



Schulpraktika während der COVID-19-Pandemie – Aufgaben, Formate und studentische Lernerfahrungen

Mishela Ivanova^{1,*}, Andreas Bach¹, Gerda Hagenauer¹,
Matteo Carmignola², Franz Hofmann¹ & Daniela Martinek²

¹ Paris Lodron Universität Salzburg

² Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig

* Kontakt: Universität Salzburg,
Gesellschaftswissenschaftliche Fakultät,
Fachbereich Erziehungswissenschaft,
Erzabt Klotz Straße 1, 5020 Salzburg,
Österreich
Mishela.Ivanova@plus.ac.at

Zusammenfassung: Durch den Ausbruch der COVID-19-Pandemie hat sich das Angebot an schulpraktischen Lerngelegenheiten für Studierende erheblich verändert. In Österreich wurden die schulpraktischen Anteile überwiegend im Distanz-Modus durchgeführt. Der Beitrag stellt die Ergebnisse einer explorativen Studie vor, bei der 213 österreichische Lehramtsstudierende zu den Praktikumsformaten während der COVID-19-Pandemie, zu ihren Lernerfahrungen sowie zu Lerngelegenheiten, die sie in diesem Rahmen vermisst haben, befragt wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass insbesondere Formate, die synchron durchgeführt wurden, aus Studierendensicht zu besseren Lerngelegenheiten führten, während asynchrone Formate tendenziell negativer bewertet wurden.

Schlagwörter: Unterrichtspraktikum; Aufgaben; Online; Unterricht; COVID-19; Lehrerbildung



1 Einleitung

Schulpraktika sollen zur Entwicklung der Professionalität von Lehramtsstudierenden beitragen. Vor diesem Hintergrund setzt sich die erziehungswissenschaftliche Forschung das Ziel, Praktikumsmerkmale zu identifizieren, welche die Professionalisierung von Lehrpersonen bestmöglich unterstützen (z.B. Arnold et al., 2014). Seit dem Ausbruch der COVID-19-Pandemie werden jedoch Schulpraktika in vielen Ländern, sofern sie überhaupt stattfinden können, unter veränderten Bedingungen durchgeführt. In Österreich wurde überwiegend in den Distance-Modus gewechselt. Es ist anzunehmen, dass unter den veränderten Bedingungen neue Konzepte und Formate für die Durchführung von Online-Praktika entstehen, die sich in unterschiedlichem Ausmaß in der Praxis bewähren. Dort, wo aufgrund der Krise die traditionellen Praktikumsformate nicht mehr umgesetzt werden, entsteht für die Praktikumsforschung die Notwendigkeit, einen Einblick in die veränderten Praktikumsmerkmale zu gewinnen, und zugleich die Chance, neue Sichtweisen und Erkenntnisse über schulpraktische Lerngelegenheiten zu erlangen. Der vorliegende Beitrag setzt an dieser Stelle an und verfolgt das Ziel, die Formate, die durch den Distance-Modus (neu) etabliert wurden, zu identifizieren, deren Bewertung durch die Studierenden zu eruieren sowie die Studierendensicht auf sich (neu) ergebende Lerngelegenheiten und die als fehlend wahrgenommenen Lerngelegenheiten aufzuspüren.

2 Theoretischer Hintergrund und Problemstellung

2.1 Lernen in Präsenzpraktika und deren Bewertung durch Studierende

Das Lernen in schulpraktischen Lernsettings bildet seit langem einen zentralen Bestandteil im Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte (vgl. Bach, 2014). Im Verlauf ihres Studiums absolvieren Lehramtsstudierende Schulpraktika mit variierender Dauer und unterschiedlichen inhaltlich-konzeptionellen Schwerpunktssetzungen, die zahlreiche Lern- und Erfahrungsgelegenheiten im künftigen schulischen und unterrichtlichen Berufsfeld ermöglichen (vgl. Bach, 2020). Die Aufgaben und Tätigkeiten, die Studierende dabei übernehmen, waren vor der COVID-19-Pandemie sehr vielfältig. Basierend auf einer systematischen Literaturanalyse klassifizieren Cohen et al. (2013) Aktivitäten von Studierenden in Schulpraktika in mehrere Cluster. Hierzu zählen neben der (1) Planung und Durchführung von angeleitetem Unterricht, (2) die Reflexion unterschiedlicher Praktikumsaspekte, (3) die Beobachtung von Unterricht sowie (4) „unspezifische Tätigkeiten“ in der Praktikumsklasse und schulische Aktivitäten außerhalb des Unterrichts (z.B. Teilnahme an Konferenzen und Gespräche mit der Schulleitung). Die Auflistung stimmt weitgehend mit der Darstellung von Arnold et al. (2011) überein, die typische schulpädagogische und didaktische Aufgaben in Schulpraktika überblicksartig beschreiben.

Bewertungen von Präsenzpraktika durch Studierende fallen insgesamt gesehen überwiegend sehr positiv aus. Studierende beurteilen Schulpraktika als eines der wichtigsten Studienelemente für ihren Professionalisierungsprozess (vgl. Cramer et al., 2009; Makrinus, 2013; Smith & Lev-Ari, 2005) und als einen geeigneten Ort der beruflichen Orientierung (vgl. Schubarth et al., 2012). Vor allem Gelegenheiten des eigenen Unterrichts werden als wertvolle Lernmöglichkeiten gesehen, wobei aus hochschulischer Perspektive ein Primat des pragmatischen Handelns kritisch gesehen und um die Zielperspektive der Relationierung von Theorie und Praxis als eine zentrale Funktion von schulischen Praxisphasen erweitert wird (vgl. Bach et al., 2018).

Aus Sicht von Studierenden lassen sich mehrere Kriterien aufzählen, die ein gelungenes Praktikum ausmachen (vgl. Beck & Kosnik, 2002; Beyeler & Hascher, 2014): (1) die

hinreichende emotionale Unterstützung durch die betreuende Lehrkraft¹, (2) eine Beziehung auf Augenhöhe mit der Betreuungslehrperson, (3) eine kollaborative Zusammenarbeit mit der Betreuungslehrperson, (4) die Gewährung von Freiräumen und Flexibilität, (5) ein qualitativ hochwertiges, konstruktives und regelmäßiges Feedback, (6) eine hohe professionelle Kompetenz der Betreuungslehrperson sowie (7) eine intensive, aber nicht übertriebene Arbeitsbelastung.

Im Zuge der COVID-19-Pandemie erlebte die Lehrer*innenbildung eine bis dahin nicht gekannte Änderung von Präsenzpraktika hin zu verschiedenen Online-Praktikumsformaten, wodurch sich vor dem Hintergrund des Angebots-Nutzungs-Modells des Lernens im Praktikum (Hascher & Kittinger, 2014) erkennbare Änderungen im Hinblick auf das hochschulische Angebot an Lerngelegenheiten und die Nutzung dieser Angebote sowie die Lernbegleitung der Praxisphasen ergeben dürften (vgl. Carrillo & Flores, 2020).

2.2 Online-Praktikumsformate in Zeiten der COVID-19-Pandemie

Der durch die COVID-19-Pandemie erzwungene Umstieg auf das Distance-Teaching („emergency remote teaching“; Bozkurt & Sharma, 2020, S. i) war im Schulsystem mit großen Herausforderungen, wie z.B. einer fehlenden Infrastruktur, einem Mangel an IT-Skills von Lehrenden oder auch einem mangelhaften Mentoring in der Schulpraxis, verbunden (vgl. Flores & Gago, 2020). Auch für die Ausgestaltung der Schulpraktika hatte dies Konsequenzen, die von einem völligen Aussetzen der Schulpraktika (z.B. Van Nuland et al., 2020) bis hin zu verschiedenen Varianten des Online-Praktikums reichten. Da in den akuten Phasen der Pandemie in Österreich zeitweise keine Unterrichtserteilung in Präsenz erfolgte oder Lehramtsstudierende das Schulgebäude nicht betreten durften, wurden schulpraktische Anteile des Lehramtsstudiums vielerorts im Distance-Modus über digitale Formate abgewickelt.

Bedenkt man die im vorherigen Kapitel dargestellten typischen Aktivitäten, die im Schulpraktikum üblicherweise stattfinden (vgl. Cohen et al., 2013), so stellen sich die Fragen, inwiefern diese auch im Distance-Modus umgesetzt werden konnten, welche neuen Formate anstelle der alten zum Einsatz kamen und welche Lerngelegenheiten die neuen Praktikumsbedingungen für die Studierenden gewährleisten konnten.

Auch wenn in der Medienpädagogik schon länger Überlegungen angestellt werden, wie Lernumwelten im Distance-Modus zu gestalten sind, ist die Studienlage in Bezug auf die Lehrer*innenbildung gering. Einen Überblick diesbezüglich bietet der Reviewartikel von Carrillo und Flores (2020), in dem zusammengeführt wird, welche Online-Praktiken den Lehr-Lernprozess im Kontext der Lehrer*innenbildung positiv beeinflussen. Dieser bezieht sich jedoch auf die universitären Anteile der Lehrer*innenbildung und nicht auf die Online-Praktika in den Schulen und baut auf Untersuchungen auf, die vor der COVID-19-Pandemie entstanden sind. Die Ergebnisse dieses Reviewartikels bestätigen die Bedeutung und die Wechselwirkung von sozialer, kognitiver und Unterrichtspräsenz, die im Col-Modell von Garrison et al. (1999) als Voraussetzung für die Schaffung von tiefen und sinnvollen (kollaborativ-konstruktiven) Lernerfahrungen in digitalen Lehr-Lernumgebungen hervorgehoben werden. Der Ausdruck Präsenz steht in dem Col-Modell als Bezeichnung für Gegenwärtigkeit und Vorhanden-Sein. Unter *sozialer Präsenz* wird die Möglichkeit verstanden, in einem vertrauensvollen Umfeld zu kommunizieren, in dem sich die Lernenden mit der Lerngemeinschaft identifizieren und zwischenmenschliche Beziehungen aufbauen können, etwa indem sie ihre individuelle Persönlichkeit zum Ausdruck bringen können (Garrison et al., 1999). *Kognitive Präsenz*

¹ Im Rahmen von Schulpraktika werden Studierende in der Regel von einer erfahrenen Lehrperson betreut und begleitet. In Österreich werden diese Personen als Betreuungslehrer*innen bezeichnet, in der Schweiz spricht man überwiegend von Praxislehrpersonen, und in Deutschland dominiert die Bezeichnung Mentor*innen. Wir verwenden in dieser Arbeit den Begriff „Betreuungslehrperson“, weil wir dadurch möglichst nahe an der Wortwahl der befragten Studierenden bleiben.

ist das Ausmaß, in dem die Lernenden in die Lage versetzt werden, Bedeutung zu konstruieren. Sie wird erreicht, wenn die Aufmerksamkeit der Studierenden, ähnlich wie bei dem Prinzip der kognitiven Aktivierung (vgl. Minnameier et al., 2015; Praetorius et al., 2018), auf den Unterrichtsgegenstand gelenkt wird und sie zum (kritischen) Nachdenken darüber angeregt werden. Zusätzlich begünstigt wird sie durch Möglichkeiten für Austausch unterschiedlicher Perspektiven, die eine Ko-Konstruktion von Wissen anregen (vgl. Carrillo & Flores, 2020; Garrison et al., 1999). Die *Unterrichtspräsenz* bezieht sich auf die Bedeutung der Gestaltung einer Lehr- und Lernumgebung, in der persönlich sinnvolle und pädagogisch wertvolle Lernergebnisse erzielt werden können. Positiv hervorgehoben werden in diesem Zusammenhang pädagogisch-didaktische Konzepte, welche die Lernenden ins Zentrum setzen und Lehrenden eine moderierende und unterstützende Rolle zuweisen (vgl. Carrillo & Flores, 2020; Garrison et al., 1999).

Übertragen auf Online-Schulpraktika läge soziale Präsenz beispielsweise vor, wenn es Studierenden ermöglicht wird, mit Schüler*innen, der Praktikumslehrperson und Mitstudierenden möglichst unmittelbar zu kommunizieren und aufeinander bezogen zu handeln. Kognitive Präsenz wäre gegeben, wenn Studierende zum Nachdenken über Möglichkeiten einer lernförderlichen Unterrichtsgestaltung angeregt werden. Praktika, die eine Unterrichtspräsenz gewährleisten, müssten den Studierenden die Möglichkeit einräumen, authentische und relevante Aufgabenstellungen, Unterstützung und individuelles Feedback zu erhalten, sodass sie sich als aktive Lernende erleben können.

3 Zielsetzungen und Fragestellungen

Das Ziel der vorliegenden Studie liegt in der Exploration der Online-Praktikumsformate in der Zeit der durch COVID-19 bedingten Schulschließungen und des schulischen Distanzunterrichts im Wintersemester 2020/2021 in Österreich. In diesem Zeitraum wurden in Österreich je nach „Ampelphase“ und Schultyp Schulstandorte offen gehalten², teilweise geschlossen³ oder geschlossen⁴. Die Studie fokussiert Praktikumsformate in jenen Phasen, in denen die Schulstandorte teilweise oder zur Gänze geschlossen wurden und Schulpraktika in Form von Online-Praktika stattfinden mussten.

Konkret wurde folgenden Fragestellungen nachgegangen:

- *Forschungsfrage 1:* Welche Aufgaben und Formate wurden den Studierenden im Rahmen des Online-Praktikums als potentielle Lerngelegenheiten geboten? In welcher Hinsicht finden sich Überlappungen mit und Abweichungen von den Funktionen und Aktivitäten von Studierenden in Präsenzpraktika?
- *Forschungsfrage 2:* Wie bewerteten die Lehramtsstudierenden diese „neuen“ Praktikumsformate? Lassen sich Formate identifizieren, die in den Augen der Studierenden besser gelingen?
- *Forschungsfrage 3:* Welche Lerngelegenheiten nahmen die Studierenden wahr und an welchen Stellen vermissten sie wichtige Lerngelegenheiten?

Ohne konkreteres Wissen über die Vorgehensweisen in den verschiedenen Praktikumschulen lassen sich diese Fragen vorerst nur explorativ untersuchen. Ihre Beantwortung

² Ampelphase „Grün“: In solchen Phasen konnte ein Präsenzunterricht auch durch Studierende stattfinden (vgl. COVID-19-Schulverordnung, 2020/21).

³ Ampelphase „Orange“: In solchen Phasen konnte unter anderem ein praxisschulmäßiger Unterricht durch Studierende nicht stattfinden (vgl. COVID-19-Schulverordnung, 2020/21).

⁴ Ampelphase „Rot“: Für solche Phasen waren ein ortsungebundener Unterricht sowie Unterrichts- und Erziehungsarbeit unter Anwendung elektronischer Kommunikation vorgegeben (vgl. COVID-19-Schulverordnung, 2020/21). Für Schüler*innen von Volksschulen, Mittelschulen, Polytechnischen Schulen sowie der 5. bis 8. Schulstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen, die zur Erfüllung der Arbeitsaufgaben einen geeigneten Arbeitsplatz, einen Zugang zu IT-Endgeräten oder eine pädagogische Unterstützung benötigten oder bei denen eine häusliche Betreuung ansonsten nicht sichergestellt war, war eine Beaufsichtigung und Unterstützung vor Ort vorgesehen.

soll zu einer Erweiterung des Wissens über Online-Praktika und deren Begleitung beitragen und praktische Implikationen für die künftige Gestaltung schulpraktischer Studien ermöglichen. Dies erscheint insofern relevant, als Online-Elemente durch die zunehmende Digitalisierung im Bereich Schule und Hochschule auch künftig vermehrt Einzug in die Lehrer*innenbildung und somit in die Ausgestaltung der schulpraktischen Phasen erhalten werden. Die explorativen Befunde werden in der abschließenden Diskussion mit den Präsenzformen des Col-Konzeptes in Verbindung gebracht. Dadurch soll ein erster Transfer eines Konzepts, das für digitales Lehren und Lernen entwickelt wurde, auf den Online-Praktikumskontext ermöglicht werden.

4 Methodische Vorgehensweise

4.1 Stichprobe

Im Sinne der oben angeführten Fragestellungen wurden Erfahrungsberichte von Lehramtsstudierenden für die Sekundarstufe der Universität Salzburg analysiert.

Die schulpraktische Ausbildung für das Lehramt an Sekundarschulen der Universität Salzburg umfasst mehrere Praxisphasen, die jeweils durch spezifisch auf die Schulpraxis abgestimmte Lehrveranstaltungen begleitet werden. Im Bachelorstudium absolvieren die Studierenden als erstes ein bildungswissenschaftlich begleitetes *Einführungspraktikum*, das in der Regel im zweiten Semester stattfindet. Es folgen zwei mehrheitlich im fünften Semester semesterbegleitend durchgeführte *Unterrichtspraktika* in den beiden studierten Fächern (Praktikum A und B). Neben anderen Unterrichtsplanungs-, Hospitations- und Reflexionsaufgaben ist dabei eigener Unterricht mit einem Umfang von mindestens vier Stunden pro Praktikum und Praktikant*in vorgesehen. Im achten Semester werden zwei weitere *Vertiefungspraktika* in beiden Fächern belegt. Die vorliegende Studie erfolgte im Rahmen der Unterrichtspraktika.

An der Erhebung nahmen 213 Studierende teil. Das entspricht ca. 65 Prozent jener Bachelor-Studierenden, die im Wintersemester 2020/21 ihre Unterrichtspraktika absolvierten. Davon waren 150 Personen (70,4 %) weiblich, 63 (29,6 %) männlich. Dies spiegelt die Geschlechterverteilung im Lehramtsstudium an der Universität Salzburg wider. Das Durchschnittsalter der Befragten lag bei 23,37 Jahren ($SD = 4,3$). 73,7 Prozent der Befragten befanden sich im fünften Semester. Die meisten Studierenden hatten ihr Praktikum an einer Mittelschule (180 Personen), an einer Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS/Gymnasium; 150) oder an einer Berufsbildenden Höheren Schule (64) absolviert. Vereinzelt gaben Studierende als Praktikumsort ein Abendgymnasium (5), eine externe Einrichtung (2) oder einen sonstigen Schultyp (Sonderschule, Berufsbildende Mittlere Schule, Polytechnische Schule) (4) an.

Im Schnitt schätzten die Studierenden ein, dass sie die Praktika zu 80 Prozent in einem Online-Modus und zu 20 Prozent in Präsenz (vor Ort) absolvierten.

4.2 Messinstrument und Datenerhebung

Angesichts der Bedingung einer instabilen und noch nicht sehr gut bekannten Situation an den Praktikumschulen wurde für die Untersuchung eine offene Erhebungsform gewählt. Die offene Befragung erfolgte schriftlich und wurde digital durchgeführt. Am Ende des Wintersemesters 2020/21 wurden die Studierenden im Rahmen der begleitenden Lehrveranstaltungen oder über ihre universitäre E-Mail-Adresse kontaktiert und gebeten, ihre Erfahrungen mit den Schulpraktika, die online abgewickelt wurden, zu schildern. Die offenen Fragen bezogen sich auf folgende Themenbereiche: (a) Aufgaben und Formate der absolvierten Praktika und deren Beurteilung durch die Studierenden, (b) Lernerfahrungen in den Praktika, (c) emotionales und motivationales Erleben während der Praktika und Unterschiede zu bisherigen Praktika sowie (d) Umstellung auf die neuen Bedingungen. Für die vorliegende Studie sind die Angaben

zu den Fragen a, b und d von Bedeutung. Der Umfang der studentischen Antworten zu den Fragen variierte stark und erreichte für die Fragen a und b, die sich auf die Aufgaben und Formate der absolvierten Praktika sowie deren Beurteilung durch die Studierenden bezogen, einen Umfang von bis zu 3.102 Zeichen.

4.3 Datenanalyse

Die Auswertung erfolgte mithilfe einer Kombination von qualitativer und quantitativer Inhaltsanalyse, aufbauend auf dem Prinzip der induktiven Kategorienbildung nach Mayring (2008, S. 74ff.). Die Variablen⁵ wurden nicht im Vorfeld definiert, sondern aus den Texten der Studierenden abgeleitet. Nach 17 Prozent der Stichprobe wurde das Kategoriensystem einer Revision unterzogen; anschließend wurden keine neuen Variablen gebildet. Entlang der 128 Variablen, die bis zu diesem Zeitpunkt abgeleitet waren, wurden dichotome und mehrkategoriale Codierungen vorgenommen. Die 108 dichotomen Variablen wurden mit 1 oder 0 codiert, je nachdem ob der jeweilige Aspekt von den Studierenden angesprochen wurde oder nicht. Bei den 20 mehrkategorialen Variablen (z.B. jenen, die die Praktikumsformate und die studentische Bewertung der Praktika betreffen) wurde eine Antwortkategorie aus mehreren ausgewählt (bspw. die Praktikumsformate betreffend: -2 = kein eigener Unterricht, nur Aufgaben für die Betreuungslehrperson; -1 = Videoschaltung ins Klassenzimmer; 1 = asynchroner Unterricht; 2 = synchroner Unterricht; 0 = keine Angaben, unklar; 11 = wechselnde Formate, dominante Form kann nicht bestimmt werden; 44 = trifft nicht zu (kein Online-Praktikum)). Bereinigt von unklaren oder nicht zuordenbaren Antworten lassen sich die Variablen, welche die studentischen Bewertungen des Online-Praktikums betreffen, als ordinalskalierte Variablen (mit den Ausprägungen: -2 = ausschließlich negative Bewertung; -1 = überwiegend negative Bewertung; 1 = positive Bewertung mit Vorbehalt; 2 = positive Bewertung ohne Vorbehalt) betrachten.

Am Ende der Codierung wurde für eine zufällig ausgewählte Stichprobe von $n = 31$ die Interoderreliabilität (je nach Skalenniveau in Form von Phi Koeffizient, Cramer-V oder Kendall-Tau-b und Cohens Kappa) berechnet. Diese variierte sehr stark zwischen den verschiedenen Variablen; die Übereinstimmung zwischen beiden Codierungen lag jedoch nie unter $\kappa = 0,25$.

5 Ergebnisse

5.1 Praktikumsaufgaben und Praktikumsformate im Online-Praktikum

In Bezug auf die erste Forschungsfrage nach den Aufgaben und Formaten, mit denen die Studierenden im Rahmen des Online-Praktikums konfrontiert wurden, verwiesen die Befragten auf eine Reihe unterschiedlicher Vorgehensweisen. Während verschiedene Aufgaben (wie bspw. Vorbereitung von Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsplanung) oft ineinandergreifen und durchaus auch parallel stattfinden können, handelt es sich bei den Praktikumsformaten (bspw. synchron⁶ oder asynchron⁷) um Organisationsformen, die einander ausschließen.

Die Aufgaben, die die Studierenden beschrieben, sind nach ihrer Häufigkeit sortiert in Tabelle 1 auf der folgenden Seite dargestellt.

⁵ Zahlreiche Beispiele werden im Ergebnisteil angeführt und genauer erläutert.

⁶ Der Unterricht findet zu fix vereinbarten Zeiten (bspw. mithilfe von Videokonferenzsystemen) statt.

⁷ Die Lernenden sind nicht an einen gemeinsamen zeitlichen Rahmen gebunden. Lernaktivitäten sowie Austausch und Kommunikation finden zeitlich versetzt statt (bspw. über Lernplattformen oder per E-Mail).

Tabelle 1: Aufgaben im Online-Praktikum (eigene Berechnung)

	Häufigkeit
<i>Durchführung von Online-Unterricht durch die Studierenden über Lern- und/oder Konferenzplattformen für Teilgruppen oder ganze Klassen, sofern er von den Studierenden als Online-Unterricht bezeichnet wurde und unabhängig davon, ob und in welchem Ausmaß der Unterricht synchron oder asynchron, facheigen oder fachfremd erfolgte</i>	167 (72,3 %)
<i>Erstellen von Lehr-Lernunterlagen für den eigenen Unterricht (Arbeitsaufträge, Infoblätter, Arbeitsblätter, Vokabel-Checkups, Learning-Apps, Online-Quiz, Online-Spiele, Übungszettel, Lernzielkontrollen u.a.)</i>	131 (56,7 %)
<i>Asynchroner Unterricht – beschränkt auf den Austausch von Lehr-Lernunterlagen (Aufgaben, Lösungen, Korrekturen), z.B. über Lernplattformen oder per E-Mail, unabhängig davon, ob der Austausch direkt oder über die Betreuungslehrperson stattfand</i>	77 (33,3 %)
<i>Online-Hospitation bei der Betreuungslehrperson, bei anderen Lehrpersonen oder bei Studienkolleg*innen über Videokonferenzplattformen oder über Videübertragung aus dem bzw. in das Klassenzimmer</i>	77 (33,3 %)
<i>Erstellen von Lehr-Lernunterlagen zum Übungszweck oder als Unterstützung der Betreuungslehrperson – da die Studierenden diese Lernmaterialien nicht unmittelbar im eigenen Unterricht verwenden, betrachten sie sie nicht als Teil der eigenen Unterrichtstätigkeit</i>	76 (32,9 %)
<i>Erstellen von Unterrichtsplanungen und/oder Wochenplänen für den eigenen Unterricht</i>	70 (30,3 %)
<i>Korrektur von Aufgaben, die die Schüler*innen bearbeitet haben</i>	68 (29,4 %)
<i>Erstellen von (fiktiven) Unterrichtsplanungen und/oder Wochenplänen, die von der Betreuungslehrperson umgesetzt wurden oder zu Übungszwecken</i>	55 (23,8 %)
<i>Durchführung von Online-(Förder-)Unterricht in Kleingruppen (auch fachfremd)</i>	31 (13,4 %)
<i>Einzelbetreuung von Schüler*innen über Telefon oder Videokonferenzen</i>	31 (13,4 %)
<i>Erstellen von Unterrichts- und Lernvideos und/oder Podcasts</i>	27 (11,7 %)
<i>Bearbeitung von unterrichtsfernen Aufgaben wie bspw. Verfassen eines schriftlichen Kommentars zum Online-Unterrichtskonzept der Schule, Reflexion von Schularbeiten in der Studierendengruppe, Erstellen eines Präsentations- und Artikulationsschemas, Anfertigung einer Jahresplanung, Sachanalysen von Unterrichtsplanungen, Zusammenfassung von Unterrichtskonzepten</i>	12 (5,2 %)
<i>Erstellen von PowerPoint-Folien für die Betreuungslehrperson oder für die selbstständige Bearbeitung durch die Schüler*innen (ggf. audiounterstützt)</i>	9 (3,9 %)
<i>Online-Vorträge durch die Studierenden (Referate, PowerPoint-Präsentationen), ohne Möglichkeit zur Interaktion mit den Schüler*innen, weil diese in der Schule waren, die Praktikant*innen aber dort keinen Zutritt hatten</i>	7 (3,03 %)
Gültige Werte	213

Betrachtet man diese Aufgaben im Vergleich zu den typischen Aktivitäten von Studierenden in Präsenzpraktika (vgl. Arnold et al., 2011; Cohen et al., 2013), so werden einige Überlappungen und auch einige Unterschiede sichtbar. Auch bei den Online-Praktika scheint die *Planung und Durchführung von angeleitetem Unterricht* ein wichtiger Bestandteil gewesen zu sein, jedoch in stark abgeänderter Form. Die Online-Durchführung (per Online-Plattformen, Videokonferenzen oder E-Mail) lässt auf wesentlich eingeschränktere und stark voneinander abweichende Interaktionsmöglichkeiten im Unterricht schließen. Im Kontext von Online-Unterricht scheint zudem die Erstellung von Lernunterlagen den Berichten der Studierenden zufolge einen viel größeren Raum eingenommen zu haben – nicht zuletzt, weil diese nicht nur für den eigenen Unterricht, sondern in einigen Fällen auch für den Unterricht von Betreuungslehrpersonen erfolgt ist und weil der Online-Unterricht manche Aufgaben erforderlich gemacht hat, die bei einem Präsenzunterricht nicht zwingend notwendig sind (z.B. Erstellen von Unterrichts- und Lernvideos oder Podcasts). Die *Reflexion unterschiedlicher Praktikumsaspekte* scheint dagegen entweder weniger Raum als bei Präsenzpraktika bekommen zu haben oder auf wenig Beachtung seitens der Studierenden gestoßen zu sein. Lediglich zwei der oben angeführten Aufgaben lassen sich damit in Verbindung bringen: Sachanalysen von Unterrichtsplanungen und Reflexion von Klassenarbeiten in der Studierendengruppe oder im Austausch mit der Betreuungslehrperson. Beide Beispiele wurden von den Studierenden in Zusammenhang mit der Bearbeitung von unterrichtsfernen Aufgaben angeführt. Auch die *Beobachtung von Unterricht* hat auf Basis der Studierendenantworten in einem reduzierteren Ausmaß als bei Präsenzpraktika stattgefunden. Lediglich 33 Prozent der Befragten berichten von Online-Hospitationen. Vereinzelt Studierende führen explizit aus, dass Online-Hospitationen aus ihrer Sicht wenig Sinn machten, da sich das Verhalten der Schüler*innen online nicht beobachten lasse. Als Beispiele für *unspezifische Tätigkeiten in der Praktikumsklasse* oder *schulische Aktivitäten außerhalb des Unterrichts* lassen sich die Durchführung von Online-(Förder-)Unterricht in Kleingruppen, Einzelbetreuung von Schüler*innen über Telefon oder Videokonferenzen oder Korrekturarbeiten von Aufgaben, die die Schüler*innen bearbeitet haben, auslegen. Auch diese weichen stark von vergleichbaren Tätigkeiten ab, die im Rahmen von Präsenzpraktika von Angesicht zu Angesicht stattfinden.

Aus den Angaben der Studierenden bezüglich der Aufgaben, mit denen sie im Rahmen des Online-Praktikums konfrontiert wurden (s. Tab. 1 auf der vorherigen Seite), lassen sich vier Praktikumsformate ableiten:

- (1) *Synchroner Unterricht*: Bei diesem Format fand der Unterricht von ganzen Klassen, Teilgruppen oder einzelnen Schüler*innen über Lern- und/oder Videokonferenz-Plattformen zu einem festgelegten Zeitfenster synchron statt.
- (2) *Asynchroner Unterricht*: Bei diesem Format erfolgte der Unterricht, indem den Schüler*innen über Lernplattformen oder per E-Mail Lern- und Übungsunterlagen zur Verfügung gestellt wurden. Manche Studierenden berichteten auch über eine rege Korrekturarbeit, mit der sie in diesem Kontext beauftragt wurden.
- (3) *Videoschaltung ins Klassenzimmer*: Bei diesem Format waren die Schüler*innen in der Schule, die Lehramtsstudierenden jedoch nicht. Manche Betreuungslehrpersonen versuchten dennoch, die Praktikant*innen durch Videokonferenzen in den Unterricht einzubeziehen. Bei einem solchen Setting sind die Möglichkeiten zur Interaktion zwischen Lehramtsstudierenden und Schüler*innen sehr begrenzt und nur mithilfe einer Vermittlung durch die Betreuungslehrpersonen möglich. Da dieses Format nur in einer ganz bestimmten Phase (als die Schulen „teilweise geschlossen“ wurden und Lehramtsstudierende und andere schulfremde Personen keinen Zutritt hatten) stattfand, wurde es nur von sehr wenigen Studierenden als dominantes Format angegeben.

- (4) *Kein eigener Unterricht, nur Aufgaben für die Betreuungslehrperson:* Bei diesem Format übernahmen die Studierenden verschiedene Aufgaben im Auftrag der Betreuungslehrperson, die sie jedenfalls nicht als Teil ihres eigenen Unterrichts betrachteten. Am häufigsten gaben die Studierenden in diesem Zusammenhang die Erstellung von Lehr-Lernmaterialien oder die Anfertigung von fiktiven Unterrichtsplanungen an, die in Folge mit der Betreuungslehrperson oder in der Studierendengruppe besprochen wurden. Einzelne Studierende berichteten auch davon, dass sie gelegentlich unterrichtsferne Aufgaben (z.B. Analyse des Online-Unterrichtskonzepts der Schule) zu erledigen hatten. Aus den Angaben der Studierenden lässt sich allerdings nicht schließen, inwiefern sich dieses Praktikumsformat nur auf bestimmte Schulschließungsphasen beschränkte.

Diese vier Praktikumsformate weichen stark voneinander sowie vom Format des Präsenzunterrichts ab und stärken die Annahme, dass Online-Praktika zu bedeutsam abweichenden schulpraktischen Lerngelegenheiten geführt haben, im Vergleich zu jenen, die in Präsenzpraktika üblicherweise geboten werden.

5.2 Die studentische Bewertung der Praktikumsformate

Um Zusammenhänge zwischen dem Praktikumsformat und der Bewertung desselben durch die Studierenden herzustellen (siehe zweite Forschungsfrage), war es in einem ersten Schritt erforderlich, das dominante Format zu eruieren. Dies war ein notwendiger Codierschritt, da manche Studierenden im Rahmen ihrer Online-Praktika nur mit einzelnen der oben dargestellten Aufgaben und Praktikumsformaten konfrontiert wurden; andere erlebten an den verschiedenen Schulstandorten und je nach Pandemiephase mehrere unterschiedliche Organisationsformen. Die Darstellung der Verteilung der Praktikumsformate kann deshalb nur als grobe Orientierung dienen. Bei Personen, die im Rahmen ihrer Ausführungen nicht von sich aus eine Gewichtung vorgenommen hatten, wurde jenes Format als dominantes codiert, welches sie am stärksten thematisiert hatten. In knapp 5,2 Prozent der Fälle im Praktikum A und im Praktikum B war es aufgrund der wechselnden Formate nicht möglich, das dominante Format zu bestimmen; in weiteren 2,3 Prozent bzw. 4,7 Prozent der Fälle waren die Angaben nicht eindeutig. In Tabelle 2 sind die dominanten Praktikumsformate zusammenfassend dargestellt.

Tabelle 2: Verteilung der verschiedenen Praktikumsformate (eigene Berechnung)

	Praktikum A		Praktikum B	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
synchroner Unterricht	112	52,6	95	44,6
asynchroner Unterricht	59	27,7	43	20,2
Videoschaltung ins Klassenzimmer	3	1,4	6	2,8
kein eigener Unterricht, nur Aufgaben für die Betreuungslehrperson	17	8,0	22	10,3
keine Angaben, unklar	5	2,3	10	4,7
wechselnde Formate, dominante Form kann nicht bestimmt werden	11	5,2	11	5,2
trifft nicht zu (kein Online-Praktikum)	6	2,8	26	12,2
Gesamt	213	100,0	213	100,0

Die studentischen Bewertungen der Online-Praktika verdeutlichen eine breite Streuung (vgl. Abb. 1). Die meisten Studierenden (41,7 %) gaben eine tendenziell positive Gesamtbewertung ab, relativierten diese jedoch, indem sie die Vermutung äußerten, dass sie aus einem Praktikum im Präsenz-Modus noch mehr „mitgenommen hätten“. 16,6 Prozent der Studierenden äußerten keinen solchen Vorbehalt. Vielmehr hoben sie die Vorteile, die ein Online-Modus mit sich bringt, hervor und betonten, dass sie dadurch Lerngelegenheiten nutzen konnten, die sie bei einem „normalen“ Praktikum nicht bekommen hätten (z.B. Möglichkeit zu ausgiebigen Korrekturarbeiten und dadurch Einblick darin, wie Schüler*innen die Aufgaben bearbeiten; Möglichkeit, den Schüler*innen ein Feedback zu geben; Möglichkeiten, verschiedene digitale Tools im Unterricht einzusetzen).

Allerdings gaben 18 Prozent der befragten Studierenden auch eine tendenziell negative Bewertung ab, die sie insofern wieder relativierten, als sie ebenso auf positive Aspekte hinwiesen oder solche thematisierten. 17,5 Prozent der Studierenden gaben eine ausschließlich negative Bewertung ab. Sie sahen die Online-Praktika in keiner Weise als Ersatz für das Präsenzpraktikum. Vielmehr betrachteten sie die Online-Praktika als „verlorene Zeit“.

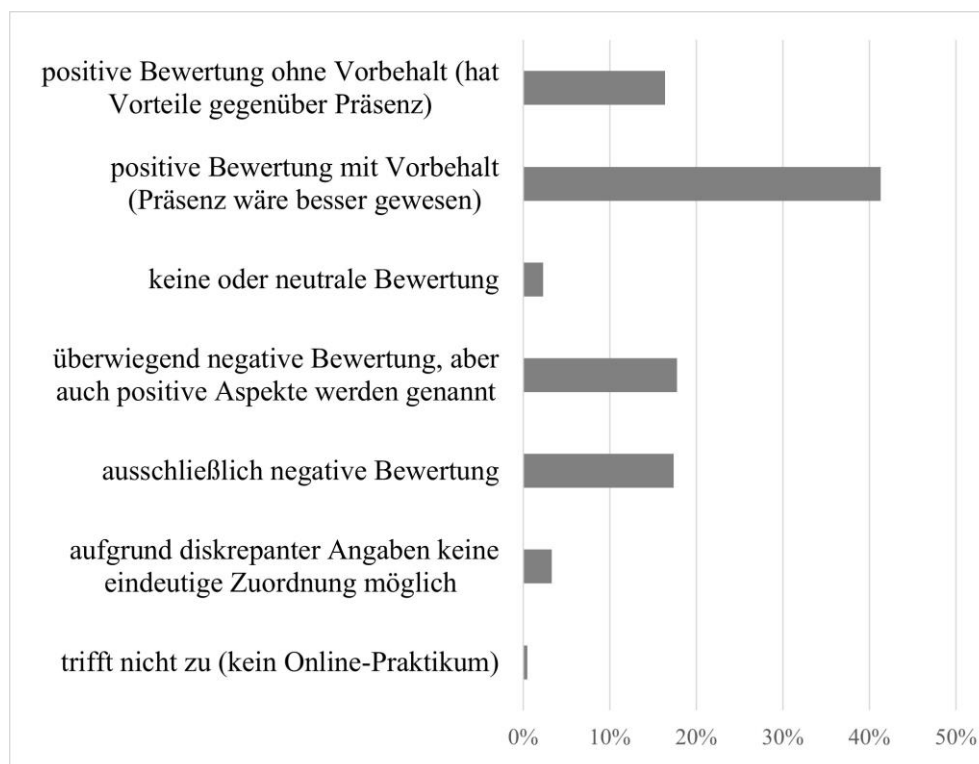


Abbildung 1: Verteilung der studentischen Bewertung der Online-Praktika (eigene Darstellung)

Chi-Quadrat-Tests, die den Zusammenhang zwischen dem Praktikumsformat und der studentischen Bewertung testeten, erzielten hochsignifikante Ergebnisse (Praktikum A: $\chi^2 = 81.3$; $df = 12$; $p < .001$; $n = 190$; Praktikum B: $\chi^2 = 52.1$; $df = 15$; $p < .001$; $n = 165$). Praktika, bei denen die Studierenden primär Aufgaben für die Betreuungslehrpersonen erledigten, wurden häufiger negativ bewertet. Auch Praktika, bei denen primär ein asynchroner Unterricht umgesetzt wurde, wurden häufiger negativ und seltener positiv bewertet. Praktika basierend auf einem synchronen Unterricht wurden wiederum häufiger positiv und seltener negativ bewertet (s. Abb. 2 auf der folgenden Seite).

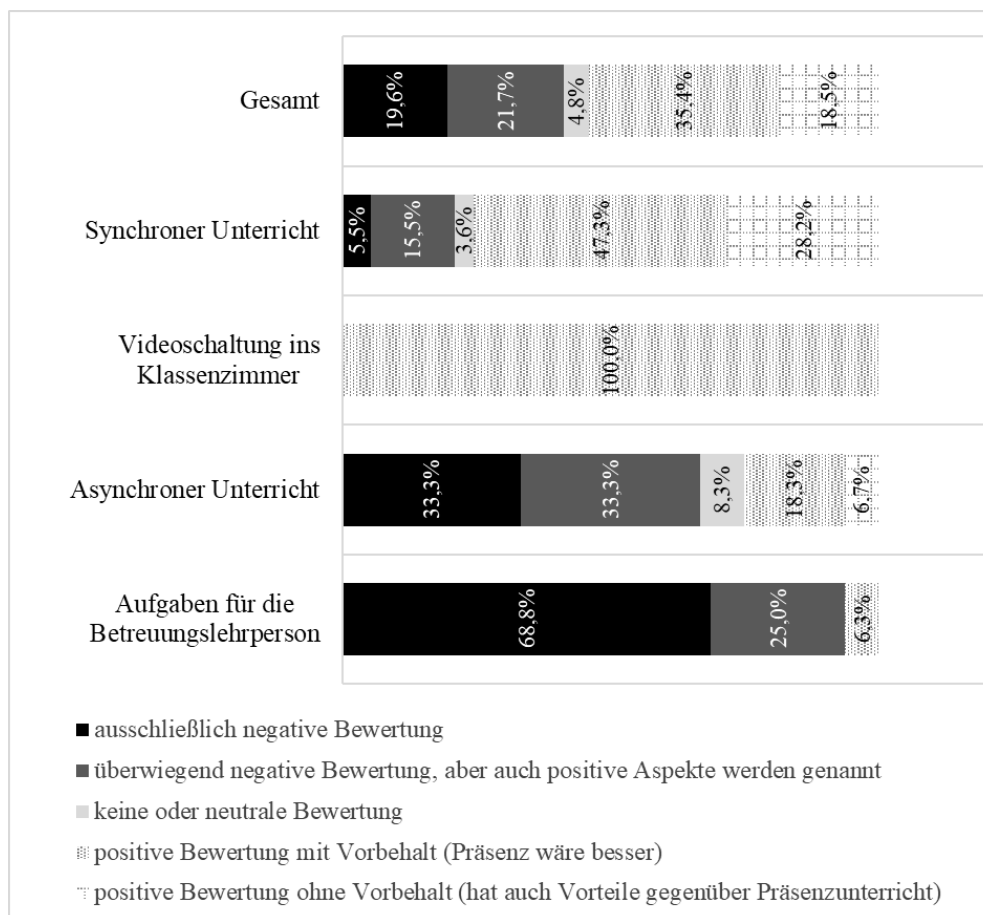


Abbildung 2: Die studentische Bewertung der Praktikumsformate (eigene Darstellung)

Folgendes Zitat illustriert die dargestellten Zusammenhänge und deutet darauf hin, dass neben dem Format weitere Aspekte (wie bspw. Charakteristika der Betreuungslehrperson, Mitarbeit und Motivation der Schüler*innen) für die Bewertung der Online-Praktika ausschlaggebend waren:

Positiv und negativ zu gleichen Teilen und das gleichzeitig. Ich habe in dem einem [sic!] Fach [...] erlebt, wie gut es einfach funktionieren kann – natürlich kann online-Unterricht realen nicht komplett ersetzen, aber es kam schon verdammt nahe dran. Die Betreuungslehrerin war technisch versiert, um uns bemüht, hat uns wertvolle Rückmeldungen und Hilfestellungen gegeben, die Kinder waren motiviert und fleißig, etc. Im Fach A [...] war es genau umgekehrt: die Lehrperson war etwas älter, nicht technisch versiert, mit allem schnell überfordert, nahm uns Praktikanten eher als Hilfsarbeiter für die Erstellung von Materialien her, etc. – dementsprechend waren meine Gefühle gemischt und meine Motivation in Bio hoch, in Deutsch gering. Ich beurteile Erfolge als gut, wichtig und essenziell, auch wenn sie nicht ganz den Erfolgen eines Präsenzunterrichts entsprechen. (id253)

5.3 Wahrgenommene Lerngelegenheiten und fehlende Lerngelegenheiten aus studentischer Sicht

Im Hinblick auf die dritte Forschungsfrage nach den Lerngelegenheiten im Rahmen der Online-Praktikumsformate zeigte sich folgendes Bild: Ca. 90 Prozent der befragten Studierenden verwiesen im Zuge der Umfrage auf mindestens eine, meistens aber auf mehrere Lernerfahrungen und Lerngelegenheiten in Zusammenhang mit den Online-Praktika (s. Abb. 3 auf der folgenden Seite).

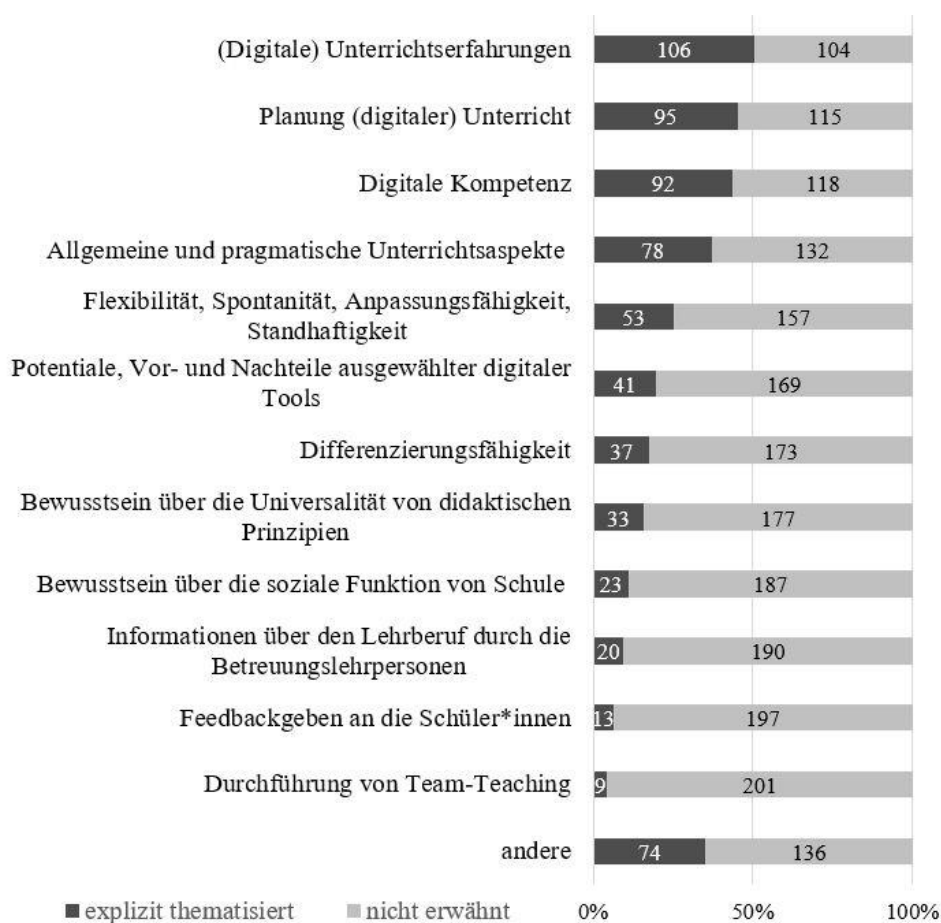


Abbildung 3: Lernerfahrungen und Lerngelegenheiten im Online-Praktikum (eigene Darstellung)

106 von den 210 befragten Studierenden, die im Rahmen der schriftlichen Befragung auf diesen Themenbereich eingingen (50,5 %), thematisierten ihre *Erfahrung mit dem digitalen Unterricht* im Rahmen der Online-Praktika als wichtige Lernerfahrung. Viele von ihnen berichteten, gelernt zu haben, worauf beim digitalen Unterricht zu achten sei – z.B. Einschalten der Kamera, Teilen des Bildschirms, schriftliche Anweisungen, Kommunikation von Lösungen. Oft wurde aber auch bloß die Gelegenheit, ein Gespür für das Unterrichten bekommen zu haben, betont. 95 Studierende (45,2 %) hoben verschiedene Aspekte der *Unterrichtsplanung*, unter anderem die Erstellung von Lernmaterialien oder die Suche von passenden Übungen, als wichtige Lernerfahrung hervor. Viele dieser Personen gaben an, dass der Online-Unterricht genauer geplant werden muss, dass die Unterrichtsplanung für den digitalen Unterricht aufwendiger ist oder dass man bei der Planung und Vorbereitung technische Probleme einberechnen muss. Des Weiteren berichteten 92 Studierende (44,3 %) davon, dass sie Kenntnisse über und einen besseren Umgang mit bestimmte(n) Medien, Tools, Internetseiten etc. erlangten. Darüber hinaus merkten sie an, dass ihr Bewusstsein über die Bedeutung von *digitaler Kompetenz* gestiegen sei. In diesem Zusammenhang griffen 41 Studierende (19,5 %) konkrete digitale Tools auf und diskutierten diese hinsichtlich ihrer Vor- und Nachteile für den digitalen Unterricht. Einige verwiesen dabei darauf, dass sich die Schüler*innen bei Videomeetings leichter dem Unterricht entziehen können. Interaktive digitale Tools können in ihren Augen wiederum förderlich für die Mitarbeit in der Klasse sein, da sie mehr Anonymität bieten und dadurch zur Senkung der Hemmschwelle schüchternen Schüler*innen beitragen können.

Ein weiterer Punkt, der von 78 Personen (37,1 %) aufgegriffen wurde, waren *allgemeine Aspekte* wie bspw. der Zeitumfang pro geplanter Aktivität, die Sprachgeschwindigkeit, Klarheit der Sprache, altersgruppengerechte Sprache, Aktivierung der Lernenden, Strukturierung des Unterrichts. Diese scheinen nicht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem Online-Modus zu stehen.

Im Hinblick auf die Planbarkeit von Unterricht berichteten 53 Studierende (25,2 %) über ein gesteigertes Bewusstsein über die Unvorhersehbarkeit des Lehr-Lern-Geschehens und/oder die Notwendigkeit von *Flexibilität, Spontaneität, Anpassungsfähigkeit, Standhaftigkeit* (z.B. bei Problemen ruhig zu bleiben).

Ebenso erwähnten 37 Studierende (17,6 %), Wissen über die unterschiedlichen Voraussetzungen, Bedingungen und Kompetenzniveaus der Schüler*innen erlangt zu haben. In diesem Zusammenhang diskutierten viele von ihnen auch die *Notwendigkeit von Differenzierungsmaßnahmen* im Unterricht.

Von der Lernerfahrung, dass beim Unterrichten *didaktische Prinzipien vom Format unabhängig* gültig sind, ihre Umsetzung jedoch mit unterschiedlichen Mitteln erfolgen müsse, berichteten 33 Studierende (15,7 %).

23 der Studierenden (10,9 %) führten ihre wichtigsten Lernerfahrungen auf ihr *gesteigertes Bewusstsein über die soziale Funktion von Schule* zurück und diskutierten die Notwendigkeit, diese zu fördern und/oder adäquat zu nutzen.

Weitere Lerngelegenheiten und Lernerfahrungen, die von den Studierenden eingebracht wurden, die aber nicht gesondert codiert wurden, waren unter anderem: die Notwendigkeit, über ausreichend Kenntnisse über die Schüler*innen zu verfügen, um den Unterricht gut planen zu können, Möglichkeiten, Einfluss auf die Motivation der Lernenden zu nehmen, Aspekte der Korrekturarbeit, transparente Benotung, weitere persönliche Lernerfahrungen bezüglich des eigenen Zugangs zu und Umgangs mit den Schüler*innen.

Mehrere der oben angeführten Aspekte (z.B. Überlegungen darüber, wie man sich verständlich und altersgerecht ausdrücken könnte, oder der Verweis auf die Notwendigkeit, über ausreichende Kenntnisse über die Schüler*innen zu verfügen, um den Unterricht gut planen zu können) scheinen nicht typisch für den Online-Unterricht zu sein. Zugleich hat aber der Online-Unterricht möglicherweise durch die erschwerte Kommunikation die Aufmerksamkeit für solche Aspekte verstärkt.

Lediglich 19 Studierende hoben keinerlei Lernerfahrungen oder Lerngelegenheiten hervor, und drei weitere gingen nicht auf diese Frage ein (10,3 %).

In einem ähnlichen Ausmaß, wie sie wichtige Lernerfahrungen betonten, hoben die Studierenden jedoch auch hervor, dass ihnen aufgrund der Schulschließungen oder des Praktikumsformates wichtige Lernerfahrungen vorenthalten oder erschwert wurden. Ca. 88 Prozent der befragten Studierenden verwiesen dabei auf einen oder mehrere kritische Aspekt(e). Diese sind in Abbildung 4 auf der folgenden Seite dargestellt.

Obwohl die Mehrheit der Studierenden von (digitalen) Unterrichtserfahrungen im Rahmen der Online-Praktika berichtete, monierten auch viele Studierende (52,6 %) die fehlenden oder mangelnden Möglichkeiten, vor Ort zu unterrichten. Die fehlenden *sozialen Kontakte* zu und unter den Schüler*innen sowie die mangelnden Möglichkeiten, in *Interaktion* mit den Schüler*innen zu treten oder eine solche unter ihnen zu initiieren, wurden dabei sehr oft hervorgehoben (45,9 %). Viele der Praktikant*innen (32,5 %) merkten auch kritisch an, dass sie die Schüler*innen durch die *eingeschränkte Kommunikation* und Interaktion nicht kennenlernen und dadurch keinen *Bezug* zu ihnen herstellen und keine *Beziehung* aufbauen konnten. Zudem betrachteten 26,8 Prozent der befragten Studierenden die fehlenden oder mangelnden Möglichkeiten, *visuelle Rückmeldungen* über die *körperlichen Reaktionen* der Lernenden zu erhalten (weil viele Schüler*innen die Kameras nicht eingeschaltet hatten oder weil man in „Microsoft Teams“ nur einen Teil der Gruppe sieht), als besondere Erschwernis. 26,3 Prozent der Studierenden thematisierten *technische Schwierigkeiten und Unzulänglichkeiten* wie

z.B. Internetprobleme, mangelnde Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb der Apps oder dass man bei der Bildschirmfreigabe die Gruppe nicht sehen konnte.

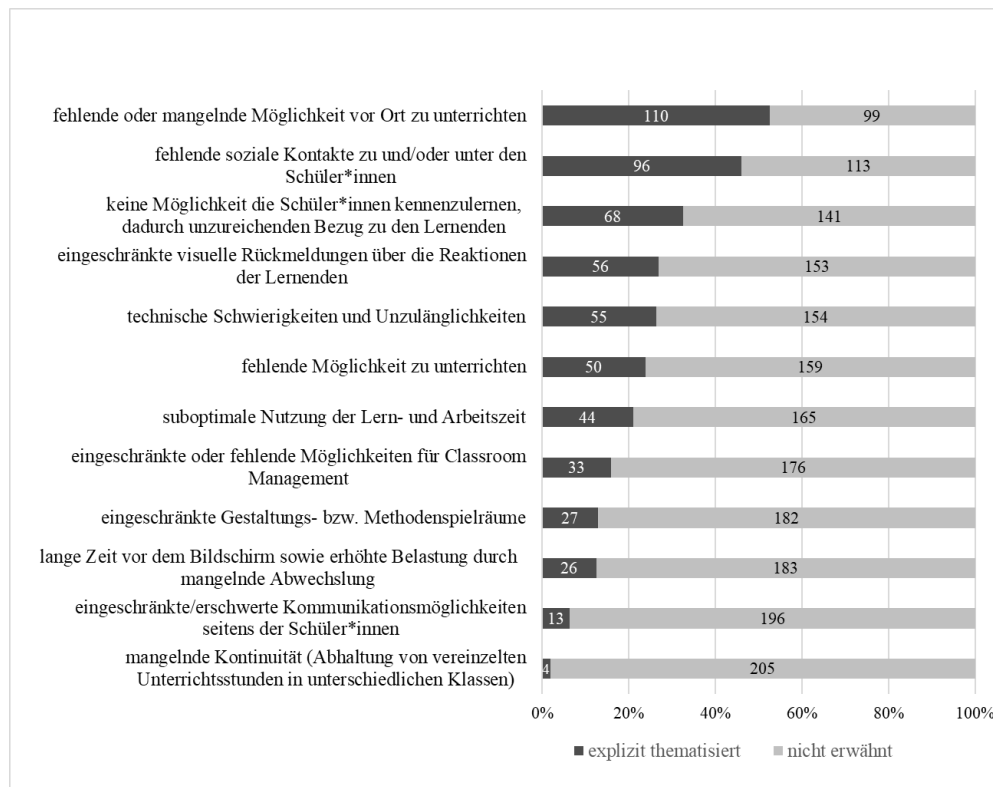


Abbildung 4: Fehlende oder mangelnde Lernerfahrungsmöglichkeiten im Online-Praktikum (eigene Darstellung)

Fehlende oder mangelnde Möglichkeiten, selbst zu unterrichten bzw. *Unterrichtserfahrungen* zu sammeln, wurden von 23,9 Prozent der Befragten bemängelt. Des Weiteren wurde von einigen Studierenden (21,1 %) vermerkt, dass die *Zeit* bei Online-Meetings sehr schnell verstreicht oder dass viel Unterrichtszeit für Nebensächliches verloren geht oder vieles beim Online-Unterricht aufwendiger ist und mehr *Zeit* in der Vorbereitung braucht. Einige der befragten Studierenden (15,8 %) vermissten bei den Online-Praktika die Gelegenheit, sich im *Classroom Management* zu üben (bspw. Umgang mit der Klasse bzw. mit Störungen oder Problemen in der Klasse). Weitere Aspekte, die von den Studierenden vor dem Hintergrund des Online-Unterrichts kritisch hervorgehoben wurden, sind: eingeschränkter Gestaltungs- bzw. Methodenspielraum (bezogen auf die Menge oder die Flexibilität der verwendeten oder zur Verfügung stehenden Anwendungen) (12,9 %), lange Bildschirmzeiten oder erhöhte Belastungen durch mangelnde Abwechslung oder schwindende Grenze zwischen Freizeit und Arbeitszeit (12,4 %) sowie eingeschränkte und erschwerte Kommunikationsmöglichkeiten (z.B. bei Videoschaltung ins Klassenzimmer) (6,2 %). Ein Kritikpunkt, der unabhängig vom Online-Modus zu sein scheint, war der Verweis auf die mangelnde Kontinuität im Schulpraktikum, wenn Praktikant*innen nur vereinzelte Unterrichtsstunden in unterschiedlichen Klassen unterrichten durften.

6 Diskussion und Ausblick

Der vorliegende Beitrag hat sich das Ziel gesetzt, einen ersten Einblick in die Aufgaben und Praktikumsformate im Distance-Modus, in deren Bewertung und in die Lerngelegenheiten sowie die fehlenden Lerngelegenheiten aus Studierendensicht zu gewinnen.

In Anbetracht der *Aufgaben*, mit welchen die Studierenden im Rahmen des Online-Praktikums konfrontiert waren (bspw. Vorbereitung von Unterrichtsmaterialien, Unterrichtsplanungen, Lehrvideos etc.), zeigte sich, dass diese überwiegend von der Bemühung geprägt waren, den Studierenden ähnliche Praktikumserfahrungen zu ermöglichen wie in einem Präsenzpraktikum (vgl. Arnold et al., 2011; Cohen et al., 2013). Ein vertiefter Einblick in die verschiedenen Aufgaben und Formate verwies jedoch auch auf starke Abweichungen von den Aktivitäten, denen Lehramtsstudierende üblicherweise im Rahmen von Präsenzpraktika nachgehen.

In Abhängigkeit von dem Schulstandort, der Ampelphase, dem Unterrichtsfach oder der Betreuungslehrperson kamen vier unterschiedliche *Formate* zum Einsatz: „synchroner Unterricht“, „asynchroner Unterricht“, „Videoschaltung ins Klassenzimmer“ oder „Praktika ohne eigenen Unterricht/nur Aufgaben für die Betreuungslehrperson“. *Die studentischen Bewertungen* dieser außerordentlichen Praktikumsformate zeigen, dass die Mehrheit der Studierenden die Alternativangebote zwar nicht als einen vollwertigen Ersatz zu den Bedingungen eines Präsenzpraktikums ansah, diese dennoch tendenziell positiv beurteilte oder zumindest auch positive Aspekte darin erkannte. Nur von einem kleineren Teil der Studierenden, vor allem von jenen, die gar nicht in das Unterrichtsgeschehen involviert waren (bzw. hätten werden können), wurde das Online-Praktikum ausschließlich negativ bewertet. Vorbereitung von Unterrichtsmaterialien, ohne diese einsetzen zu können, Erstellung von fiktiven Unterrichtsplanungen, die nur besprochen und nicht umgesetzt werden können, oder reflexive Auseinandersetzungen mit pädagogischen Produkten (Schulkonzepten, Schularbeiten etc.), zu denen ein unmittelbarer praktischer Bezug fehlt, scheinen – wenig überraschend – kaum Potential zu haben, den Bedarf der Studierenden an praktischen Erfahrungen zu decken.

Ein geringer Teil der Studierenden sah auch Vorteile im Online-Modus gegenüber den Präsenzpraktika. Dies trifft vor allem auf Personen zu, die die Möglichkeit einer intensiven Interaktion mit Schüler*innen hatten (bspw. im Rahmen von synchronem Unterricht oder durch die Möglichkeit, die Aufgabenbearbeitung der Schüler*innen zu kontrollieren und ihnen Feedback zu geben). Auch pragmatische Aspekte, wie z.B. wegfallende Wegzeiten und der daraus entstandene Zeitgewinn, wurden positiv hervorgehoben. Einige Studierende verwiesen darauf, dass das Online-Praktikum ihnen trotz seiner Herausforderungen und Unzulänglichkeiten auch Erfahrungen eröffnet hat, die sie in einem Präsenzpraktikum nicht oder nicht in diesem Umfang bekommen hätten: Erwerb von Flexibilität, Spontaneität, Anpassungsfähigkeit, Standhaftigkeit, erhöhtes Bewusstsein über die soziale Funktion von Schule oder vertiefter Einblick in das Lernen der Schüler*innen durch intensivere Korrekturarbeit. Solche Lerngelegenheiten scheinen zwar nicht typisch für den Online-Unterricht zu sein; möglicherweise sind sie aber durch den Online-Modus stärker ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt.

Die außerordentliche Praktikumssituation ging für die Studierenden jedoch nicht nur mit neuen Lerngelegenheiten einher. Der Online-Modus scheint auch wichtige Lernerfahrungen verhindert zu haben – z.B. die Möglichkeit, vor Ort zu unterrichten, soziale Kontakte zu den Schüler*innen zu pflegen oder Interaktion unter den Schüler*innen zu initiieren. Die eingeschränkte Kommunikation scheint dabei zentral gewesen zu sein.

Die *Lernerfahrungen und Lerngelegenheiten*, auf die die befragten Studierenden im Zusammenhang mit den Online-Praktika verweisen, decken sich mit solchen, die auch in Rahmen von Präsenzpraktika berichtet werden (vgl. Bach, 2020), gehen aber hinsichtlich digitaler Aspekte auch darüber hinaus (bspw. Erwerb von digitalen Kompetenzen

oder digitalen Unterrichtserfahrungen). Der Befund, dass Studierende in den Schulpraktika während der durch COVID-19 bedingten Schulschließungen vermehrt die Möglichkeit hatten, Erfahrungen mit digitalen Lernformaten zu machen, wird allerdings nicht in allen aktuellen Forschungsgebieten repliziert. So zeigen Schwabl und Vogelsang (2021) anhand einer Befragung aus dem Sommersemester 2020, dass durch die Umstellung von Präsenzformaten auf Distanzunterricht der erwartete Möglichkeitsraum für eine digitale Professionalisierung keineswegs ausgeschöpft bzw. überhaupt genutzt wurde.

Diese abweichenden Befunde sind möglicherweise auf die unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte zurückzuführen. Zum Zeitpunkt unserer Befragung hatten Lehrpersonen an den österreichischen Schulen bereits Erfahrungen mit dem Distanzunterricht aus der ersten Pandemiewelle gesammelt. Es ist aber durchaus möglich, dass es starke regionale Unterschiede gab. Möglicherweise bestehen zudem Unterschiede zwischen den verschiedenen Unterrichtsfächern.

Betrachtet man nun abschließend die Aufgabenformate und die Lernerfahrungen, die die Studierenden im Online-Praktikum gemacht haben, unter der theoretischen Perspektive des mehrdimensionalen Präsenzverständnisses des *Col-Models* (vgl. Carrillo & Flores, 2020; Garrison et al., 1999), so wird deutlich, dass alle Präsenzformen einen Einfluss auf die Wahrnehmung der Online-Praktika durch die Studierenden hatten. Geling es im Online-Praktikum nicht, *soziale Präsenz* zu ermöglichen, da z.B. keine Interaktionen mit den Schüler*innen möglich waren, so fielen die Erfahrungsberichte der Studierenden deutlich negativer aus. Ähnliche Schlüsse können für die *Unterrichtspräsenz* gezogen werden: Wurden den Studierenden wenig praktisch bedeutsame Aufgaben gestellt (wie z.B. das Erstellen von fiktiven Unterrichtsplanungen) oder fanden sie in den Online-Praktika Strukturen vor, in denen sie keine authentischen Unterrichtserfahrungen mit den Schüler*innen machen konnten, so bewerteten sie ihre Lernerfahrungen tendenziell gering. An diese zwei Präsenz-Facetten schließt sich auch die *kognitive Präsenz* an. Kognitive Präsenz konnte sichergestellt werden, wenn die Aufmerksamkeit der Studierenden auf das Lernen der Schüler*innen (bspw. in Zusammenhang mit Korrekturarbeiten) oder auf Parameter der gelungenen Unterrichtsgestaltung (bspw. im Rahmen der Gestaltung von synchronem Unterricht) gelenkt werden konnte. Das alleinige Erstellen von Arbeitsblättern und Unterrichtsmaterialien, ohne diese einsetzen zu können und Rückmeldung über ihre Funktionalität zu erhalten, scheint selten eine kognitive Präsenz ermöglicht zu haben.

Im Hinblick auf die Stärken und Schwächen der Studie ist festzuhalten, dass die vorgestellte Untersuchung durch das offene Antwortformat, das für die Erhebung gewählt wurde, einen vertieften Einblick in die Umsetzung des Praktikums während der COVID-19-Pandemie bietet. Ein solcher explorativer Zugang kann jedoch nur bedingt Zusammenhänge oder Unterschiede aufdecken.

Des Weiteren ist die Standortspezifität der Erhebung als Einschränkung der Generalisierbarkeit der Ergebnisse zu diskutieren. Es ist anzunehmen, dass unterschiedliche Standorte in der Ausgestaltung der Online-Praktika variierten.

Zudem können die Ergebnisse durch die Selektivität der Stichprobe beeinflusst worden sein. Studierende, die das Praktikum abgebrochen haben, wurden bei unserer Erhebung nicht erreicht, wodurch insbesondere erschwerende Bedingungen des Online-Praktikums unterschätzt worden sein könnten.

Für die *Lehrer*innenbildung* zeigen die Ergebnisse, dass die Online-Praktika trotz erschwelter Bedingungen aus Studierendensicht auch positive Aspekte beinhalteten. Von Vorteil scheinen dabei jene Praktikumsaufgaben und -formate zu sein, die eine Interaktion zwischen den Lehramtsstudierenden und den Schüler*innen erlauben, sodass die Praktikant*innen entweder einen umfassenden Einblick in das Lernen der einzelnen Schüler*innen bekommen oder sich als aktive Gestalter*innen des Unterrichts erleben

können. Weniger sinnvoll dagegen erscheinen Formate, die die Ebene eines „Trockentrainings“ nicht verlassen und den Studierenden somit keine Möglichkeiten zu einem Kontakt und einer Interaktion mit den Schüler*innen bieten.

Aus der positiven Hervorhebung von Korrekturarbeiten oder von individueller Betreuung einzelner Schüler*innen kann man aus dieser außergewöhnlichen Praktikumszeit für die zukünftigen Praktikumsgestaltung zudem die Perspektive gewinnen, dass die Gelegenheit eines vertieften Einblicks in das individuelle Lernen von Schüler*innen für die Studierenden sehr bereichernd sein kann. Diesbezüglich empfiehlt es sich, alternative schulpraktische Formate zu entwickeln und zu etablieren, bei denen Lehramtsstudierende unter anderem zunächst grundlegende Merkmale eines individuellen Lernprozesses kennenlernen können, bevor sie eine ganze Klasse unterrichten. In herkömmlichen Praktika wird diesem Aspekt meist wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Damit kann möglicherweise auch erklärt werden, warum Kompetenzen für das Classroom Management oft mehr Bedeutung zugeschrieben wird als jenen für die individuelle Lernförderung (vgl. Hofmann, 2020).

Zu begrüßen wären des Weiteren Aufgaben, die den Erwerb von Flexibilität und Anpassungsfähigkeit als wichtige Kompetenzmerkmale angehender Lehrer*innen fördern und/oder die soziale Funktion von Schule bewusst zum Gegenstand machen (vgl. Hagenauer & Raufelder, 2021). Eine weitere Implikation ergibt sich aus der vereinzelt studentischen Kritik an der mangelnden Kontinuität im Praktikum, die auf der Abhaltung von vereinzelt Unterrichtsstunden in unterschiedlichen Klassen gründet. Auch hier ist die Lehrer*innenbildung gefragt, Strukturen zu fördern, die solche Kontinuitätserfahrungen erhöhen können.

Literatur und Internetquellen

- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika: Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Klinkhardt.
- Bach, A. (2014). Entwicklung des Praxisbezugs in der Volksschullehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 45–61). Waxmann.
- Bach, A. (2020). Schulpraktika: Tages- und Blockpraktika. In C. Cramer, J. Koenig, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 621–628). Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-074>
- 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. im Brahm (Hrsg.), *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 189–206). Waxmann.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Components of a Good Practicum Placement: Student Teacher Perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29 (1), 81–98.
- Beyeler, L. & Hascher, T. (2014). *Gute Praktika aus der Sicht von Studierenden und Praxislehrpersonen*. Vortrag auf der 2. Fachtagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) – „Die Perspektiven verbinden“ (2. Tagung in Frankfurt a.M.).
- Bozkurt, A. & Sharma, R.C. (2020). Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis due to Corona Virus Pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15 (1), i–vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Carrillo, C. & Flores, M.A. (2020). COVID-19 and Teacher Education: A Literature Review of Online Teaching and Learning Practices. *European Journal of Teacher Education*, 43 (4), 466–487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>

- Cohen, E., Hoz, R. & Kaplan, H. (2013). The Practicum in Preservice Teacher Education: A Review of Empirical Studies. *Teaching Education*, 24 (4), 345–380. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>
- COVID-19-Schulverordnung (2020/21). *Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung zur Bewältigung der COVID-19 Folgen im Schulwesen für das Schuljahr 2020/21* (COVID-19-Schulverordnung 2020/21 – C-SchVO2020/214), BGBl. Nr. 384/2020
- Cramer, C., Horn, K.-P. & Schweitzer, F. (2009). Zur Bedeutsamkeit von Ausbildungskomponenten des Lehramtsstudiums im Urteil von Erstsemestern. Erste Ergebnisse der Studie „Entwicklung Lehramtsstudierender im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen“ (ELKiR). *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (5), 761–780.
- Flores, M.A. & Gago, M. (2020). Teacher Education in Times of COVID-19 Pandemic in Portugal: National, Institutional and Pedagogical Responses. *Journal of Education for Teaching*, 46 (4), 507–516. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>
- Garrison, D.R., Anderson, T. & Archer, W. (1999). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2 (2–3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Hagenauer, G. & Raufelder, D. (2021). Editorial. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 9–13). Waxmann.
- Hascher, T. & Kittinger, C. (2014). Learning Process in Student Teaching: Analyses from a Study Using Learning Diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 222–235). Waxmann.
- Hofmann, F. (2020). *Authentisches und kontextsensibles Lehrerinnen- und Lehrerhandeln. Das Selbst als Quelle und Ziel pädagogischen Tuns*. Beltz.
- Makrinus, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 43). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00395-1>
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10., neu ausgestattete Aufl.). Beltz.
- Minnameier, G., Hermkes, R. & Mach, H. (2015). Kognitive Aktivierung und Konstruktive Unterstützung als Prozessqualitäten des Lehrens und Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (6), 837–856.
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B. & Pinger, P. (2018). Generic Dimensions of Teaching Quality: The German Framework of Three Basic Dimensions. *ZDM*, 50 (3), 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (2012). Praxisbezüge im Studium – Ergebnisse des ProPrax-Projektes zu Konzepten und Effekten von Praxisphasen unterschiedlicher Fachkulturen. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 47–100). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_4
- Schwabl, F. & Vogelsang, C. (2021). COVID-19 als Katalysator für die digitale Professionalisierung angehender Lehrpersonen? Analysen am Beispiel des Praxissemesters. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 21 (40), 253–281. <https://doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.11.19.X>
- Smith, K. & Lev-Ari, L. (2005). The Place of the Practicum in Pre-Service Teacher Education: The Voice of the Students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (3), 289–302. <https://doi.org/10.1080/13598660500286333>

Van Nuland, S., Mandzuk, D., Tucker Petrick, K. & Cooper, T. (2020). COVID-19 and Its Effects on Teacher Education in Ontario: A Complex Adaptive Systems Perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46 (4), 442–451. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1803050>

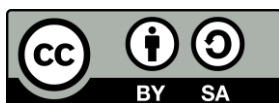
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Ivanova, M., Bach, A., Hagenauer, G., Carmignola, M., Hofmann, F. & Martinek, D. (2022). Schulpraktika während der COVID-19-Pandemie – Aufgaben, Formate und studentische Lernerfahrungen. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 5 (1), 277–295. <https://doi.org/10.11576/hlz-5964>

Eingereicht: 18.03.2022 / Angenommen: 30.08.2022 / Online verfügbar: 24.10.2022

ISSN: 2625–0675



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Teaching Internships during the COVID-19 Pandemic – Tasks, Formats and Students’ Learning Experience

Abstract: Due to the outbreak of the Covid-19 pandemic, the options for teaching practice for students underwent considerable change. In Austria teaching internships was predominantly carried out in distance mode. The article presents the results of an exploratory study questioning 213 Austrian student teachers concerning formats of practical training during the Covid-19 pandemic, their learning experiences as well as options for learning they missed in these settings. Results indicate that especially formats that were carried out synchronous were better opportunities for learning from the students’ point of view whereas asynchronous formats were by trend rated adversely.

Keywords: school practicum; practicum formats; learning opportunities; distance teaching and learning; COVID-19 pandemic