogramms für Schüler*innen bei einem

Planspiel zur Lösung eines Kriminalfalls mit Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten und die chemische Analytik (durchgeführt im Sommersemester 2019) ergaben sich die folgenden Rollen:

- Masterstudierende erstellen Sachanalysen zu den Versuchen;
- Bachelorstudierende formulieren die/eine Elementarisierung auf den verschiedenen Anforderungsniveaus für die teilnehmenden Schüler*innen je nach Klassenstufe (Orientierungsstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II);
- Masterstudierende geben Feedback über die Elementarisierung;
- Gemeinsame Vorbereitung der Versuche;
- Bachelorstudierende leiten Schüler*innen beim Experimentieren an und schulen kriteriengeleitet deren Experimentierkompetenz;
- Den Masterstudierenden fällt eine Doppelrolle zu:
 - sie begleiten Schüler*innen den Tag über und unterstützen Bachelorstudierende beim angeleiteten Experimentieren;
 - beraten Bachelorstudierende und bewerten deren chemiedidaktische Kompetenzen nach einem gemeinsam erstellten Kriterienkatalog.
- Das bedeutet für sie einen ständigen Wechsel zwischen der Rolle der Lehrkraft und der Rolle des Supervisors und führt zu einer Änderung des Fokus der Aufmerksamkeit der Masterstudierenden im unterrichtlichen Prozess.

Die Dozent*innen übernehmen organisatorische Aufgaben, begleiten, reflektieren und bewerten die Lerngruppen. Die Rollenverteilung bei der Lehrassistenz in der ursprünglichen Form ist in Abbildung 2 graphisch dargestellt (vgl. Abbildung 2).

Die Bachelorstudierenden halten einen Experimentalvortrag einmal in der Testfassung und nach der Reflexion durch die Masterstudierenden in einer revidierten Endfassung (orangefarbene Blöcke), und erhalten dann sowohl durch die Masterstudierenden als auch durch die Dozierenden ein Feedback. Die Masterstudierenden halten eine Unterrichtsstunde (roter Block) und erhalten dann sowohl durch die Bachelorstudierenden als auch durch die Dozierenden ein Feedback.

Einsatz von digitalen Tools bei der Lehrassistenz

Digitale Reflexionsprofile

Im Zentrum der praktischen Lehrübungen an der Universität steht die Ausarbeitung und Durchführung der Unterrichtsstunde der Masterstudierenden vor einer gemischten Gruppe aus Bachelor- und Masterstudierenden sowie den Dozierenden.

Zur effektiven Organisation des Feedbacks aller Beteiligten wird im Anschluss an die Unterrichtsstunde eine kriteriengeleitete Bewertung mithilfe eines e-Tools zur Selbst- und Fremdreiflexion abgegeben und auf diese Weise ein multiperspektivisches Bewertungsprofil erstellt, das in einem Stabdiagramm visualisiert und allen Beteiligten zugänglich gemacht wird (vgl. Hornung et al. 2019).

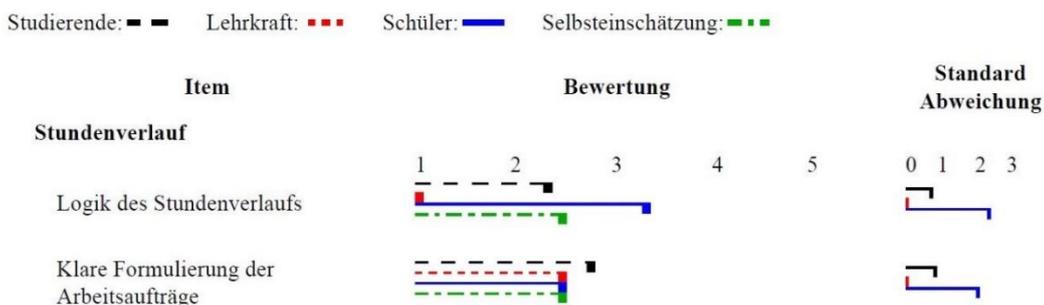


Abbildung 3: Reflexionsprofil

Dieses in der Praxis erprobte kriteriengeleitete Feedback-Instrument ermöglicht es, durch den doppelten Einsatz, einmal im Rahmen der Lehrassistenz und zum anderen in Schulpraktika, auch die Perspektive der Schüler*innen an den Praktikumsschulen mit einzubeziehen und so alle detaillierten Reflexionsdaten den Studierenden für ihr persönliches e-Portfolio⁵ zur Verfügung zu stellen, das von den universitären Ausbilder*innen online eingesehen werden kann und eine Grundlage für individuelle Beratungsgespräche zum jeweiligen Professionalisierungsprozess darstellt. Das Reflexionsprofil mit den einzelnen Kompetenzen lässt sich in einem Spinnennetzdiagramm folgendermaßen darstellen:

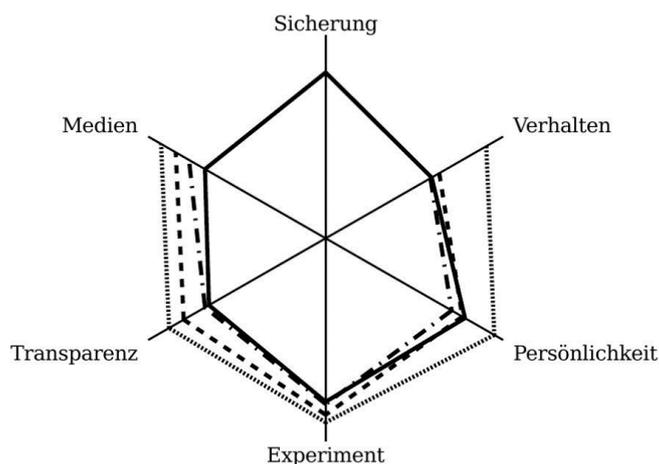


Abbildung 4: Reflexionsprofil als Spinnennetzdiagramm

In diesem Spinnennetzdiagramm werden die Items der digitalen Reflexionsprofile (siehe oben) zu Kategorien zusammengefasst, die eine Gesamtschau des Lehrverhaltens ermöglicht und dadurch als Grundlage zur individuellen Beratung der Entwicklung der Lehrpersönlichkeit herangezogen werden kann. Die sechs Bereiche sind die Kategorien, die sich aus Zusammenfassungen der Einzelitems der digitalen Reflexionsprofile ergeben. Es dient dazu, das Lehrpersönlichkeitsprofil abzubilden und kann bei jeder Beratung neu gezeichnet werden, wobei durch die Zusammenschau der Profile die Entwicklung der Lehrpersönlichkeit visualisiert werden kann.

⁵ vgl. BMBF, qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/digitalisierung-in-der-lehrerbildung-1752.html

Die Perspektive der Schüler*innen wird hierbei mit einbezogen. Durch diese zusätzliche Blickrichtung wird der neugewonnenen (Selbst-)Verständnishorizont im Zuge eines „*Wechselspiel aus Zuwendung und Aneignung*“ (Gruhn 1989, S. 30) ausgespannt. Die neue Perspektive ist als Integration eines Fremden in den eigenen Verständnishorizont anzusehen (vgl. Gruhn 1989). Das ist aber nur möglich, wenn Elemente und Strukturen des Neuen bereits im eigenen Horizont vorhanden sind. Dies schließt den Fall ein, dass das Neue erst einmal als etwas Anderes, das nicht der Erwartung entspricht, aufgefasst wird. Dieser Vorgang wird als Horizontabhebung, der der „*Horizontverschmelzung*“⁶ (Gruhn 1989, S. 30) vorausgeht, bezeichnet⁷ (vgl. Gruhn 1989).

Ausbau des Einsatzes digitaler Tools im Zuge der pandemiebedingten Umstellung des Lehrbetriebes und die damit verbundene inhaltliche Verbesserung des Konzepts Lehrassistentenz

Für das Wintersemester 2020/2021 und das folgende Sommersemester 2021 wurde aus aktuellem Anlass das Lehrkonzept in einer Hybridform erprobt und evaluiert. Das Trainieren und Erlernen von Experimentiertechniken fand in Präsenzveranstaltungen mit maximal vier Studierenden⁸ statt. Die Experimentalvorträge und Unterrichtssequenzen, die bewertet wurden und bei denen nur die Dozent*innen und die Prüflinge anwesend waren, fanden ebenfalls vor Ort statt.

Für die Reflexion der Studierenden-Performanz wurde eine digitale Form gewählt. Die Beiträge aller Studierenden wurden dazu videographiert (vgl. vertiefend zur Videographie Kürzinger/Pohlmann-Rother 2019), und auf einer digitalen Plattform gespeichert. Die Besonderheit dieses Vorgehens ist eine didaktische Strukturierung des Selbststudiums: Die Master-Studierenden analysierten und bewerteten videogestützt und kriteriengeleitet die Ergebnis- und Prozessqualität des Experimentalvortrags der Bachelor-Studierenden.

Das Video wurde anschließend von den Ma-Studierenden im Selbststudium kriteriengeleitet ausgewertet. Die Ba-Studierenden reflektierten wiederum die Videos der Master-Studierenden ebenfalls kriteriengeleitet.

Der Austausch zwischen Studierenden und Dozierenden fand online auf der eigenen Plattform NAS (Network Attached Storage) der Fachdidaktik Chemie statt. Diese Form des Austausches hatte das Ziel, eine hohe Datensicherheit zu gewährleisten, da es sich um persönliche Videos beziehungsweise persönliche Reflexionsprofile handelte.

Insgesamt ergeben sich bei der Rollenverteilung verschiedene Änderungen, die in Abbildung 5 durch die dunkelblauen Pfeile (reflektieren digital) dargestellt werden.

⁶ Dieser Begriff geht zurück auf Gadamer 1960.

⁷ Die Horizontabhebung ist also das Gewährwerden, dass das Neue jenseits des bisherigen eigenen Horizonts liegt und eigene Strukturen und Gesetzmäßigkeiten aufweist. Erkennt man, dass die eigenen Wissensstrukturen als Teilmenge der neuen Strukturen aufgefasst werden kann, erweitert und verändert sich dadurch die eigene Wissensstruktur.

⁸ Die Durchführung erfolgte entsprechend des für Praktika von der Hochschulleitung vorgegebenen Hygiene-Konzepts.

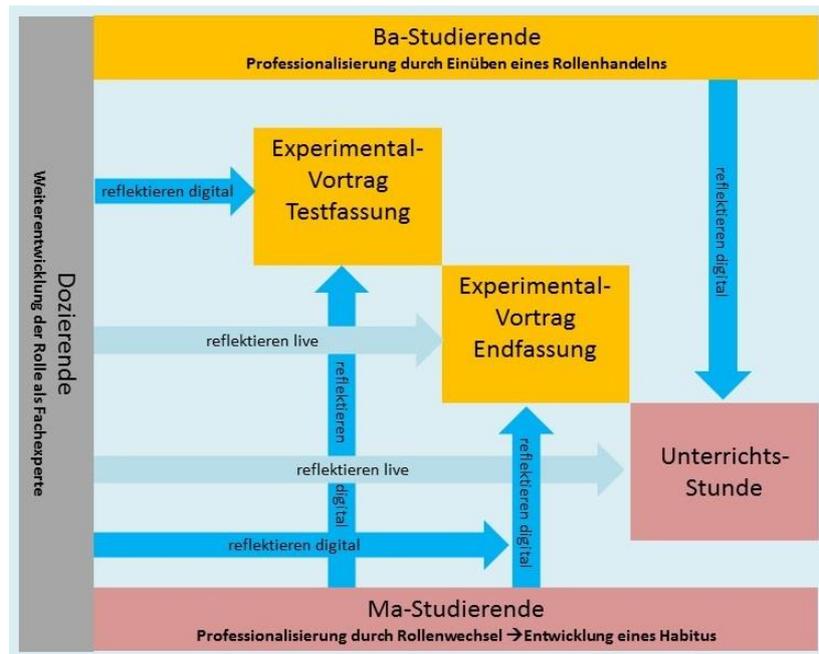


Abbildung 5: Veränderte Rollenverteilung bei der Lehrassistentenz

Vorteile der veränderten Strukturierung

Die Dozent*innen übernahmen wie bisher organisatorische Aufgaben, begleiteten, reflektierten und bewerteten die Lerngruppen. Dabei wurden sie jedoch jetzt nicht nur durch die veränderte Struktur der Veranstaltung entlastet; dadurch, dass ihnen jetzt auch die Testfassung des Experimentalvortrags zugänglich war, bei dem sie vorher nicht persönlich anwesend waren, sondern nur Zugang zu den Reflexionen der Masterstudierenden hatten; wurden sie nun noch enger in die Reflexion eingebunden und konnten nach Sichtung des Videos korrigierend eingreifen, um so der Verzerrung der Beurteilung durch leistungsschwächere Masterstudierende entgegenzuwirken.

Durch die Partizipation der Studierenden am Lehr-Lernprozess fand vielmehr vor allem auch ein Wechsel im Rollenverständnis der Dozierenden selbst im Sinne von ten Voorde (vgl. Buck 1996) statt: Die Dozierenden konnten sich ihrerseits als *Längerlernende* und die Studierenden als *Kürzelerlernende* auf einem gemeinsamen Weg begreifen, bei dem „*Unterricht verstanden werden muss als Aushandlungsprozess zwischen Menschen, die immer Lehrende und Lernende zugleich sind, kürzer und länger mit einer Sache lernend, erkennend beschäftigt eben.*“ (Buck 1996, S. 25)

Mit dieser Struktur wurden die Rahmenbedingungen verbessert, den Studierenden schon in der ersten Phase der Lehrerbildung die Möglichkeit zu geben, eine kriteriengeleitete Selbstreflexion zu trainieren, um so die Voraussetzung zur Bearbeitung der vier Entwicklungsaufgaben *Kompetenz, Vermittlung, Anerkennung, Institution*, die für eine gelingende Lehrerberufprofessionalisierung nötig ist (vgl. Hericks 2006), zu schaffen.

Die Vorteile der Digitalisierung einzelner Teile der Lehrassistenz sind inhaltlicher und organisatorischer Art. Schon vor Ausbruch der Corona-Pandemie eröffnete die Strukturierung der Prozesse mithilfe digitaler Medien folgende Möglichkeiten:

- den Studierenden wird durch die Gelegenheit, den eigenen Unterricht zu reflektieren, ein Perspektivenwechsel ermöglicht.
- den Masterstudierenden wird der für die Ausbildung eines beruflichen Habitus (vgl. Hericks 2006) nötige Rollenwechsel zwischen der Lehrer*innenrolle und der Beurteiler*innenrolle erleichtert. Diese Möglichkeit ist durch das Anschauen der eigenen Person in der Lehrendenrolle beim Betrachten des eigenen Videos gegeben.
- die Beurteilung der Unterrichtsstunden und Experimentalvorträge wird durch die Möglichkeit der Erweiterung des Kreises der Beurteilenden objektivierbar. Dies fand vor allem durch den zusätzlichen Zugang der Dozierenden zum Video der Testfassung des Experimentalvortrags statt.
- die gehaltenen Unterrichtsstunden sind archivierbar; so besteht die Möglichkeit, eine Datenbank anzulegen, die für die zukünftige fachdidaktische Lehre zur Verfügung steht.
- durch die ökonomischere Strukturierung werden, wie aus Abbildung 5 ersichtlich wird, die Möglichkeiten zur Auswertung erweitert, zum Beispiel durch das zusätzliche Feedback der Testversion der Experimentalvorträge der Bachelorstudierenden durch die Dozierenden.

Durch die Verwendung digitaler (Online-)Medien wurde zudem erreicht:

- dass auf der organisatorischen Ebene die Terminfindung der Studierenden für die Reflexionsgespräche wesentlich erleichtert wurde und
- dass auf inhaltlicher Ebene die frühere Einbindung der Dozierenden eine Objektivierung der Reflexionen ermöglichte;
- Videos und Feedback werden über den Studienverlauf hinweg in einem e-Portfolio gespeichert und können für Beratungsgespräche genutzt werden.

Durch die Möglichkeit des Perspektivenwechsels wird eine zweite *Ausspannung des neugewonnenen (Selbst-)Verständnishorizonts* ermöglicht. Durch die Tatsache, dass nun die Voraussetzungen für einen distanzierten Blick auf die eigene Lehrleistung einmal räumlich und einmal auch in zeitlichem Abstand hergestellt sind, wird hier die Möglichkeit einer Steigerung der Selbstreflexionsfähigkeit geschaffen. Damit kann eine „*Horizontverschmelzung*“⁹ (Gruhn 1989, S. 30) als Einbettung des ursprünglichen Selbstkonzeptes in den neugewonnenen Horizont erreicht werden. Dies geht mit einer Möglichkeit zum Vorziehen der Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben einher (vgl. Abbildung 6).

⁹ Dieser Begriff geht zurück auf Gadamer 1960.

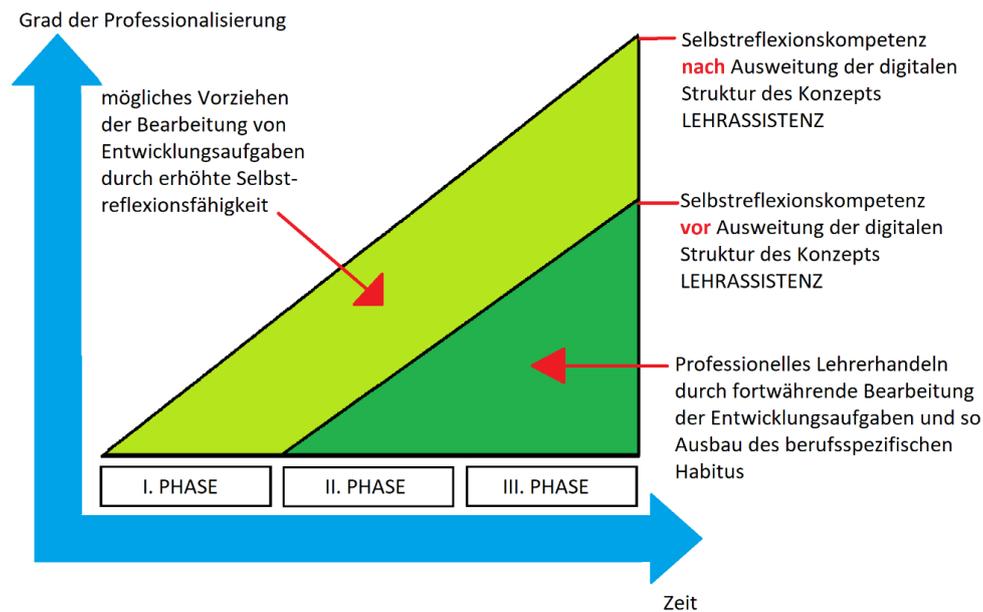


Abbildung 6: Vorziehen der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben

Evaluation

Die Evaluation der Ausweitung der digitalen Struktur des Konzepts Lehrassistenz fand qualitativ mithilfe von leitfadengestützten Interviews der Bachelorstudierenden sowie der Masterstudierenden statt.

Des Weiteren ist eine Längsschnittstudie über ein digitales Reflexionstool (multiperspektivisches Feedback kombiniert mit Video) geplant, sobald die ersten Teilnehmer*innen die II. Phase der Lehrerbildung absolvieren. Diese besteht, wie oben beschrieben, in einer Folge von Erhebungen der Spinnennetzprofile, um die Entwicklung der Lehrpersönlichkeit der Probanden zu erheben. Bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt wurde eine Evaluation mittels eines kriteriengeleiteten Interviews zur Akzeptanz und Organisationsform der Lehrassistenz durchgeführt. Die Fragen waren für die teilnehmenden Bachelor- und Masterstudierenden identisch und bezogen sich auf die Organisation (verwendetes digitales Medium des Austauschs, Häufigkeit des Austauschs), den Inhalt des Austauschs (Experimentalvortrag, allgemeine Themen zum Lehramtsstudium), die Bewertung der Lehrassistenz (insgesamt, digital, Mischformen, Qualität der Betreuung der Dozierenden) sowie weitere Anregungen seitens der Studierenden. Insgesamt wiesen die Antworten der Bachelor- und die der Masterstudierenden eine hohe Kohärenz auf, wobei die Lehrassistenz insgesamt als sehr sinnvoll angesehen und eine Mischform von digitalen und Präsenzinhalten präferiert wurde.

Ausblick

Durch die pandemiebedingte Notwendigkeit der Ausweitung des Einsatzes digitaler Tools im Rahmen des Konzepts *Lehrassistenz* ergeben sich nicht nur organisatorische, sondern vor allem beträchtliche inhaltliche Verbesserungen, die dazu führen, dass für die Studierenden

durch Steigerung der Selbstreflexionsfähigkeit die Möglichkeit einer frühzeitigeren Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben als ursprünglich mit dem Ziel einer gelingenden Professionalisierung gegeben ist. Konnten die Studierenden auch mit dem ursprünglichen Konzept die Selbstreflexionskompetenz durch Horizonterweiterung aufgrund der Fremdfeedbacks steigern, so ergeben sich jetzt durch die geschilderten Änderungen durch Einführung der hybriden Struktur weitgehende Verbesserungen. Diese bestehen einmal in der möglichen Einbeziehung der Betrachtung der eigenen Videos als auch in der individuelleren Betreuung der Studierenden untereinander und damit der Schaffung unverstellterer Situationen als auch der durch die verbesserte organisatorische Struktur gegebenen Möglichkeit der längerfristigen Begleitung der individuellen Entwicklung der Studierenden durch die Dozierenden und die intensivere Beratung des Reflexionsverhaltens der Masterstudierenden.

Insgesamt hat sich gezeigt, dass die planvolle Einbindung digitaler Medien in die Veranstaltungen der Lehrerbildung, wie sie hier in diesem Konzept beschrieben wird, nicht nur in ihren administrativen, sondern auch in ihren hochschuldidaktischen Dimensionen zu erheblichen Verbesserungen führen kann; in Zukunft soll die Veranstaltung daher aufgrund der geschilderten Vorteile der digitalen Struktur in Hybridform weitergeführt werden.

Dies ist ganz im Sinne von Röhrs:

„In diesem Zusammenhang gehört auch die kritische Erörterung der Mitschau, die sowohl für die Lehrerbildung als auch für die Forschung die Möglichkeit zur Beobachtung der Unterrichtsversuche der Studierenden sowie die Analyse der methodisch-didaktischen und erzieherischen Wirkung verschiedener Unterrichtsstile in einem variierbaren und kontrollierbaren Rahmen erlaubt. (...) Das technische Medium erweist sich in allen diesen Fällen als modulationsfähig; es erlaubt daher nicht nur die Einübung von Fertigkeiten (teaching and technical skills), sondern auch die Weckung eines wissenschaftlichen Verständnisses für die wechselnden Formen des Lehrens und Lernens als Ergebnis eingehender pädagogischer Analysen.“ (Röhrs 1989, S. 431).

Literatur

- Al-Qudah, Ahmad Hassan (2002): Pre-Service Mathematics Teacher Education in Jordan: Description and Analysis of the Situation at the University of Jordan/Amman; A Case Study. Heidelberg.
- Buck, Peter (1996): Über physikalische und chemische Zugriffsmodi. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften. Jg. 2, H. 3, S. 25–38.
- Dicke, Theresa/Holzberger, Doris/Kunina-Habenicht, Olga/Linninger, Christina/Schulze-Stocker, Franziska/Seidel, Tina/Terhart, Ewald/Leutner, Detlev/Kunter, Mareike (2016): „Doppelter Praxisschock“ auf dem Weg ins Lehramt? Verlauf und potenzielle Einflussfaktoren emotionaler Erschöpfung während des Vorbereitungsdienstes und nach dem Berufseintritt. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht (PEU), 63(4), S. 244–257.
- Gadamer, Hans-Georg (1960): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr Verlag.
- Gruhn, Wilfried (1989): Wahrnehmen und Verstehen. Wilhelmshaven: Florian Noetzel Verlag, „Heinrichshofen-Bücher“.

- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Häcker, Thomas (2019): Reflexive Professionalisierung. In: Degeling, Maria/Franken, Nadine/ Freund, Stefan/Greiten, Silvia/Neuhaus, Daniela/Schellenbach-Zell, Judith (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 81–96.
- Hornung, Gabriele/Czubatinski, Lars/Andersen, Henrik/Kirsch, Anna (2019): Digitale Reflexionsprofile. In: Degeling, Maria/Franken, Nadine/Freund, Stefan/Greiten, Silvia/Neuhaus, Daniela/Schellenbach-Zell, Judith (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 198–208.
- Keller-Schneider, Manuela/Hericks, Uwe (2017): Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 35 (2), S. 301–317. URL: urn:nbn:de:0111-pedocs-181064.
- Kürzinger, Anja/Pohlmann-Rother, Sanna (2019): Die videogestützte Evaluation im Projekt dileg-SL. Leitfragen, Ergebnisse und Perspektiven für die Grundschullehrerbildung. In: Junge, Thorsten/Niesyto, Horst (Hrsg.): Digitale Medien in der Grundschullehrerbildung. Erfahrungen aus dem Projekt dileg-SL. Schriftenreihe Medienpädagogik interdisziplinär, Band 12. München: Verlag kopaed, S. 263–276.
- Rahm, Sibylle (2003): Der lernende Lehrer. Skizze einer Profession aus schulpädagogischer Sicht. Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Ringvorlesung Sommersemester 2003: Lernen im Lebenslauf. Aufgaben und Leistungen der Erziehungswissenschaft. URL: uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ppp_lehrstuehle/schulpaedagogik/dokumente/Ringvorlesung_SS_2003.pdf. (02.06.2021).
- Röhrs, Hermann (1989): Technik im Blickpunkt der Erziehungswissenschaft. In: Böhm, Laetitia/Schönbeck, Charlotte (Hrsg.): Technik und Bildung. Im Auftrag der Georg-Agricola-Gesellschaft. Düsseldorf: VDI-Verlag, S. 417–446.
- Terhart, Ewald (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim: Beltz Pädagogik.

Informationen zu den Autor*innen



Gabriele Hornung ist seit 2012 apl. Professorin für Didaktik der Chemie an der TU Kaiserslautern. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen unter anderem in der videobasierten reflexiven Lehr- und Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden. Des Weiteren werden in ihrer Arbeitsgruppe Unterrichtskonzeptionen und Materialien unter Einbeziehung digitaler Medien entwickelt, erprobt und evaluiert.

hornung@chemie.uni-kl.de

Martin Schönbeck ist seit 1995 als Chemielehrer in Waldfishbach-Burgalben an der jetzigen Daniel Theysohn Integrierten Gesamtschule tätig und seit 2018 Lehrbeauftragter für Didaktik der Chemie an der TU Kaiserslautern. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Lehrerprofessionalisierung und in der Erforschung von Verstehensprozessen im Chemieunterricht.

schoenb@rhrk.uni-kl.de



Zitationshinweis:

Schönbeck, Martin/Hornung, Gabriele (2022): Lehrassistenz geht online. In: Online-Magazin *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, Ausgabe 22/2022. URL: medienpaed-ludwigsburg.de/