
Mehrwert von Online-Praktikumsformaten in der berufspraktischen Ausbildung im Lehramtsstudium

Auswertung zweier Befragungen aus der Schweiz und Österreich für den Zeitraum der Covid-19-bedingten Schulschliessungen

Mishela Ivanova¹ , Kerstin Bäuerlein² , Michael Ruloff²  und
Franziska Bühlmann² 

¹ Universität Salzburg

² Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW)

Zusammenfassung

Die Covid-19-Pandemie führte zu einem verstärkten Einsatz von Online-Formaten in der berufspraktischen Ausbildung im Lehramtsstudium. Dadurch ergibt sich für die Erziehungswissenschaft und die Medienpädagogik die Möglichkeit, vertiefte Einblicke in Formen, Merkmale, Prozesse, Ergebnisse und Auswirkungen von Online-Unterricht zu gewinnen. Im vorliegenden Beitrag werden die während der pandemiebedingten Schulschliessungen erzwungenen Online-Formate im Schulpraktikum beleuchtet und auf mögliche Vorteile und Potenziale für die pädagogische Professionalisierung angehender Lehrpersonen untersucht. Die Daten, auf die die Auswertung aufbaut, stammen aus zwei offenen Befragungen von Lehramtsstudierenden, einer an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (n=50) und einer an der Paris Lodron Universität Salzburg (n=213). Die Ergebnisse zeigen, dass in den Augen der befragten Studierenden die durch die Covid-19-Pandemie erzwungenen Online-Praktika im Vergleich zu Präsenz-Praktika in verschiedener Hinsicht gewinnbringend sein können. Die Vorteile, welche die Lehramtsstudierenden in den Online-Formaten sahen, lassen sich in drei Bereiche ordnen: pragmatische, pädagogische und emotional-motivationale Vorzüge. Diese Mehrwert-Aspekte stehen in Zusammenhang mit den verschiedenen Formaten, die im Rahmen der Online-Praktika zur Anwendung kamen: Von einem Mehrwert des Online-Praktikums berichteten die Studierenden insbesondere dann, wenn das Praktikum mit eigenem Unterricht verbunden war.

**Added Value of Online Formats for Teaching Internships in Teacher Education.
Cross-Country Comparison between Switzerland and Austria for the Period of
Covid-19-Related School Lockdowns**

Abstract

As a result of the Covid-19 pandemic, online formats within practical training in teacher education have increased. For educational science and media pedagogy, this provides the opportunity for deeper insights into the characteristics, processes, outcomes, and effects of online teaching. This study examines the enforced online formats for teaching internships during pandemic-related school lockdowns. It explores possible advantages and potentials of the online formats compared to face-to-face internships. The analyses are based on data from two open-ended surveys of teacher trainees. One survey was conducted at the University of Teacher Education Northwestern Switzerland (n=50), the other one at the Paris Lodron University of Salzburg (n=213). The results show that in the eyes of the surveyed teacher trainees, the online internships enforced by the Covid-19 pandemic can be beneficial in several ways compared to face-to-face internships. The advantages that teacher trainees saw in the online internships can be categorized into three areas: pragmatic, pedagogical, and emotional-motivational. These added value aspects are related to different formats used for the online internships: Teacher trainees reported an advantage of the online internship, especially if they could actually teach a class themselves.

1. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Die digitale Transformation stellt eine der bedeutendsten Herausforderungen für die Bildung im 21. Jahrhundert dar. Im Zentrum steht die Integration digitaler Technologie in unser gesellschaftliches Leben, was mit enormen Veränderungen in der Schulkultur und Unterrichtsgestaltung einhergeht (Ruloff und Petko 2021): Digitale Kompetenz – die Fähigkeit, «unterschiedliche Medien lesen und schreiben zu können» (Petko 2017, 45) – ist zu einer Kernkompetenz geworden. Von Bedeutung ist auch, dass Menschen lernen, zu zweit oder in Gruppen kooperativ mit digitalen Medien zu arbeiten.

Dies stellt auch die Lehrpersonenausbildung vor neue Aufgaben: Die Studierenden müssen als angehende Lehrpersonen befähigt werden, Schüler:innen für die künftigen Ansprüche einer digital vernetzten Gesellschaft vorzubereiten. Ähnlich wie Schulen suchen Hochschulen nach geeigneten (digitalen) Lehr- und Lernformen, wozu insbesondere situierte, selbstgesteuerte, kollaborative und problemlösende Formate zählen (Petko, Döbeli Honegger, und Prasse 2018).

Eine ganz neue Bedeutung erhielten digitale Technologien im Rahmen der pandemiebedingten Schulschliessungen, als sowohl der schulische Unterricht als auch die Lehre an den Hochschulen auf Online-Formate umgestellt werden musste. Doppelt betroffen von diesen Entwicklungen waren die Schulpraktika – das Kernelement der berufspraktischen Ausbildung im Lehramtsstudium.

1.1 Praktika

Schulpraktika wird eine hohe Bedeutung für die professionelle Entwicklung angehender Lehrpersonen zugeschrieben (Arnold, Gröschner, und Hascher 2014; Hascher 2014; Bach 2014). Für die Studierenden erfüllen sie drei wichtige Funktionen: Sie ermöglichen eine berufliche Erkundung und Orientierung, unterstützen die Kompetenzentwicklung in Bezug auf die Unterrichtstätigkeit und laden zur Reflexion und Verknüpfung von Theorie und Praxis ein (Bach 2020).

Für die Lernwirksamkeit von Praxiserfahrungen hebt die bisherige Forschung im Feld der pädagogischen Professionalisierung vor allem die zentrale Bedeutung der Praktikumsbegleitung hervor (Bach 2013; Besa und Büdcher 2014; White und Forgasz 2016). Sie zeigt jedoch auch, dass der Kontakt mit der Schulpraxis nicht automatisch zu Kompetenzzuwächsen führt (Hascher 2012). Es ist davon auszugehen, dass mögliche Lerneffekte¹ nicht nur von der Qualität des Angebots seitens der Praktikumschulen und/oder der Lehrpersonenbildung abhängen, sondern auch von dessen Nutzung durch die Studierenden (Hascher und Kittinger 2014).

Fragen betreffend Medienbildung oder digitale Transformation im Kontext von Schule und Unterricht wurden innerhalb der Forschung zur berufspraktischen Ausbildung bislang nur selten und unsystematisch thematisiert. Es bestehen noch nicht lange Bestrebungen, die berufspraktische Ausbildung als Ort für digitales Lernen oder Triebkraft für die Förderung der digitalen Bildung zu betrachten (Klaß 2020; van Ackeren et al. 2020). Dabei macht es einen grundlegenden Unterschied, ob bei der Förderung und Erforschung der Qualität digitaler Bildungsangebote der Schwerpunkt auf das «Medium» (bzw. den Modus der Durchführung) oder auf die «Botschaft» (bzw. die Qualität der Bildungsangebote entlang pädagogisch relevanter Kriterien) gelegt wird (Perry, Findon, und Cordingley 2021). Als wichtige Prinzipien effektiver Lehrpersonenbildung im Kontext digitaler Bildungsformate heben Perry, Findon und Cordingley (2021) die Bedeutung von Schüler:innenorientierung, Zusammenarbeit und Unterstützung, Bildung professioneller Gemeinschaften,

¹ Solche werden meistens entlang der Bereiche Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen sowie motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten erwartet und kontrolliert (Baumert und Kunter 2006).

Diagnostik, Differenzierung und Orientierungen der Lehrpersonen, Vernetzung zwischen Theorie und Praxis, Aufbau von Expertise sowie Angemessenheit der Dauer und der Organisation des Unterrichts hervor.

1.2 Digitale Entwicklung im Zuge der Covid-19-Pandemie und Auswirkungen auf die berufspraktische Ausbildung im Lehramtsstudium

Im Zuge der Covid-19-Pandemie erlebte der Schul- und Hochschulbereich eine abrupte Umstellung auf digitale Formate und somit eine Änderung seiner gewöhnlichen Unterrichtsformen (UNSDG 2020; König, Jäger-Biela, und Glutsch 2020; Fickermann und Edelstein 2021; Carrillo und Flores 2020). Besonders betroffen von diesen Entwicklungen waren die berufspraktischen Ausbildungsteile im Lehramtsstudium, da aufgrund der pandemiebedingten Schulschließungen Schüler:innen und/oder Lehramtsstudierende an vielen Orten nicht oder nur teilweise die Schulgebäude betreten durften. Auch die Begleitveranstaltungen im Lehramtsstudium fanden überwiegend auf digitalisiertem Wege statt (z. B. van Nuland et al. 2020).

Vor dem Hintergrund des Angebots-Nutzungs-Modells (Helmke 2005; in Bezug auf das Lernen im Praktikum siehe Hascher und Kittinger 2014) ist anzunehmen, dass sich diese Veränderungen sowohl auf die Art und den Umfang von Lerngelegenheiten als auch auf die Nutzung der Angebote massiv auswirken (Carrillo und Flores 2020). Die veränderten Bedingungen gehen für Lehramtsstudierende wahrscheinlich mit einem Verlust von Lerngelegenheiten, aber auch mit neuen Lernchancen im Kontext pädagogischer Professionalisierung, digitalen Lernens und digitaler Bildung einher (Ivanova et al. 2022; Wyss und Staub 2021).

Zu den Covid-19-bedingten Schulschließungen liegt mittlerweile eine Reihe pädagogischer Studien vor. Dabei dominieren Erhebungen, welche die Situation in den Schulen dokumentieren und mögliche negative Folgen wie beispielsweise die Verschärfung von Bildungsungleichheit beleuchten (Huber et al. 2020; Huber und Helm 2020; Vodafone Stiftung Deutschland 2020; Hummrich 2020). Vor dem Hintergrund, dass der kurzfristig erzwungene Umstieg auf «Distance-Teaching» mit grossen Herausforderungen (z. B. fehlender Infrastruktur, mangelnden IT-Kompetenzen seitens der Lehrpersonen oder auch unzureichendem Mentoring in der Schulpraxis) verbunden war (Flores und Gago 2020; Hodges et al. 2020), verwundern diese defizitorientierten Fragestellungen keinesfalls. Dort aber, wo der Schulunterricht über digitale Formate abgewickelt werden konnte oder gar mithilfe digitaler Technologien explizit neue pädagogische Unterrichtsformen eingesetzt wurden (z. B. ort- und/oder zeitunabhängige Zusammenarbeit), müssten auch positive Effekte (z. B. Erhöhung der digitalen Kompetenzen der involvierten Akteur:innen [der Lernenden und Lehrenden] in Bezug auf «Medienwissen», «Medienbewertung» und «Medienhandeln» [Schorb 2007]) zu beobachten sein.

Die Annahme, dass Studierende während der pandemiebedingten Schulschließungen in den Schulpraktika vermehrt die Möglichkeit gehabt hätten, Erfahrungen mit digitalen Lernformaten zu sammeln, kann jedoch nicht partout bestätigt werden. Schwabl und Vogelsang (2021) zeigen in einer Befragung von Lehramtsstudierenden an der Universität Paderborn aus dem Sommersemester 2020, dass im Rahmen der Umstellung auf Distanzunterricht das erwartete Potenzial für eine Steigerung digitaler Kompetenzen keineswegs ausgeschöpft bzw. überhaupt genutzt wurde. Inwiefern diese Befunde auch auf andere Standorte generalisierbar sind, ist schwer zu sagen, da zurzeit erst wenige standortübergreifende Untersuchungen vorliegen (etwa Porsch et al. 2021). Möglicherweise gründen die defizitären Feststellungen auch darin, dass in der ersten pandemiebedingten Lockdown-Phase die Umstellung auf Distanzlehre noch eine besondere Herausforderung darstellte. Dafür spricht der Befund von Schwabl und Vogelsang (2021), dass Studierende, die während Hospitationen den Einsatz digitaler Medien häufiger beobachtet haben, diese auch häufiger einsetzten. Eine weitere Schlussfolgerung daraus ist, dass die Lehramtsstudierenden sehr unterschiedliche Bedingungen an den Praktikumsschulen vorgefunden haben und Pauschalaussagen über die Qualität und Wirkung des digitalen Unterrichts ohne Berücksichtigung der genauen Umsetzungsbedingungen und lokalen Spezifika nicht zulässig sind.

1.3 Online-Unterricht

«Den» (einen) digitalen Online-Unterricht gibt es nicht. Means, Bakia und Murphy (2014) unterscheiden neun Dimensionen betreffend die Gestaltung von Online-Unterricht. Im Fokus stehen etwa:

- *Modalität* (gänzlich online, einzelne Online-Anteile wie bspw. beim Blended Learning, webfähige Anteile)
- *Pädagogischer Zugang* (Input durch die Lehrperson [Erklärung, Vortrag, Präsentation, Vorführung] vs. Übung, Erkundungen, Kollaboration durch die Lernenden)
- *Schüler-Lehrer-Relation* (Zahlenverhältnis zw. Lehrenden und Lernenden)
- *Online-Rolle der Lehrenden* (aktive Instruktion im Online-Modus vs. wenig oder keine Online-Präsenz der Lehrenden)
- *Online-Rolle der Lernenden* (Hören oder Lesen, Lösen von Problemen, Beantwortung von Fragen, Erforschen von Ressourcen, Zusammenarbeit mit anderen Lernenden)
- *Online-Kommunikation* (asynchron, synchron, Kombination von beidem).

Eine ähnliche Klassifikation in Bezug auf Distanzunterricht in der Lehrpersonenbildung findet sich bei Perry, Findon und Cordingley (2021).

Diese Ausführungen zeigen, dass Online-Unterrichtsformen immense Variationsmöglichkeiten in Bezug auf die Gestaltung haben. Bisherige Untersuchungen berücksichtigen diesen Aspekt jedoch lediglich ansatzweise.

Auf Basis der zahlreichen Gestaltungsvariationen und Qualitätsmerkmale erscheinen quantitative Vergleiche zwischen Online- und Präsenz-Formaten nur dann sinnvoll, wenn sie ausreichend Ausprägungsaspekte berufspraktischer (und medienbezogener) Erfahrungen und die Entwicklung entsprechender Kompetenzen sowie deren wechselseitige Wirkungen berücksichtigen. Viele Prädiktorvariablen sind aber noch nicht geklärt (ebd.) und vor dem Hintergrund der unzähligen Kombinationsmöglichkeiten erscheint es zugleich unrealistisch, exakt dieselben Konstellationen an unterschiedlichen Standorten realisieren zu können. Vergleiche zwischen verschiedenen Standorten, können aus diesem Grund derzeit eher explorativ als explanativ oder kausal erfolgen und sich nur auf ausgewählte Aspekte des Online-Unterrichts beziehen.

2. Fragestellung

Die durch die Covid-19-Pandemie ausgelösten Veränderungen von Schulpraktika in Richtung Online-Formate gehen mit der Möglichkeit einher, wichtige Hinweise über das zu erhalten, was bezüglich der pädagogischen Professionalisierung in digitalen Praktikumssettings mehr, was weniger gut funktioniert, sowie Formen, Merkmale, Prozesse, Ergebnisse und Auswirkungen von Online-Praktika besser zu verstehen. Erfahrungsberichte und Einschätzungen von Lehramtsstudierenden, die in dieser Zeit ein Online-Praktikum absolviert haben, sollten Auskunft darüber geben können.

Der vorliegende Beitrag betrachtet die pandemiebedingt erzwungenen Online-Formate im Unterrichtspraktikum als Chance, neue pädagogische Wege zu erkunden und dadurch neue Erkenntnisse für die Lehrpersonenbildung zu erlangen. Solche Erkenntnisse würden sich prinzipiell auch aus dem ableiten lassen, was nicht oder weniger gut funktioniert hat. In diesem Beitrag möchten wir aber den Fokus auf die positiven Erlebnisse setzen und mögliche Vorteile von Online-Praktika im Vergleich zu Präsenz-Praktika beleuchten. Zu diesem Zweck werden Erfahrungsberichte von Lehramtsstudierenden für die Sekundarstufe der PH FHNW (Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz) und der PLUS (Paris Lodron Universität Salzburg) analysiert. Im Konkreten wird folgenden Fragestellungen nachgegangen:

- Welche Formate kamen in den Online-Praktika an den Standorten der PH FHNW und der PLUS zur Anwendung?
- Welche Vorteile (Mehrwert) haben die Studierenden an beiden Standorten in den digitalen Praktikumsformaten im Vergleich zu «üblichen» Präsenz-Praktika gesehen?

- Welche Zusammenhänge lassen sich zwischen verschiedenen digitalen Praktikumsformaten und den Vorteilen erkennen, welche die Studierenden im Online-Praktikum gesehen haben?

Die Hinweise der Studierenden auf Mehrwertaspekte von Online-Formaten können nicht zwingend Belege über die Effizienz von Online-Praktika für die pädagogische Professionalisierung liefern, eröffnen jedoch wichtige Einblicke in den Distanzunterricht und die Ausgestaltung von Praxisphasen. Diese erlauben Schlussfolgerungen einerseits für die Praktikumsgestaltung in der Zeit nach dem pandemiebedingten Distanzunterricht, andererseits für die Weiterentwicklung der Lehrpersonenbildung im Zuge zunehmender Digitalisierung.

3. Methodische Vorgehensweise

Die hier dargestellte Untersuchung gründet auf Sekundäranalysen zweier unabhängiger Studien, einer aus der Nordwestschweiz (Ruloff 2021) und einer aus Salzburg (Ivanova et al. 2021). Die Studien unterscheiden sich in einigen Aspekten, z. B. Erhebungszeitpunkt, Umfrageform und Stichprobengröße. In beiden Studien wurden aber verschiedene Umsetzungsformate und Aspekte des Mehrwerts von Online-Praktika in der berufspraktischen Ausbildung des Lehramtsstudiums erhoben, was die Beantwortung der oben dargestellten Fragestellungen erlaubt. Zudem verlief die Covid-19-Pandemie im Zeitraum zwischen Februar 2020 und Februar 2021 (und auch darüber hinaus) in der Schweiz und in Österreich sehr ähnlich,² es wurden auch sehr ähnliche Schulmassnahmen getroffen: Je nach Inzidenzzahl und Schultyp wurden Schulstandorte räumlich offengehalten bzw. teilweise oder gänzlich geschlossen. Auch die Gestaltung des Lehramtsstudiums und der berufspraktischen Ausbildung ist in der Schweiz und in Österreich vergleichbar. Für die zwei untersuchten Standorte, PH FHNW und PLUS, sollen zunächst der Aufbau der berufspraktischen Studien und die Massnahmen genauer dargestellt werden, die anlässlich der Covid-19-Pandemie ergriffen wurden.

3.1 Aufbau der Berufspraktischen Studien an der PH FHNW und der PLUS

In den Berufspraktischen Studien der Sekundarstufe II der PH FHNW absolvieren Lehramtsstudierende zunächst ein Hospitationspraktikum zur Orientierung und anschliessend drei Praktika (in der Regel eines pro Semester) mit eigenen Unterrichtsaktivitäten (FHNW 2019). Die Studierenden werden in allen Praktika von einer Lehrperson der Praktikumsschule betreut. In den ersten beiden Praktika mit eigenem

² Siehe COVID-19 Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University (JHU): <https://www.arcgis.com/apps/dashboards/bda7594740fd40299423467b48e9ecf6>.

Unterricht finden zudem fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Begleitungen und Unterrichtsbesuche durch PH-Dozierende sowie praktikumsbegleitende Reflexionsseminare statt.

Aufgrund der Covid-19-Pandemie wurden in der Schweiz die Mittel- und Hochschulen im Frühling 2020 für 12 Wochen geschlossen. Da den Studierenden durch die Schulschliessungen kein Nachteil bezüglich ihres Studienverlaufes entstehen durfte, erhielten sie die Möglichkeit, das Praktikum im Rahmen des schulischen Distanzunterrichts zu absolvieren oder es «ohne Klasse» bzw. ohne eigenen Unterricht durchzuführen. In letzterem Fall konnten die Studierenden eine Unterrichtseinheit planen, Unterrichtsmaterial erstellen sowie Arbeitsaufträge formulieren und diese mit der Betreuungslehrperson besprechen.

Auch die schulpraktische Ausbildung für das Lehramt an Sekundarschulen der PLUS umfasst drei Praxisphasen mit begleitenden Lehrveranstaltungen (Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe [Allgemeinbildung] an der Universität Salzburg 2021). Im Bachelorstudium absolvieren die Studierenden ein *Einführungspraktikum*, das in der Regel im zweiten Semester belegt wird. Für das fünfte Semester sind zwei *Unterrichtspraktika* in den beiden studierten Fächern (Praktikum A und B) vorgesehen. Diese haben einen Umfang von mindestens vier Unterrichtsstunden pro Praktikum, umfassen zusätzlich Unterrichtsplanungs-, Hospitations- und Reflexionsaufgaben und sind sowohl bildungswissenschaftlich als auch fachdidaktisch begleitet. Im achten Semester folgen *Vertiefungspraktika* in beiden Fächern.

Auch in Österreich hatte die Covid-19-Pandemie einen Umstieg auf Distanzunterricht im Schulsystem zur Folge, der für die Schulpraktika im Lehramtsstudium die Konsequenz hatte, dass schulpraktische Anteile über verschiedene digitale Formate abgewickelt wurden. Zum Zeitpunkt der vorliegenden Erhebung im Wintersemester 2020/21 wurden Schulstandorte in Österreich je nach «Ampelphase»³ und Schultyp offengehalten, teilweise geschlossen oder zur Gänze geschlossen. In jenen Phasen, in denen die Schulstandorte teilweise oder zur Gänze geschlossen waren und die Schulpraktika in Form von Online-Praktika stattfinden mussten, kamen vier Praktikumsformate zum Einsatz: «synchroner Unterricht», «asynchroner Unterricht», «Videoschaltung ins Klassenzimmer» oder «Praktika ohne eigenen Unterricht/nur Aufgaben für die Betreuungslehrperson» (Ivanova et al. 2022).

3.2 Datenerhebung

Die Datenerhebung an der PH FHNW bezog alle Studierenden ein, die im Frühling 2020 während der Schulschliessungen eines der drei Praktika absolvierten. Die schriftliche Befragung erfolgte mittels einer anonymen Online-Umfrage und

3 Ampelphasen nach der COVID-19-Schulverordnung 2020/21.

enthielt sowohl geschlossene als auch offene Fragen, u. a. zum Online-Anteil des Praktikums, zur Gestaltung des Praktikums (Durchführungsmodus) und des Distanzunterrichts (z. B. Einsatz digitaler Tools, verschiedener Gestaltungselemente und Sozialformen, Beschreiben einer besonders erfolgreichen Lernsequenz oder Lektion). Zudem wurden die Studierenden explizit nach persönlich erlebten Herausforderungen und dem subjektiven Mehrwert des Online-Praktikums gefragt.

Die Erhebung an der Universität Salzburg erfolgte am Ende des Wintersemesters 2020/21 in Form einer offenen schriftlichen Online-Befragung. Alle Studierenden, die in diesem Zeitraum ihr zweites verpflichtendes Schulpraktikum (also mindestens eines der zwei Unterrichtspraktika) absolvierten, wurden im Rahmen der begleitenden Lehrveranstaltungen oder über ihre universitäre E-Mail-Adresse kontaktiert und gebeten, ihre Erfahrungen mit den Online-Praktika zu schildern. Sie wurden gefragt, welche Praktikumsformate unter den Bedingungen des Fernunterrichts angewendet wurden, wie sie die Praktika unter diesen veränderten Bedingungen bewerten, welche Schwierigkeiten und Herausforderungen sie zu bewältigen haben und welche neuen Lernchancen sie erkennen. Nach dem Mehrwert des Online-Praktikums wurden die Studierenden an der Universität Salzburg nicht explizit gefragt, viele der Befragten berichteten aber von sich aus darüber.

3.3 Stichprobe

Von den 106 Studierenden, die im Frühling 2020 an der PH FHNW zumindest teilweise ein Praktikum online absolvierten, beantworteten 50 den Fragebogen (Rücklaufquote: 47,2%). Von den befragten Studierenden sind 44% weiblich und 38% männlich, 18% machten keine Angabe zu ihrem Geschlecht.

An der PLUS nahmen 213 von 328 möglichen Studierenden an der Erhebung teil (Rücklaufquote: 65%). Davon waren 70,4% weiblich und 29,6% männlich. An beiden Standorten spiegelt sich die Geschlechterverteilung im Lehramtsstudium annähernd im Sample wider.

Alle befragten Studierenden hatten vor der Befragung mindestens ein Praktikum wenigstens teilweise in Präsenz absolviert.

3.4 Datenanalyse

Für den vorliegenden Beitrag wurden beide Datensätze vertieften strukturierenden Inhaltsanalysen unterzogen. Die Textpassagen aus den studentischen Befragungen wurden dabei nach expliziten Hinweisen auf den Mehrwert, den die Studierenden bezüglich ihres Online-Praktikums nannten, untersucht. Auf der Basis dieser Hinweise wurden nach dem Prinzip der «induktiven Kategorienentwicklung» (Mayring 2000, 3f.) Kategorien gebildet (konkrete Beispiele siehe Tab. 2). Diese wurden im

Rahmen der Auswertung expliziert und konkretisiert (Beispiele siehe Kap. 4.2) und gegebenenfalls zu übergeordneten Oberkategorien zusammengeführt⁴ (Beispiele siehe Tab. 1). Sie dienen als Grundlage für die folgenden Ergebnisdarstellungen.

Zur Sicherung der intersubjektiven Überprüfbarkeit wurden bei beiden Datensätzen für jeweils zufällig ausgewählte Stichproben von $n=15$ an der PH FHNW und $n=31$ an der PLUS doppelte Kodierungen durch eine zweite Person vorgenommen und Cohens Kappa für die Intercoderreliabilität berechnet. Die Übereinstimmungswerte liegen in Bezug auf das Praktikumsformat bei $\kappa=.50$ an der PH FHNW bzw. $\kappa=.74$ an der PLUS sowie zwischen $\kappa=.25$ und $\kappa=.67$ bei den Kategorien, die sich auf den Mehrwert des Online-Praktikums beziehen. Das sind nach Landis und Koch (1977) mässige bis substanzielle Übereinstimmungsgrade.

Der Zusammenhang zwischen den Praktikumsformaten und dem Mehrwert, den die Studierenden in den Online-Praktika gesehen haben, wurde mittels Chi-Quadrat-Test überprüft (Bortz und Schuster 2010). Bei der kleineren Stichprobe der Nordwestschweiz wurde in Anlehnung an Bortz et al. (2008) ein exakter Test nach Fisher durchgeführt, für die grössere Salzburger Stichprobe wurde die Auswertung asymptotisch vorgenommen.

4. Ergebnisse

4.1 Digitale Praktikumsformate an den Standorten PH FHNW und PLUS

In Anbetracht der verschiedenen Durchführungsmodi des Online-Praktikums lassen sich drei Praktikumsformate sowohl an der PH FHNW als auch an der PLUS wiedererkennen:

- Praktika ohne eigenen Unterricht;
- Praktika, bei denen der Unterricht überwiegend asynchron durchgeführt wurde;
- Praktika, bei denen der Unterricht überwiegend synchron durchgeführt wurde.

Diese drei Formate sind in Tabelle 1 genauer beschrieben. Dort ist auch angegeben, wie häufig das jeweilige Format von den Studierenden als dominierendes Praktikumsformat angegeben bzw. bevorzugt thematisiert wurde.

⁴ Zwecks einer besseren Vergleichbarkeit zwischen beiden Standorten wurden die Praktikumsformate zu drei Kategorien zusammengefasst. Fälle, die aufgrund fehlender oder widersprüchlicher Angaben keiner Kategorie zugeordnet werden konnten (das betrifft ausschliesslich Teilnehmende der offenen schriftlichen Online-Befragung an der PLUS), wurden von weiteren Analysen ausgeschlossen.

| Praktikumsformat | Beschreibung | PH FHNW (n=50) | PLUS (n=191) |
|-------------------------|---|-------------------|-----------------|
| Ohne eigenen Unterricht | Studierende waren nicht direkt in den Unterricht involviert; sie erstellten in Absprache mit der Betreuungslehrperson fiktive Unterrichtsplanungen sowie Lehr-Lernmaterialien, bearbeiteten unterrichtsferne Aufgaben (z. B. Analyse des Online-Unterrichtskonzepts der Schule) und besprachen die Produkte mit der Betreuungslehrperson und/oder in der Studierendengruppe | 11 (22,0%) | 17 (8,9%) |
| Überwiegend asynchron | Lern- und Übungsunterlagen wurden den Schüler:innen per E-Mail oder über eine digitale Lernplattform zur Verfügung gestellt; teilweise Durchführung von Korrekturen und Rückmeldungen an die Schüler:innen; Austausch mit den Schüler:innen erfolgte via E-Mail oder über eine Internetplattform oder über die Betreuungslehrperson | 8 (16,0%) | 59 (30,9%) |
| Überwiegend synchron | Der Unterricht fand simultan mit ganzen Klassen, Teilgruppen oder einzelnen Schüler:innen statt; der Austausch erfolgte z. B. via Lern- und/oder Videokonferenz-Plattformen | 31 (62,0%) | 115 (60,2%) |

Tab. 1: Digitale Praktikumsformate während der pandemiebedingten Online-Praktika an der PH FHNW und PLUS.

An der PH FHNW führten im Frühling 2020 einige Studierende (22%) ein Praktikum ohne eigenen Unterricht durch. Es handelt sich dabei um Studierende, die an ihrer Praktikumschule nicht in den Distanzunterricht einbezogen werden konnten, weil das jeweilige Unterrichtsfach (z. B. Sport) vorübergehend gänzlich ausgesetzt wurde oder die zugewiesenen Betreuungslehrpersonen die Studierenden nicht in ihren Distanzunterricht einbeziehen konnten oder wollten. Die übrigen Studierenden absolvierten ein Praktikum, bei dem sie synchron (62%) oder asynchron (16%) unterrichten konnten.

Der Anteil der Studierenden, die im Rahmen ihres Praktikums keinen eigenen Unterricht durchgeführt haben, lag ein Semester später an der Universität Salzburg niedriger (9%) und der Anteil der Studierenden, die überwiegend asynchron unterrichteten, höher (31%). Der Anteil der Studierenden, die im Praktikum überwiegend synchron unterrichtet haben, war etwa gleich hoch (60%) wie an der PH FHNW. Für beide Standorte muss jedoch betont werden, dass die Formate sich oft geändert haben, sodass keine exakteren Angaben bezüglich ihrer Verteilung vorgenommen werden können. Diese sollen daher nur als eine grobe Orientierung dienen.

4.2 Mehrwert von digitalen Praktikumsformaten

Sowohl in der schweizerischen als auch in der österreichischen Erhebung gaben mehr als die Hälfte der befragten Studierenden (74,0% bzw. 58,0%) an, dass trotz zahlreicher Nachteile⁵ nicht alles an den Schulschliessungen und der Umstellung auf digitalen Unterricht und Online-Praktika schlecht gewesen ist. Die Studierenden verwiesen dabei auf zahlreiche positive Aspekte (Tab. 2) und erläuterten und begründeten diese auf vielfältige Weise (siehe die Ausführungen im Anschluss an Tab. 2):

| Beschreibung | PH FHNW (n=50) | PLUS (n=210) |
|--|-------------------|-----------------|
| Reduktion von Distanz (örtliche Unabhängigkeit; Möglichkeit, sich mit Studienkolleg:innen oder der Betreuungslehrperson oder Schüler:innen spontan zu treffen oder mit ihnen in Kontakt zu treten) | 2 (4,0%) | 17 (8,1%) |
| Zugewinn zeitlicher und räumlicher Flexibilität (zeitliche Ungebundenheit, Zeiteffizienz und -ersparnis bzw. Reduktion von Stress. Die Studierenden geben an, dass dadurch Praktikumsvorgaben leichter erreicht, Termine leichter gefunden werden konnten) | | 52 (24,8%) |
| Möglichkeit, das Studium fortzuführen bzw. abzuschliessen | 3 (6,0%) | |
| Wegfall des Pendelns | 4 (8,0%) | 50 (23,9%) |
| Schulung der digitalen Kompetenzen (Kennenlernen verschiedener Apps; gesteigertes Bewusstsein für die Potenziale der Digitalisierung zur Verbesserung des Unterrichts) | 21 (42,0%) | 41 (19,5%) |
| Erleichterung der ersten Unterrichtsversuche | - | 12 (5,7%) |
| Chance zu zeigen, dass man Herausforderungen bewältigen und gute Arbeit leisten kann | - | 11 (5,2%) |
| Einsicht, dass die Schule flexibler als bislang angenommen auf neue Herausforderungen reagieren kann | 1 (2,0%) | |
| Einsicht, dass digitale Tools und Programme eine Lehrperson und die physische Präsenz in einer Klasse nicht adäquat ersetzen können | 1 (2,0%) | |

⁵ Hier geht es beispielsweise um fehlende soziale Kontakte zu und unter den Schüler:innen, eingeschränkte Kommunikation und Interaktion, fehlender Beziehungsaufbau und Bezug zu den Schüler:innen, Mangel an Möglichkeiten, visuelle Rückmeldungen über die körperlichen Reaktionen der Lernenden zu erhalten, technische Schwierigkeiten und Unzulänglichkeiten.

| Beschreibung | PH FHNW (n=50) | PLUS (n=210) |
|--|-------------------|-----------------|
| Möglichkeiten für Neues (neue Aufgabenformate bspw. durch den Einsatz verschiedener Lern-Apps; weniger Hospitationen, bei denen die Praktikant:innen nur eine passive Rolle spielen; mehr Besprechungen; mehr Korrekturarbeit und dadurch bessere Einblicke in das Lernen der einzelnen Schüler:innen) | 15 (30,0%) | 23 (11,0%) |
| Neue Möglichkeiten, die Selbstständigkeit der Lernenden und ihre Partizipation zu fördern sowie neue Möglichkeiten der Klassenführung oder Wege, Schüler:innen am Unterricht teilnehmen zu lassen | 8 (16,0%) | |
| Reduktion von gesundheitlichen Risiken für sich selbst oder für das persönliche Umfeld | 1 (2,0%) | |

Tab. 2: Von den Studierenden angeführte Mehrwertaspekte hinsichtlich der digitalen Praktikumsformate.

Bei der Schilderung und Erläuterung der Vorteile von digitalen Praktikumsformaten hoben die Studierenden häufig den Erwerb digitaler Kompetenzen hervor. Dabei verwiesen sie auf verschiedene Tools und Programme, die sie im Rahmen des Online-Praktikums kennengelernt haben und die ihnen auch für den Präsenzunterricht brauchbar erschienen. Vorzüge der Digitalisierung zur Verbesserung des Unterrichts sahen sie in Zusammenhang mit verschiedenen Aspekten:

- Digitale Medien bieten in ihren Augen verbesserte Möglichkeiten zur Visualisierung, Vorführung und Veranschaulichung von Unterrichtsinhalten.
- Sie bieten nicht zwingend bessere, aber andere Möglichkeiten, Schüler:innen am Unterricht teilnehmen und miteinander arbeiten zu lassen. Vor allem bei schüchternen Schüler:innen, die in einer lauten Klassengemeinschaft manchmal überhört oder übersehen werden, kann in den Augen der Studierenden, die Zusammenarbeit ›im Netz‹ (an einer gemeinsamen Datei, Padlet etc.) von Vorteil sein.
- Digitale Medien können den Zugang zu Wissen erleichtern und die Abrufbarkeit von Informationen beschleunigen. Somit setzen sie Kapazitäten für andere Lernprozesse frei.
- Auf der Seite der Lernenden erfordert der digitale Unterricht mehr Selbstständigkeit, hat aber auch das Potenzial, Selbstständigkeit zu stärken. Wo die einzelnen Schüler:innen im Klassenzimmer schnell um Hilfe bitten könnten, müssen sie im Online-Unterricht viel häufiger selbst zurechtkommen und selbst ihr Lernen regulieren.
- Den Berichten der Lehramtsstudierenden zufolge hat diese verstärkte Notwendigkeit, selbstreguliertes Lernen auf der Seite der Schüler:innen zu initiieren und zu unterstützen, dazu geführt, dass sie sich viel mehr in deren Perspektive hineinversetzen mussten.

- Durch das digitale Setting hatten die Studierenden stärker die Möglichkeit, auf einzelne Schüler:innen individuell einzugehen – nicht zuletzt, weil sie auf Apps zugreifen konnten (bspw. bei Fremdsprachen), die das Lernen personalisiert fördern.
- Schliesslich sahen einige Studierende Vorzüge in den digitalen Praktikumsformaten, weil das Wissen über Funktionen und Wirkungsweisen von Medien und die Fähigkeit, diese zu bewerten, zu bedienen und weiterzuentwickeln aus ihrer Sicht eine Zukunftskompetenz darstellt, die in der von Digitalität geprägten Gesellschaft zunehmend an Bedeutung gewinnen wird.

Als emotional-motivationale Vorteile von Online-Formaten hoben manche der Studierenden hervor, dass es leichter war, die ersten Unterrichtsversuche vor dem Bildschirm als in Präsenz vor einer ganzen Klasse zu starten, da sie vor dem PC einen besseren Überblick über ihre Planung und einen schnelleren Zugriff auf ihre Unterlagen hatten und weniger nervös waren. Virtuelle Räume lassen zudem in ihren Augen weniger Raum für «Unterrichtsstörungen». Eine gelungene Umstellung vom analogen auf digitalen Unterricht scheint darüber hinaus bei den Betroffenen zur Erhöhung ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugung geführt zu haben, da sie das Gefühl bekommen haben, auch in Zukunft unerwartete Herausforderungen gut meistern zu können.

Versucht man, diese Vorteile, welche die Studierenden in den Online-Praktika während der Schulschliessungen gegenüber Praktika im Präsenzunterricht sahen, zu sortieren, lassen sich drei Bereiche differenzieren:

- *Pragmatische Vorteile* – bspw. Wegfallen des Pendelns oder Reduktion von Distanz
- *Pädagogische Vorteile* – bspw. mögliche Entlastungen für den Unterricht durch erweiterte Möglichkeiten, schüchterne Schüler:innen in den Unterricht einzubinden
- *Emotional-motivationale Vorteile* – bspw. verbesserte Möglichkeiten für die Studierenden, sich mit der Lehrpersonenrolle zu identifizieren. So wurde z. B. die Erfahrung, dass man sich so schnell umstellen konnte, von Studierenden als Stärkung und Motivationsschub erlebt.

Nicht alle Studierenden sehen Vorteile oder ähnliche Mehrwertaspekte in den Online-Formaten. Vielmehr lassen sich drei Gruppen von Studierenden unterscheiden:

- Studierende, die entweder explizit angaben, *keinen Mehrwert* im Online-Praktikum zu sehen (und darauf verwiesen, dass der Online-Unterricht reine Zeitverschwendung sei und dass die Schüler:innen nichts dabei lernen) oder sich nicht zum Thema Mehrwert äusserten (26,0% an der PH FHNW bzw. 42,4% an der PLUS)

- Studierende, die ausschliesslich *pragmatische Aspekte* als Mehrwert des Online-Praktikums nannten (14,0% an der PH FHNW bzw. 21,4% an der PLUS)
- Studierende, die (neben pragmatischen) auch *pädagogische und emotional-motivationale Aspekte* als Mehrwert des Online-Praktikums nannten (60,0% an der PH FHNW bzw. 36,2% an der PLUS). Da viele Studierende mehrere, über verschiedene Dimensionen verteilte Vorteile nannten (pragmatische und/oder pädagogische und/oder emotional-motivationale), lässt sich diese Gruppe nicht weiter ausdifferenzieren.

4.3 Zusammenhang zwischen Praktikumsformat und wahrgenommenem Mehrwert

Zwischen den Praktikumsformaten und Vorzügen, die Studierende im Online-Praktikum sahen, bestehen an beiden Standorten signifikante Zusammenhänge. Im schweizerischen Datensatz ($\chi^2=9.46$, $p=.03$) sahen die Studierenden bei überwiegend synchronem Unterricht, seltener als bei einer Gleichverteilung zu erwarten wäre, (auch) einen pädagogischen und/oder emotional-motivationalen Mehrwert und häufiger einen rein pragmatischen Mehrwert (siehe Abb. 1). Studierende mit überwiegend asynchronem Unterricht im Praktikum nannten häufiger als statistisch erwartet (auch) einen pädagogischen und/oder emotional-motivationalen Mehrwert und seltener einen rein pragmatischen Mehrwert. Die Gruppe der Studierenden ohne eigenen Unterricht scheint besonders häufig keinen Mehrwert im Praktikum gesehen zu haben (weitere Überlegungen dazu sind im Kap. 5 ausgeführt).

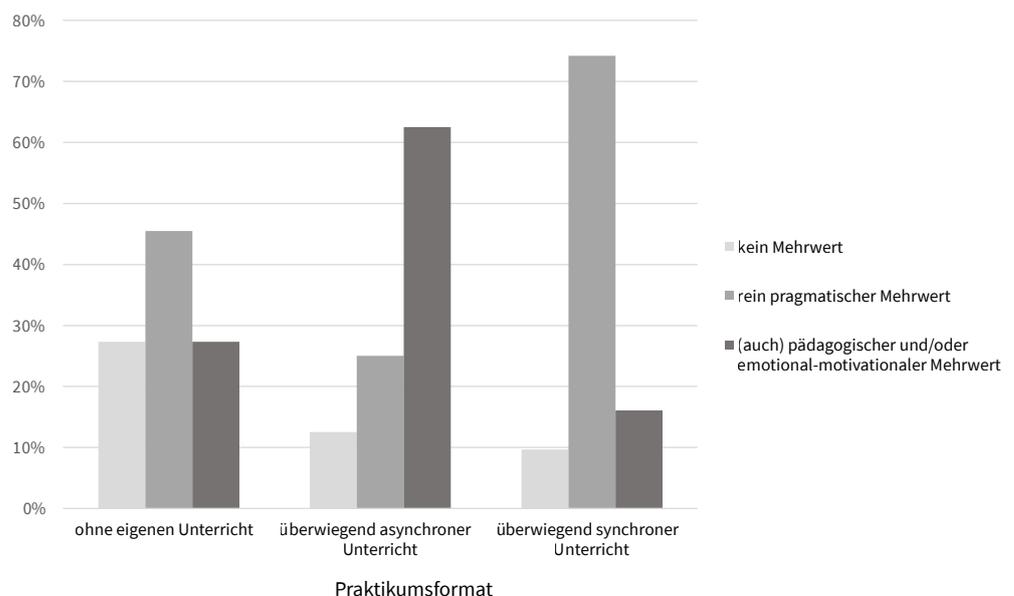


Abb. 1: Wahrgenommener Mehrwert von Online-Praktika an der PH FHNW vor dem Hintergrund des jeweiligen Praktikumsformates (eigene Darstellung, n = 50).

Ein Zusammenhang zwischen Praktikumsformat und Mehrwert lässt sich auch für die österreichische Erhebung belegen ($X^2 = 16.6$; $p = .002$). Bei überwiegend synchronem oder asynchronem Distanzunterricht wurde vergleichsweise häufig (auch) ein pädagogischer und/oder emotional-motivationaler Mehrwert gesehen, während die Studierenden, die ein Praktikum ohne eigenen Unterricht absolvierten, häufiger als die statistische Erwartung keinen Mehrwert nannten (siehe Abb. 2).

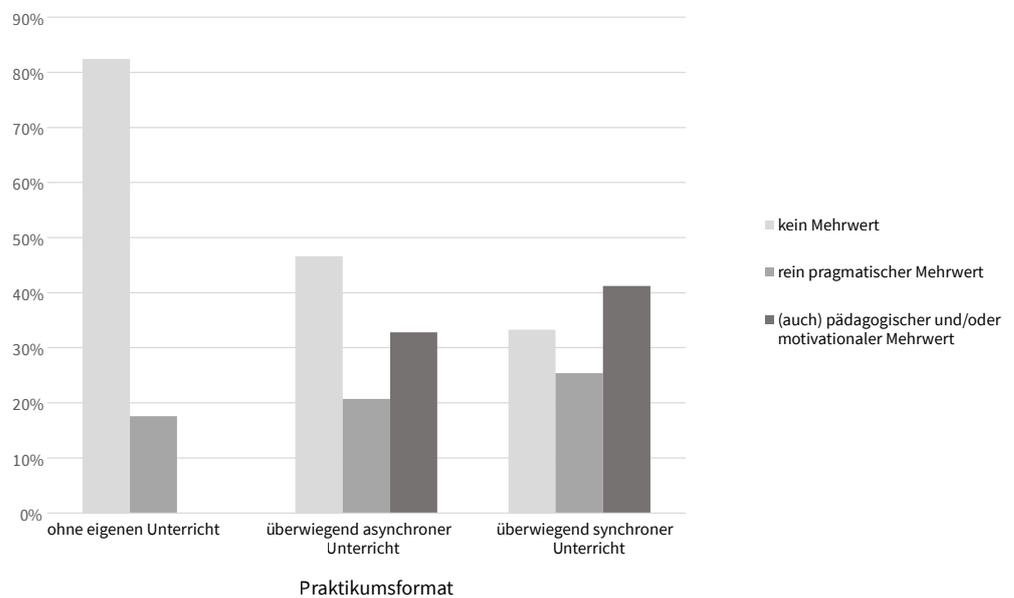


Abb. 2: Wahrgenommener Mehrwert von Online-Praktika an der PLUS vor dem Hintergrund des jeweiligen Praktikumsformates (eigene Darstellung; $n = 191$).

Ein Unterschied zwischen den Stichproben besteht darin, dass bei einem Praktikum mit überwiegend synchronem Unterricht die Studierenden der PH FHNW auffällig häufig einen rein pragmatischen Mehrwert und seltener als erwartet (auch) einen pädagogischen und/oder emotional-motivationalen Mehrwert sahen, während die Studierenden der PLUS bei einem Praktikum mit überwiegend asynchronem Unterricht auffällig häufig (auch) einen pädagogischen und/oder emotional-motivationalen Mehrwert im Online-Praktikum sahen.

5. Diskussion und Ausblick

Der vorliegende Beitrag setzte sich das Ziel, die digitalen Praktikumsformate zu untersuchen, welche in der Zeit der pandemiebedingten Schulschliessungen während der ersten und zweiten Corona-Welle an einer Hochschule in der Schweiz und einer in Österreich durchgeführt worden sind. Insbesondere interessierte die Frage nach den Vorteilen, welche Lehramtsstudierende bei Online-Formaten im Vergleich zu

Präsenz-Praktika gesehen haben. Darüber hinaus sollte überprüft werden, ob ein Zusammenhang zwischen verschiedenen digitalen Praktikumsformaten und dem von ihnen wahrgenommenen Mehrwert besteht.

In Bezug auf den Durchführungsmodus der Online-Praktika kamen an beiden Standorten drei Praktikumsformate vor: Praktika ohne eigenen Unterricht, Praktika, bei denen der Unterricht überwiegend asynchron durchgeführt wurde, sowie Praktika, deren Unterricht überwiegend synchron durchgeführt wurde. An der PH FHNW war der Anteil an Studierenden mit Praktika ohne eigenen Unterricht etwas höher und der Anteil an Studierenden in asynchronen Settings etwas niedriger als an der PLUS. Möglicherweise liegt der Unterschied darin, dass zur Zeit der «zweiten Welle» die Schulen und die Studierenden besser auf den Distanzunterricht vorbereitet waren oder dass aufgrund der andauernden Schliessungen die Schulen mehr unter Druck standen, nicht nur den Unterricht, sondern auch die Praktikumsformate umzustellen.

Der Mehrwert, welchen die Lehramtsstudierenden in den digitalen Praktikumsformaten sahen, lässt sich in drei Bereiche sortieren: pragmatische, pädagogische und emotional-motivationale Vorteile. Pragmatische Vorteile erkannten die Studierenden etwa im Wegfallen des Pendelns oder im Zugewinn zeitlicher und räumlicher Flexibilität. Bei den pädagogischen Vorteilen handelt es sich einerseits um die Anwendung und Entwicklung der eigenen digitalen Kompetenzen (Voogt et al. 2013). Diesen Effekt erkannten auch Caruso und Bruns (2021) im Rahmen ihrer Interviewstudie mit angehenden Lehrpersonen in Nordrhein-Westfalen. Darüber hinaus umfassen die pädagogischen Vorteile in den Augen der Studierenden auch explizit das Erkennen von Fortschritten in der Digitalisierung des Unterrichts bis zum Erhalt der Möglichkeit, andere Aufgabenformate im Praktikum zu erleben (z. B. weniger Hospitationen, mehr Korrekturarbeit) und dadurch bessere Einblicke in das Lernen der Schüler:innen zu erlangen oder neue Möglichkeiten zur Förderung der Selbstständigkeit und Partizipation der Lernenden zu entdecken. Im Zusammenhang mit emotional-motivationalen Vorteilen von Online-Formaten berichteten die Lehramtsstudierenden bspw., dass es leichter war, die ersten Unterrichtsversuche vor dem Bildschirm als vor einer ganzen Klasse zu starten, da sie so einen besseren Überblick über und Zugriff auf ihre Unterlagen hatten und dadurch leicht ihre Nervosität ablegen konnten. Eine gelungene Umstellung vom analogen auf digitalen Unterricht führte in den Augen der Betroffenen zudem zu einer Erhöhung ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Die Studierenden berichteten, stolz darauf zu sein, die unerwarteten Herausforderungen bewältigt zu haben und sich dadurch für eine ungewisse Zukunft besser vorbereitet zu fühlen.

Nicht alle Studierenden sahen gleich viele Vorteile oder dieselben Mehrwertaspekte in den Online-Praktika. Vielmehr lassen sich drei Gruppen von Studierenden unterscheiden: Studierende, die entweder explizit angaben, keinen Mehrwert im

Online-Praktikum zu sehen oder keinen Mehrwert thematisierten; solche, die ausschliesslich pragmatische Aspekte als Mehrwert des Online-Praktikums nannten, und schliesslich Studierende, die (neben pragmatischen) pädagogische und/oder emotional-motivationale Aspekte als Mehrwert des Online-Praktikums hervorhoben. Das kann ein Hinweis sein, dass nicht nur die Qualität der Angebote in der Lehrpersonenbildung, sondern auch ihre Nutzung durch die Studierenden ausschlaggebend für den Erwerb professioneller Kompetenzen ist (Helmke 2005; Hascher und Kittinger 2014).

Bereits auf den ersten Blick wirken die drei Praktikumsformate sehr unterschiedlich. Es war daher anzunehmen, dass sie die üblichen Funktionen von Schulpraktika im Rahmen der pädagogischen Professionalisierung angehender Lehrpersonen (Bach 2020) oder Qualitätsmerkmale der Lehrpersonenbildung (Perry, Findon, und Cordingley 2021) sehr unterschiedlich erfüllen können. Entsprechend hängt es auch zu einem gewissen Grad vom Praktikumsformat ab, ob die Studierenden Vorteile in den Online-Praktika sahen. Bei einem Praktikum ohne eigenen Unterricht wurde in beiden Stichproben besonders häufig kein Mehrwert im Online-Praktikum gesehen. Dies deutet darauf hin, dass ein Bezug zu einer Klasse bzw. zu realem Unterricht für die Lehramtsstudierenden wichtig ist, um in der pädagogischen Arbeit mit digitalen Medien einen Nutzen zu sehen. Von einem Mehrwert des Online-Praktikums berichten die Studierenden insbesondere dann, wenn das Praktikum mit eigenem Unterricht verbunden war – sei dieser überwiegend asynchron oder synchron gestaltet. Online-Formate, die eine Interaktion zwischen den Lehramtsstudierenden sowie den Schüler:innen erlauben, sodass die Praktikant:innen entweder einen umfassenden Einblick in das Lernen der Lernenden bekommen oder sich als aktive Gestaltende des Unterrichts erleben können, scheinen günstiger für die Erreichung der Qualitätsmerkmale der Lehrpersonenbildung (Perry, Findon, und Cordingley 2021) zu sein als Formate, bei denen die Studierenden keine Möglichkeit zu authentischer Interaktion mit den Schüler:innen haben.

Bezüglich der Frage, ob eher im asynchronen oder im synchronen Unterricht ein Mehrwert gesehen wurde, variieren die Ergebnisse an beiden Standorten. Möglicherweise hängt dieser Effekt mit dem Zeitpunkt der Erhebung zusammen. Bei der kurzfristigen Umstellung auf Distanzunterricht in der ersten Corona-Welle überwogen möglicherweise die Vorzüge asynchroner Formate, auch weil die nötige technische Ausstattung für einen synchronen Distanzunterricht fehlte und Bedienungskompetenzen erst aufgebaut werden mussten. Im weiteren Verlauf der Pandemie verfügten Lehrpersonen, Schüler:innen und die Studierenden zunehmend über Erfahrung mit Distanzunterricht und digitalen Tools, was wahrscheinlich zum zunehmenden Einsatz von synchronem Unterricht (und damit zu seiner Qualitätsverbesserung) beigetragen hat. Möglich ist aber auch, dass beide – asynchrone und synchrone – Praktikumsformate verschiedene Vorzüge mit sich bringen, die an den

zwei Standorten unterschiedlich zum Ausdruck gekommen sind. So etwa haben die Studierenden bei asynchronen Formaten oft die Gelegenheit zu intensiven und/oder kontinuierlichen Korrekturarbeiten und haben somit tiefere Einblicke in das Lernen der Schüler:innen erhalten. Synchroner Formate hingegen haben bessere Möglichkeiten geboten, in Interaktion mit den Lernenden zu treten. Somit erlauben beide Formate auf unterschiedliche Weise, verschiedene Aspekte einer effektiven Lehrpersonenbildung sicherzustellen, wie von Perry, Findon und Cordingley (2021) beschrieben: Gesteigerte Schüler:innenorientierung, Zusammenarbeit und Unterstützung, Bildung professioneller Gemeinschaften, Diagnostik, Differenzierung, Aufbau von Expertise.

5.1 Limitationen

Auch wenn unsere Studie den Mehrwert von Online-Formaten in der berufspraktischen Ausbildung im Lehramtsstudium thematisiert, erlaubt die eingesetzte Erhebungsform keine quantifizierbaren Aussagen in Bezug auf den studentischen Kompetenzzuwachs. Der qualitative Forschungszugang erlaubt jedoch vertiefte Einblicke in verschiedene Praktikumsformate und studentische Erfahrungen. Es ist anzunehmen, dass einem Teil der Studierenden, insbesondere jenen, die die Möglichkeit hatten, online zu unterrichten, Lernerfahrungen im Hinblick auf verschiedene Kompetenzbereiche (Baumert und Kunter 2006) möglich waren. Um das zu belegen, bedarf es jedoch weiterer Untersuchungen.

Eine weitere Limitation ergibt sich aufgrund der unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte. Möglicherweise werden dadurch Annahmen über Ähnlichkeiten oder Unterschiede zwischen beiden Standorten initiiert, die bei einer synchronen Erhebung nicht evident geworden wären.

Weiters ist die Standortspezifität der Erhebung zu beachten. Da bei der Erhebung nur Studierende der PH FHNW und der PLUS befragt wurden, beziehen sich die Ergebnisse in erster Linie auf Online-Praktika an diesen Standorten.

5.2 Implikationen

Für die zukünftige Gestaltung von Praktika in der Lehrpersonenbildung sowie zur Förderung von digitalen Kompetenzen angehender Lehrpersonen liefert die Auswertung der studentischen Befragungen verschiedene brauchbare Hinweise: Die verstärkte Korrekturarbeit in Zusammenhang mit dem asynchronen Unterricht hat den Studierenden bessere Einblicke in das Lernen der einzelnen Schüler:innen ermöglicht. Entsprechende Aufgabenformate liessen sich auch im Rahmen von Präsenz-Praktika etablieren.

Die Online-Formate haben die Bedeutung von Selbstorganisation im Lernprozess in den Fokus gerückt. Den Unterricht auf Distanz halten zu müssen, hat zudem den Studierenden stärker als sonst vor Augen geführt, wie wichtig es ist, bei der Planung und Durchführung von Unterricht die Perspektive der Schüler:innen einzunehmen. Es erscheint erstrebenswert, für zukünftige Praktika einen Modus zu finden, um diese Aspekte auch ohne das Druckmittel eines erzwungenen Online-Unterrichts nicht aus den Augen zu verlieren (z. B. indem man sie als Qualitätskriterien bei der Formulierung von Aufgabenstellungen berücksichtigt).

In Bezug auf die Verwendung von digitalen Medien im Unterricht konnten die Studierenden im Rahmen der Online-Praktika verschiedene pragmatische, pädagogische und emotional-motivationale Vorzüge der neuen Technologien erkennen. Diese Vorteile haben digitale Medien auch in Zeiten, in denen Lehrpersonen nicht gezwungen sind, den Unterricht online durchzuführen. Um in der zukünftigen Praktikumsgestaltung die Potenziale neuer Medien und Lerntechnologien besser zu nutzen, bedarf es für die Zeit nach der Krise einer systematischen curricularen Verankerung und Implementation pädagogischer Medienanwendung (auch Porsch et al. 2021). Diese sollten bestenfalls nicht in Form eines «Trockentrainings» – wie bei den Praktika ohne Unterricht – erfolgen, sondern in synchrone und asynchrone Lehr-Lern-Designs eingebettet sein.

Literatur

- Arnold, Karl-Heinz, Alexander Gröschner, und Tina Hascher. 2014. *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Bach, Andreas. 2013. *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Bach, Andreas. 2014. «Entwicklung des Praxisbezugs in der Volksschullehrerbildung». *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*, herausgegeben von Karl-Heinz Arnold, Alexander Gröschner, und Tina Hascher, 45–61. Münster: Waxmann.
- Bach, Andreas. 2020. «Schulpraktika: Tages- und Blockpraktika». In *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, herausgegeben von Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland, und Sigrid Blömeke, 621–28. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838554730-619-652>.
- Baumert, Jürgen, und Mareike Kunter. 2006. «Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9: 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>.

- Besa, Kris, und Michaela Büdcher. 2014. «Empirical evidence on field experiences in teacher education: A review of the research base». In *Schulpraktika in der Lehrerbildung*, herausgegeben von Karl-Heinz Arnold, Alexander Gröschner, und Tina Hascher, 129–46. Münster: Waxmann.
- Bortz, Jürgen, Gustav Lienert, Tatjana Barskova, Konrad Leitner, und Rainer Oesterreich. 2008. *Kurzgefasste Statistik für die klinische Forschung: Leitfaden für die verteilungsfreie Analyse kleiner Stichproben*. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-75738-2>.
- Bortz, Jürgen, und Christof Schuster. 2010. *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-12770-0>.
- Carrillo, Carmen, und Maria A. Flores. 2020. «COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices». *European Journal of Teacher Education* 43: 466–87. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>.
- Caruso, Carina, und Marike Bruns. 2021. «(Medienbezogene) Lerngelegenheiten und Kompetenzbedarfe im Vorbereitungsdienst. Explorative Perspektiven von Lehramtsanwärter*innen angesichts der veränderten Rahmenbedingungen durch die Corona-Pandemie». In *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen*, herausgegeben von Christian Reintjes, Raphaela Porsch und Grit im Brahm, 239–57. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993629>.
- 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-Schulverordnung2020/21 –C-SchVO2020/214)». *BGBL Nr. 384/2020*. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2020_II_384/BGBLA_2020_II_384.pdf.
- Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) an der Universität Salzburg (Version 2021). 2021. *Mitteilungsblatt – Sondernummer der Paris Lodron-Universität Salzburg* Studienjahr 2020/2021, 75. Stück (28 Juni 2021). https://im.sbg.ac.at/pages/viewpage.action?pageId=165741160&preview=/165741160/223482377/mb2021-0628_curr-BEd_2021.pdf.
- FHNW. 2019. *Sekundarstufe II – Details zum Studiengang*. Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. <https://www.fhnw.ch/de/studium/paedagogik/sekundarstufe-2/details-zum-studiengang>.
- Fickermann, Detlef, und Benjamin Edelstein, Hrsg. 2021. «Schule während der Corona-Pandemie. Neue Ergebnisse und Überblick über ein dynamisches Forschungsfeld». *Die Deutsche Schule Beiheft*, Band 17, 7–30. <https://doi.org/10.31244/9783830993315.05>.
- Flores, Maria A., und Marilia Gago. 2020. «Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses». *Journal of Education for Teaching* 46: 507–16. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>.
- Hascher, Tina. 2012. «Lernfeld Praktikum. Evidenzbasierte Entwicklungen in der LehrerInnenbildung». *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2: 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>.

- Hascher, Tina. 2014. «Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung». In *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, herausgegeben von Ewald Terhart, Hedda Bennewitz, und Martin Rothland, 542–71, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster und New York: Waxmann.
- Hascher, Tina, und Cornelia Kittinger. 2014. «Learning process in student teaching: analyses from a study using learning diaries». In *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*, herausgegeben von Karl-Heinz Arnold, Alexander Gröschner, und Tina Hascher, 222–35. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.7892/boris.52528>.
- Helmke, Andreas. 2005. *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Stuttgart: Kallmeyer.
- Hodges, Charles, Stephanie Moore, Barb Lockee, Torrey Trust, und Aaron Bond. 2020. «The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning». *EDUCAUSE Review*. August 13, 2021. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Huber, Stephan G., Paula S. Günther, Nadine Schneider, Christoph Helm, Marius Schwander, Julia A. Schneider, und Jane Pruitt. 2020. *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster und New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830942160>.
- Huber, Stephan G., und Christoph Helm. 2020. «Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen: Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz». *DDS – Die Deutsche Schule Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis* Beiheft 16 (Langsam vermisste ich die Schule ...» Schule während und nach der Corona-Pandemie 2020), herausgegeben von Detlef Fickermann, und Benjamin Edelstein, 37–60. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.02>.
- Hummrich, Merle. 2020. «Schulbildung auf Distanz – ‚Beschulung Zuhause‘ in Zeiten von Corona. Stellungnahme des Vorstands der Sektion Schulpädagogik in der DGfE». https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/2020_Stellungnahme_Schulpaedagogik_Schule_Zuhause.pdf.
- Ivanova, Mishela, Andreas Bach, Gerda Hagenauer, Daniela Martinek, Franz Hoffmann, und Matteo Carmignola. 2021. «Schulpraktika im Distanzunterricht – Chancen und Herausforderungen». In *Forschungsgalerie der digiGEBF21*, herausgegeben von Oliver Dickhäuser; Karina Karst; Jürgen Seifried, Viola Deutscher; Andreas Rausch; Meike Bonefeld; Stefan Münzer; Hanna Beisert; Dirk Ifenthaler; und Tamara Marksteiner. Universität Mannheim: Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung. <https://digigebf21.org/schulpraktika-im-distanzunterricht-chancen-und-herausforderungen/>.
- Ivanova, Mishela, Andreas Bach, Gerda Hagenauer, Matteo Carmignola, Franz Hofmann, und Daniela Martinek. 2022. «Schulpraktika während der Corona-Pandemie – Formate und studentische Lernerfahrungen». *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung* 5 (1): 277–95. <https://doi.org/10.11576/hlz-5964>.

- Klaß, Susi. 2020. *Medienpädagogische Professionalisierung in der universitären Lehrer*innenbildung. Eine Interventionsstudie*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- König, Johannes, Daniela J. Jäger-Biela, und Nina Glutsch. 2020. «Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany». *European Journal of Teacher Education* 43: 608–22. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>.
- Landis, J. Richard, und Gary G. Koch. 1977. «The measurement of observer agreement for categorical data». *Biometrics* 33 (1): 159–74. <https://doi.org/10.2307/2529310>.
- Mayring, Philipp. 2000. «Qualitative Inhaltsanalyse». In *Forum Qualitative Sozialforschung* 1 (2): 1–10. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>.
- Means, Barbara, Marianne Bakia, und Robert Murphy. 2014. *Learning Online: What Research Tells Us About Whether, When and How*. New York: Routledge.
- Perry, Thomas, Madeleine Findon, und Cordingley Cordingley. 2021. «Remote and Blended Teacher Education: A Rapid Review». *Education Sciences* 11: 453. <https://doi.org/10.3390/educsci11080453>.
- Petko, Dominik. 2017. «Die Schule der Zukunft und der Sprung ins digitale Zeitalter. Wie sieht eine zukunftsfähige Lernkultur aus, in der die Nutzung digitaler Technologien eine Selbstverständlichkeit ist?». *PÄDAGOGIK* 69 (12): 44–7.
- Petko, Dominik, Beat Döbeli Honegger, und Doreen Prasse. 2018. «Digitale Transformation in Bildung und Schule: Facetten, Entwicklungslinien und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 36 (2): 157–74. <https://doi.org/10.25656/01:17094>.
- Porsch, Raphaela, Christian Reintjes, Katja Görich, und David Paulus. 2021. «Pädagogische Medienkompetenzen und ICT-Beliefs von Lehramtsstudierenden. Veränderungen während eines <digitalen Semesters?>» In *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen*, herausgegeben von Christian Reintjes, Raphaela Porsch und Grit im Brahm, 187–203. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:22798>.
- Ruloff, Michael. 2021. «Digitale Professionalisierung durch Fernunterricht und Online-Praktika». In *Tagungsband Digitales GEBF-Konferenzjahr 2021*, herausgegeben von digiGEBF. 2021, 121–22. DIPF. Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. https://www.gebf-ev.de/app/download/9333332976/Tagungsband_Gesamt_210222.pdf.
- Ruloff, Michael, und Dominik Petko. 2021. «School principals' educational goals and leadership styles for digital transformation: results from case studies in upper secondary schools». *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.2014979>.
- Schorb, Bernd. 2007. «Zur Bedeutung und Realisierung von Medienkompetenz». In *Mit eLearning zu Medienkompetenz. Modelle für Curriculumgestaltung. Didaktik und Kooperation*, herausgegeben von Bernd Schorb, Niels Brüggem, und Anke Dommaschk, 19. München: kopaed.

- Schwabl, Franziska, und Christoph Vogelsang. 2021. «CoViD-19 als Katalysator für die digitale Professionalisierung angehender Lehrpersonen? Analysen am Beispiel des Praxissemesters». *MedienPädagogik* 40 (CoViD-19): 253–81. <https://doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.11.19.X>.
- UNSDG (United Nations Sustainable Development Group). 2020. *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-education-during-covid-19-and-beyond>.
- Van Ackeren, Isabell, Heike Buhl, Birgit Eickelmann, Martin Heinrich, und Günther Wolfswinkler. 2020. «Digitalisierung in der Lehrerbildung durch Communities of Practice. Konzeption, Governance und Qualitätsmanagement des Comeln-Verbundvorhabens in Nordrhein-Westfalen». In *Bildung, Schule, Digitalisierung*, herausgegeben von Kai Kaspar, Michael Becker-Mrotzek, Sandra Hofhues, Johannes König und Daniela Schmeinck, 321–26. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992462>.
- Van Nuland, Shirley, David Mandzuk, Petrick Tucker, und Terri Cooper. 2020. «COVID-19 and its effects on teacher education in Ontario: a complex adaptive systems perspective». *Journal of Education for Teaching* 46: 442–51. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1803050>.
- Vodafone Stiftung Deutschland. 2020. *UNTER DRUCK. Die Situation von Eltern und ihren schulpflichtigen Kindern während der Schulschließungen. Eine Befragung der Vodafone Stiftung Deutschland. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland*. https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/04/Vodafone-Stiftung-Deutschland_Studie_Unter_Druck.pdf.
- Voogt, Joke, Ole Erstad, Christopher Dede und Punya Mishra. 2013. «Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century». *Journal of Computer Assisted Learning* 29 (5): 403–13. <https://doi.org/10.1111/jcal.12029>.
- White, Simone, und Rachel Forgasz. 2016. «The Practicum: The place of experience?» In *International Handbook of teacher education*, edited by John Loughran, und Mary L. Hamilton, 231–66, Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_6.
- Wyss, Corinne, und Sabina Staub. 2021. «Berufspraktische Lehrpersonenbildung während der Covid-19-Pandemie: Herausforderungen, neue Lernfelder und Entwicklungspotenzial». *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 39 (3): 320–331. <https://doi.org/10.25656/01:23677>.