

Professionelle Lerngemeinschaften im Bachelorstudium „Lehramt Primarstufe“ – neue Wege in den pädagogisch- praktischen Studien

Peter Theurl, Anne Frey, Eva Frick, Elke Kikelj-Schwald, Silvia Pichler & Katharine Rümmele

Professionelle Lerngemeinschaften sind ein weitverbreitetes und gut evaluiertes Konzept in der Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie der Professionalisierung von Schulleitungspersonen. Für ihre Wirksamkeit in der hochschulischen und universitären Ausbildung liegen allerdings so gut wie keine Erfahrungsberichte und Forschungsergebnisse vor. An der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg werden im Rahmen des Erasmus+ Projekts „TePinTeach“ seit dem Sommersemester 2020 Professionelle Lerngemeinschaften von Studierenden im Tagespraktikum als Mittel des gezielten Kompetenzerwerbs und der Professionalisierung von Studierenden eingesetzt und wissenschaftlich begleitet.

Erste Ergebnisse einer im Wintersemester 2022 durchgeführten Evaluation mittels Online Fragebogen, Analyse von Aktionsplänen der Studierenden und Fokusgruppen Interviews zeigen, dass es möglich ist, Professionelle Lerngemeinschaften, die hohen Qualitätsanforderungen entsprechen und von den Studierenden gut angenommen werden, in der Lehramtsausbildung zu implementieren. Die Studierenden eignen sich mit dieser Lern- und Arbeitsform gezielt persönlichkeitsrelevante und methodisch-didaktische Kompetenzen sowie solche, die sie für die Arbeit in der Professionellen Lerngemeinschaft benötigen, an. Sie erwerben eine reflektierende Grundhaltung und eine positive Einstellung gegenüber kooperativem Arbeiten im Lehrberuf.

Schlagwörter

Professionelle Lerngemeinschaften von Studierenden; pädagogisch-praktische Studien; Professionalisierung in der Lehramtsausbildung

Einleitung

Im August 2019 startete das Erasmus+ Projekt „Professional Learning Communities as a means for bringing teacher professionalization in teacher education“ (TePinTeach), geleitet von einem Konsortium von Forscher*innen der Nor-

ges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet NTNU (Norwegen), der Municipality of Linköping (Schweden), der Pädagogischen Hochschule Weingarten (Deutschland), der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg (Österreich), der Universidad de Málaga (Spanien) und der European University Cyprus (Zypern) mit dem Ziel, zum ersten Mal auf breiter Basis, in systematischer Art und Weise und wissenschaftlich begleitet, Professionelle Lerngemeinschaften (PLGs) in die universitäre Ausbildung im Allgemeinen und in das Lehramtsstudium angehender Primarstufenlehrpersonen im Besonderen zu implementieren. Die damit verknüpfte Erwartung bestand darin, dass PLGs die Professionalisierung sowie einen gezielten Kompetenzerwerb von Studierenden insbesondere in den pädagogisch-praktischen Studien ermöglichen bzw. unterstützen.

An der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg begannen die ersten beiden Studierendengruppen mit der PLG-Arbeit im Tagespraktikum des Sommersemesters 2020; die Intervention musste jedoch, genauso wie im Wintersemester 2020/21, wegen des coronabedingten Lockdowns und den damit verbundenen Schulschließungen abgebrochen werden. Im Sommersemester 2021 konnte erstmals wieder ein mehr oder weniger reguläres Tagespraktikum mit einer Gesamtanzahl von vier Studierenden-PLGs durchgeführt werden. Seit dem Wintersemester 2021/22 werden sechs Praktikumsgruppen von Dozierenden der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg als Studierenden-PLGs geführt. Am Ende des Wintersemesters 2021/22 wurden diese mittels Fragebogen, Auswertung der Aktions- bzw. Entwicklungspläne sowie mit Hilfe von Fokusgruppeninterviews evaluiert.

Zusätzlich zur Installierung von Studierenden-PLGs im Rahmen der pädagogisch-praktischen Studien wurden sowohl im Hochschullehrgang „Mentoring“ PLGs eingerichtet, als auch auf Ebene der Hochschullehrpersonen eine PLG gegründet. Diese besteht aus jenen Lehrenden, die im

Rahmen der pädagogisch-praktischen Studien Studierenden-PLGs betreuen. Eine überinstitutionelle Zusammenarbeit mit der Universidad de Málaga ist in Vorbereitung.

Theoretische Grundlage

In unmittelbarem Anschluss an Susan Rosenholz' Studie „Teachers Workplace“ (1989) entstanden eine ganze Reihe von kooperativen Arbeitsformen an Schulen, unter denen sich PLGs sehr bald als „Königsweg“ der Schulentwicklung (Rolff, 2015) herauskristallisierten. Während sie sich in den USA schnell etablieren konnten, dauerte es bis etwa zum Beginn der 2000er Jahre, bis sie auch in der europäischen, respektive deutschsprachigen Bildungslandschaft Fuß fassen konnten. Nachdem sie sich ursprünglich vor allem als effektive und nachhaltige Methode der Schul- und Unterrichtsentwicklung erwiesen hatten (Bonsen & Rolff, 2006; Huber & Hader-Popp, 2006; Vescio & Adams, 2015), konnten in jüngerer Zeit auch zahlreiche Belege für ihre Wirksamkeit im Bereich der Professionsentwicklung (vor allem von Schulleitungspersonen) beigebracht werden (Theurl, 2019; Theurl & Kansteiner, 2020). Über den Einsatz von PLGs in der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen liegen bislang hingegen nur wenige vereinzelte Berichte und Forschungen vor (Feldmann, 2020; Funke-Tebart, 2020; Rigelman & Ruben, 2012; Sanchidrián et al., 2021).

Der mittlerweile weitverbreitete Einsatz und die hohe Akzeptanz von PLGs im Bildungsbereich führt in zunehmendem Maße dazu, dass der Begriff inflationär verwendet und das Konzept verwässert wird (Bonsen & Rolff, 2006; Vescio, 2020).

Unter den zahlreichen Definitionsversuchen hat sich in den letzten Jahren ein kriterienorientiertes Verständnis von PLGs durchgesetzt, das eine Reihe von Bestimmungsmerkmalen festlegt, die PLGs von anderen Formen kooperativen Arbeitens im Bildungsbereich unterscheidet. Aufbauend auf der Arbeit von Newman (1994) gelang es Bonsen und Rolff (2006) fünf konstitutive Merkmale von PLGs empirisch zu fundieren, die mehr oder weniger wortident auch im englischsprachi-

gen Raum Gültigkeit besitzen (Vescio & Adams, 2015): Reflektierender Dialog, De-Privatisierung der Unterrichtspraxis, Fokus auf Lernen statt auf Lehren, Zusammenarbeit und gemeinsame handlungsleitende Ziele.

Die Studierenden-PLGs an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg orientieren sich an diesen Merkmalen. Jede Gruppe beginnt ihre Arbeit mit der Festlegung einer Reihe von verbindlichen, handlungsleitenden Zielen, der reflektierende Dialog ist fester Bestandteil jeder Gruppensitzung, dasselbe gilt für die De-Privatisierung des Unterrichts (Absolvierung des Tagespraktikums im Tandem). Der Fokus auf Lernen ist eines der verbindlichen Entwicklungsziele der Teilnehmer*innen und die Zusammenarbeit ergibt sich wiederum durch die spezifische Organisationsstruktur des Praktikums sowie durch die gemeinsame Arbeit in den Sitzungen der Studierenden-PLGs.

Baseline Befragung zu kooperativen Lern- und Arbeitsformen

Im Wintersemester 2019/20 wurde an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg eine Befragung unter Studierenden und Lehrenden durchgeführt, bei der die Kenntnis über und die Erfahrungen mit kooperativen Lern- und Arbeitsformen, insbesondere PLGs, erhoben wurde.

Mit Hilfe eines Fragebogens wurde das Stammpersonal des Instituts für Primarbildung und Lernentwicklung der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg (n = 17) und sämtliche Studierende des Masterstudiums Lehramt Primarstufe des Studienjahres 2019/20 (n = 38) befragt.

Von den 17 Hochschullehrpersonen antworteten elf, dass in zumindest einer ihrer Lehrveranstaltungen kooperative Lern- und Arbeitsformen thematisiert bzw. gelehrt wurden, allesamt aber in didaktischem Kontext als Methoden für die Studierenden in ihrer Unterrichtstätigkeit an Schulen. Dabei wurden PLGs nur ein einziges Mal erwähnt. Auf die Frage, welche kooperativen Lernkonzepte sie persönlich kennen, wurden PLGs von lediglich drei Lehrenden genannt. Analog dazu zählten die Studierenden insge-

samt 27 verschiedene Konzepte auf, die sie kennen würden, allerdings lediglich im Zusammenhang von Schüler*innenaktivitäten im Unterricht. Keine einzige Person aus der Studierendengruppe kannte PLGs.

Befragt über ihre Erfahrungen mit und ihre Haltung zu studentischen Arbeitsgruppen, bejahten alle Befragten den potentiellen Nutzen einer derartigen Zusammenarbeit, führten aber gleichzeitig eine Reihe von Aspekten auf, warum nur wenige von ihnen mit anderen Studierenden zusammenarbeiten würden. Im Einzelnen wurden folgende Hinderungsgründe genannt: die Schwierigkeit, einen Ort und einen Termin für die gemeinschaftliche Arbeit zu finden, der hohe Zeitaufwand, die teilweise unstrukturierte Arbeit, die Schwierigkeit, viele verschiedene Standpunkte zusammen zu bringen, unterschiedlich motivierte Teilnehmer*innen, Trittbrettfahrer*innen, die von der Arbeit von anderen profitieren, ohne selbst nennenswerte Beiträge zu leisten (Louca et al., 2020).

Das Tagespraktikum im Curriculum der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg

Die beiden Tagespraktika sind in das Gesamtkonzept der pädagogisch-praktischen Studien der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg integriert und finden im zweiten und dritten Studiensemester statt. Der inhaltliche Schwerpunkt im zweiten Semester liegt in der angeleiteten Planung und Durchführung von einzelnen, einfachen und lehrer*innengelenkten Unterrichtssequenzen, deren Umfang sich im Laufe des Praktikums erhöht. Der Reflexion dieser Sequenzen und damit der bewussten Identifizierung des eigenen Lernprozesses wird eine hohe Bedeutung zugesprochen. Zudem soll die Beobachtungsfähigkeit durch kollegiales Hospitieren geschärft und Erkenntnisse daraus sollen für den eigenen Unterricht genutzt werden. Im dritten Semester und damit zweiten Tagespraktikum sollen die Studierenden weitgehend eigenständig mehrere Unterrichtssequenzen mit entsprechender Rhythmisierung und Differenzierung planen, durchführen und auch reflektieren. Da im Unterrichtsverlauf Unvorhergesehenes eintreten kann, sollen

Studierende flexibel reagieren lernen und die Planung verstärkt als Orientierungsrahmen nutzen. Zudem sind weitere Ziele, dass unter Anleitung verschiedene Formen von Lernarrangements zur Differenzierung und Individualisierung von Unterricht erprobt werden und die Diagnosekompetenz weiter ausgebaut wird (Pädagogische Hochschule Vorarlberg, 2020).

Neben den im Curriculum verankerten Bildungsinhalten und den zu erlangenden Kompetenzen wird für die Beurteilung im Tagespraktikum ein eigens konzipierter Kriterienkatalog eingesetzt (Niedermaier et al., 2016).

Der Kriterienkatalog bezieht sich auf die im Curriculum beschriebenen Kompetenzen und listet Zielformulierungen in den für den Ablauf der Praxiseinheit wesentlichen Bereichen der Unterrichtsplanung, Durchführung und Reflexion auf. Die Bereiche, die die zu erlangenden Kompetenzen in der Durchführung von Unterricht und der Reflexion abbilden, sind in mehrere Unterbereiche gegliedert. So werden im Bereich der Unterrichtsplanung in den Formulierungen auf Kompetenzen in der Beziehungsgestaltung in der Klasse, auf Fachlichkeit, Zielorientierung und methodische Gestaltung, auf Klassenführung, kognitive Aktivierung und Motivation sowie auf formale Kriterien und Sprache Bezug genommen. Im Bereich der Reflexion werden Kompetenzen in z.B. Unterscheidungsfähigkeiten zwischen Beobachtung, Beschreibung und Interpretation als Ziele formuliert. Zudem werden individuelle Entwicklungsziele und Merkmale einer Lehrer*innenpersönlichkeit aufgelistet.

Als theoretische Grundlagen wurden bei der Erstellung des Modells „Depth of Knowledge“ (Webb, 2007), die Taxonomiestufen nach Anderson und Krathwohl (2001) und das Modell nach Marzano (2007) herangezogen.

Den pädagogisch-praktischen Studien werden von Studierenden eine hohe Bedeutung zugesprochen, sie werden als ein wesentliches Element im Lehramtsstudium angesehen. Trotz klarer Strukturen im Ablauf und der Begleitung (Ausbildungslehrpersonen und Betreuungslehrpersonen)

während der Praktika, den Vorgaben im Curriculum und dem Kriterienkatalog fehlt schlussendlich das Wissen und die Kontrolle darüber, was die Studierenden im Praktikum tatsächlich erfahren und lernen. Hascher (2006) fand in ihren Untersuchungen zum Lernen im Praktikum, dass Studierende und auch Ausbildungslehrpersonen direkt nach der Praxisphase sehr zufrieden mit den Lernerfolgen sind und den Nutzen des Praktikums als hoch einstufen. Ihre Ergebnisse zeigen auch, dass sich nach einiger Zeit (der dritte Messzeitpunkt in ihren Untersuchungen war drei Jahre später) im Rückblick diese hohen Wirkungseinschätzungen reduzieren.

Um eine gezielte Professions- und Kompetenzentwicklung zu gewährleisten, ist eine Orientierung an verbindlichen Lernzielen mit Überlegungen zu Zwischenschritten wesentlich. Dadurch wird sowohl für die Studierenden als auch für die Ausbildungslehrpersonen und vor allem die Betreuungslehrpersonen der Pädagogischen Hochschule erkennbar, woran gearbeitet wird und inwieweit Ziele erreicht wurden.

PLG-Arbeit im Tagespraktikum

Die Studierenden sind während der beiden Tagespraktika möglichst zu zweit über zehn Wochen jeweils einen Vormittag in einer Volksschulklasse. Erfahrene Ausbildungslehrpersonen leiten die Studierenden an den Praxisschulen beim Planen von Unterricht, beim Unterrichten, im Umgang mit den Schüler*innen und beim Reflektieren an. Die Praxisbetreuer*innen der Pädagogischen Hochschule sind während dieser Zeit optimalerweise für sechs Studierende zuständig, die sie u.a. an den Praxisschulen besuchen. Die Begleitungsveranstaltung „Analyse und Reflexion“ findet vierzehntägig statt und wird im Format einer PLG-Sitzung (90 min) gestaltet.

Ablauf einer Studierenden-PLG-Sitzung

Damit der Austausch in einer Professionellen Lerngemeinschaft zielorientiert auf professionelle Entwicklung fokussiert, ist neben einer Prozessbegleitung (Praxisbetreuer*in) ein klar strukturierter Ablauf wesentlich. Wiliam (2007) beschreibt ein Ablaufschema, das durch die

folgenden fünf Schritte gekennzeichnet ist:

1. Ankommen (Introduction)
2. Reflexion der Entwicklung (How's it going?)
3. Auseinandersetzung mit neuen Ideen (New learning about formative assessment)
4. Individuelle Auseinandersetzung mit eigenen Zielen (Personal action planning)
5. Zusammenfassung und Rückblick auf die Sitzung (Review of the meeting)

Der Ablauf der Studierenden-PLG-Sitzungen orientiert sich an den fünf Schritten nach Wiliam (2007), dennoch sind durchaus Variationen möglich.

Die Arbeit mit dem Aktionsplan

Der Aktionsplan (Frick & Theurl, 2020) ist neben den regelmäßigen gemeinsamen Treffen das wichtigste Arbeits- und Reflexionsinstrument der pädagogisch-praktischen Arbeit im Rahmen der Studierenden-PLGs. Eine wesentliche theoretische Basis des Aktionsplans bildet die Zielforschung, nach der Ziele – definiert als „mentale Repräsentation eines erwünschten Ereignisses oder Verhaltens“ (Sevincer & Öettingen, 2009, S. 37) – Motivation und Leistungsorientierung unterstützen. Zielorientiertes Handeln ist motiviertes Handeln, mit dem erhöhte Aufmerksamkeit, Fokussierung, Anstrengungsbereitschaft und Resilienz einhergehen, um den positiven Zielzustand zu erreichen (Schiefele, 2009). Zielorientierung ist einerseits dispositional (Elliot, 2005) und hängt mit der Identität und der emotionalen Befindlichkeit der Person zusammen (Brandstätter, 2007; Brunstein et al., 2005), sie kann andererseits aber auch situativ erzeugt werden und damit motiviertes – zielorientiertes – Handeln auslösen (Schiefele, 2009). Genau diese Aspekte macht sich der Aktionsplan zunutze: Auf der Basis einer Stärken-Schwächen-Analyse werden zu einem bestimmten Entwicklungsschwerpunkt Ziele definiert, Maßnahmen zur Zielerreichung festgelegt, umgesetzt und reflektiert (Abbildung 1). Das Formulieren konkreter Indikatoren als Zeichen für erreichte Ziele unterstützt bei der Zielformulierung, der Umsetzung und der Reflexion. Dabei umfasst der Aktionsplan neben persönlichen, individuellen Zielen der Studierenden auch gemeinsame, für alle Mitglieder der Studierenden-PLGs verbind-

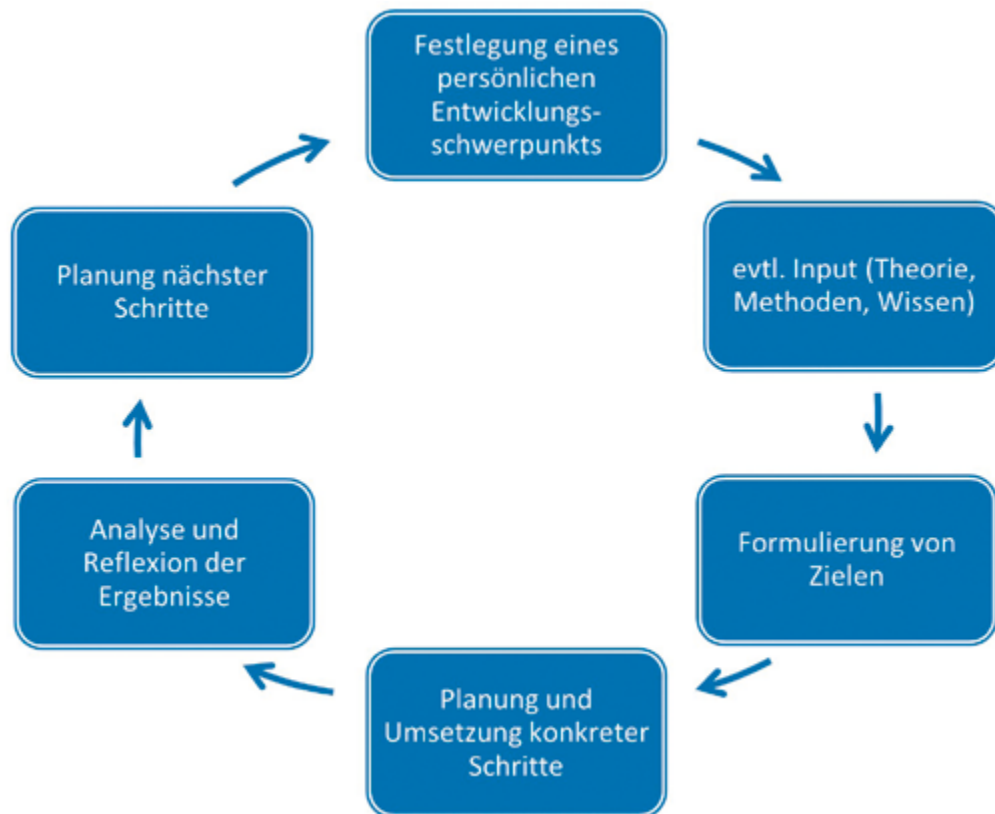


Abb. 1: Arbeit mit dem Aktionsplan – Zirkuläres Ablaufschema (Frick & Theurl, 2020)

liche Entwicklungsziele, die von den Dozierenden der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg in ihrer Rolle als Praxisbetreuer*innen vorgegeben werden. Die Struktur des Aktionsplans und die kontinuierliche Arbeit damit in der Studierenden-PLGs unterstützt die Studierenden bei der Zielsetzung (Zielfindung, Zielformulierung) und bei der Zielverfolgung (Zielerreichung, Evaluation und Reflexion) – eine wichtige Unterscheidung für die erfolgreiche Arbeit mit Zielen (Heckhausen & Gollwitzer, 1987; Brandstätter & Hennecke, 2018).

Zu Beginn des zweiten Semesters haben die Studierenden aufgrund fehlender Erfahrung zumeist nur eine geringe Vorstellung davon, welche fachlichen und persönlichen Kompetenzen Lehrpersonen für die Planung und Umsetzung professionellen Unterrichts benötigen. Blom (2000) bezeichnet diese anfängliche Phase innerhalb der Professionalisierung als „*unbewusst unfähig*“. In Anlehnung an sein Fähigkeitsentwicklungsmodell sind sich die Studierenden zu Beginn des Stu-

diums in der Regel nicht bewusst, was sie nicht können oder sie gehen (unreflektiert) davon aus, bestimmte Fähigkeiten schon zu besitzen. Aus diesem Grund fällt es ihnen zunächst schwer, eigene Entwicklungsziele zu definieren. Deshalb soll den Studierenden über die Vorgabe eines gemeinsamen Entwicklungsschwerpunkts einerseits der Einstieg in die Arbeit mit dem Aktionsplan erleichtert werden, andererseits soll sichergestellt werden, dass sie an Kompetenzen arbeiten, die wichtig für die professionelle Entwicklung innerhalb des Tagespraktikums sind.

Spätestens nach den ersten Unterrichtstätigkeiten im Praktikum wechseln die Studierenden im Sinne des „Fähigkeitsentwicklungsmodells“ von der „*unbewussten Unfähigkeit*“ in die Phase der „*bewussten Unfähigkeit*“ (Blom, 2000). Das heißt, sie entwickeln ein Bewusstsein dafür, welche für den Lehrberuf benötigten Fähigkeiten und Kompetenzen sie noch nicht beherrschen. In dieser Phase sollen die Studierenden über eine Stärken-

Schwächen-Analyse auch eigene Themen und damit verbundene Ziele und Maßnahmen für ihre persönliche, professionelle Entwicklung festlegen. Die Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg können für die Zielsetzung darüber hinaus auf ihren *Entwicklungsplan* (kreatives Reflexionsinstrument) zurückgreifen, den sie am Ende des ersten Semesters anfertigen (Frey, 2019; Frey & Pichler, 2022).

Eine Zusammenstellung der seit dem Studienjahr 2020/21 in den Aktionsplänen der Studierenden dokumentierten individuellen Entwicklungsziele hat gezeigt, dass sich die Mehrheit der Studierenden im Rahmen der Aktionspläne das Ziel gesetzt hat, ihre Kompetenzen in den Bereichen Klassenführung zu erhöhen. Weitere häufig vorkommende persönliche Ziele der Studierenden waren: Tafelbild und Schulschrift, verständliche Erklärungen in kindgerechter Sprache, gute

Strukturierung der Unterrichtsplanung, persönliches Zeitmanagement und Selbstorganisation, Zeitmanagement im Unterricht, Differenzierung und Individualisierung, Erhöhung von Sicherheit und Selbstbewusstsein, Flexibilität im Unterricht, Sprechen in Standardsprache sowie Arbeit an eigener Rechtschreibung und Grammatik.

Im Folgenden wird exemplarisch anhand von Auszügen eines Aktionsplans aus dem Sommersemester 2022 erläutert, wie die Studierenden im Sinne des oben dargestellten zirkulären Ablaufschemas (Abbildung 1), das eine Modifikation des im TePinTeach-Projekt entwickelten „Modells der unterstützten und strukturierten S-PLG-Arbeit“ (Theurl et al., 2022) darstellt, an den in ihren Aktionsplänen festgelegten Zielen arbeiten und so ihre Kompetenzen im Verlauf eines Semesters zielgerichtet und fortlaufend entwickeln und erweitern.

Thema		Persönliche Kompetenz „Klassenführung“ stärken	
Ziel & Erwartungen	<ul style="list-style-type: none"> · Maßnahmen und Werkzeuge für erfolgreiche Klassenführung kennenlernen und anwenden · Methoden aus der Literatur ausprobieren und reflektieren · Maßnahmen an die Jük a anpassen und ruhiges und zielführendes Arbeiten ermöglichen · Tipps und Tricks von ABL und Praxislehrperson sammeln 		
Rückblick & Ist-Stand	<p>Bislang dachte ich, eine präzise Körpersprache und interessante Inhalte würden ausreichen, um in einem Klassenzimmer die Aufmerksamkeit aller Schüler*innen zu gewinnen und zu behalten. Leider weit gefehlt! Wer in der Klasse als Lehrperson bestehen will, muss mehr können als das.</p> <p>Ich hatte zu Beginn noch wenig Unterrichtserfahrung aber beruflich schon einiges über Körpersprache und Präsentationstechnik gelernt. Dieses Rüstzeug hat mir geholfen, die Nervosität in Schach zu halten und selbstbewusster in die Klasse zu gehen. Das hat sich dadurch gezeigt, dass die SuS im Sitzkreis von Anfang an, im Vergleich zu meiner Tandempartnerin, ein kleines bisschen ruhiger waren. Dennoch war das Arbeiten mit ihnen eine Herausforderung (freche Meldungen, Störungen, Unaufmerksamkeit, Demotivation). Nach der Auseinandersetzung mit den unten aufgelisteten Maßnahmen konnte ich mein Rüstzeug erweitern und in Störfällen in der Klasse auf neue Weise reagieren. Die Klasse war dadurch merklich ruhiger als am Anfang – auch wenn noch viel Luft nach oben bleibt.</p>		
Konkrete Ziele & Maßnahmen			
Ziel 1:	Aufmerksamkeit der Schüler*innen bis zum Schluss der Stunde behalten		
	Erledigt bis	Verantwortlich	
	Ende Semester	Studierende	
	Beteiligte Personen		
	Studierende + Schüler*innen der Jük a		
	Indikatoren		
<ul style="list-style-type: none"> · Die Körpersprache der SuS signalisiert mir: Ich höre dir zu. · Die SuS können Inhalte auf Nachfrage wiedergeben. · Die SuS arbeiten aktiv mit (aufzeigen, Arbeitsaufträge erledigen). · Geräuschpegel und Störungen im Unterricht sind die Ausnahme – nicht die Regel. 			

Abb. 2: Erwartungen und Zielformulierung

Nachdem über die bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Schwächen von den Studierenden ein Entwicklungsschwerpunkt festgelegt wurde, geht es in einem ersten Schritt darum, allgemeine Ziele und Erwartungen an dieses Thema zu reflektieren und zu beschreiben. Schließlich sollen resultierend aus diesen allgemeinen Überlegungen möglichst konkrete, operationalisierbare Ziele formuliert, Indikatoren der Zielerreichung bestimmt und im Aktionsplan festgehalten werden (Abbildung 2). Da für die Zielerreichung neben der Attraktivität des Ziels die Erfolgserwartung, d.h. die subjektive Einschätzung, das Ziel erreichen zu können, eine wesentliche Rolle spielt, ist diese hierarchische und systematische Organisation von einem allgemeinen Ziel über konkretere Unterziele bis hin zu genau definierten kleinen Schritten auf dem Weg zur Zielerreichung ein wesentlicher Erfolgsfaktor für die Arbeit mit Zielen (zsf. Frey, 2019).

Anschließend wird mit Unterstützung der Mitglieder der Studierenden-PLGs für jedes Ziel überlegt, welche Maßnahmen es bedarf, damit diese

erreicht werden können (Abbildung 3). An dieser Stelle soll im Sinne des theoriegeleiteten Handelns auch bedacht werden, ob in der Auseinandersetzung mit dem Entwicklungsschwerpunkt ein Mehr an theoretischem Wissen notwendig ist – beispielsweise in Form eines theoretischen Inputs durch die Dozierenden oder durch das Heranziehen von Fachliteratur. Je mehr Wissen über die zu erbringende Fähigkeit (wie hier beispielsweise das Thema Klassenführung) vorhanden ist, umso elaborierter wird der Reflexionsprozess, da das konkrete Tun mit dem professionellen Wissen abgeglichen werden kann (Frey, 2019; Frey & Buhl, 2018). Die Verbindlichkeit der Maßnahmen wird dadurch erhöht, dass zudem schriftlich eingetragen wird, wer für die jeweilige Maßnahme verantwortlich ist und bis wann sie erledigt sein soll.

Nach diesem vorbereitenden Prozess der Ziel- und Maßnahmenfindung startet die Kernarbeit mit dem Aktionsplan. In der Zeit zwischen den regelmäßig stattfindenden Treffen der Studierenden-PLGs werden die Maßnahmen umgesetzt und

Maßnahme 1.1:	Unterrichtseinstieg UND -schluss bewusst planen	
	Erledigt bis: 26.04.22 + Wiesenlied	Verantwortlich: Studierende
	Reflexion Oft konnte ich geplante „schöne“ Unterrichtsabschlüsse aus Zeitgründen nicht durchführen. Als ich die Stunde mit dem Wiesenlied vorbereitet habe, habe ich daher den Schluss wirklich noch prominenter – auch mit genügend Zeit – eingeplant und es ging sich aus. Ein Learning für mich hier: Zieht man Einstieg und Schluss von einer UE ab, bleibt nicht sehr viel Unterrichtszeit. In diesen Phasen (Einleitung + Schluss) steckt aber viel Lernpotential für die SuS (z.B: Wiederholungen, Sprachförderung durch ein Spiel/Gedicht, Präsentationsübungen, Sprechen vor der Gruppe...)	
Maßnahme 2.2:	Mögliche „Aufmerksamkeits-Diebe“ identifizieren	
	Erledigt bis: Semesterende	Verantwortlich: Studierende
	Reflexion Nach jeder gehaltenen UE resümierten wir mit der ABL unsere Stunden. War sie besonders unruhig, konnte sie das oft auf kleine „Fehler“ in der Klassenführung zurückführen, die wir gleich beim nächsten Mal schon beseitigen konnten. Da die Situation in der Klasse aber noch so neu ist, finden sich wirklich fast wöchentlich neue Fehlerquellen und Aufmerksamkeitsdiebe. Zum Beispiel: Papier in der Hand im Sitzkreis; Bestimmte Sitznachbarn/Sitzordnung; Unbekannte Schriftarten („Das ist kein kleines L das ist ein großes l“); Unklare Aufgabenstellungen; Schlechte Sicht auf Tafel/Flipchart Mit der Zeit konnte man bereits bekannte Störquellen vorab vermeiden und den Blick für das Thema schärfen. So habe ich mir auch bei der Planung überlegt, wo ich mich befinde, wenn ich etwas präsentiere, und wo die SuS dann sind und ob alle gut zu mir sehen können. Dadurch war ich in der Durchführung ruhiger und konnte die SuS besser lenken. Sie waren dadurch aufmerksamer bzw. fiel es ihnen schwerer, sich ablenken zu lassen.	

Abb. 3: Maßnahmenplanung und -reflexion

persönlich reflektiert. Diese Reflexionsergebnisse werden laufend im Aktionsplan sichtbar gemacht und schließlich gemeinsam mit den Mitgliedern der Studierenden-PLGs ausgetauscht und im Zuge dessen erneut reflektiert. Beim Prozess des Reflektierens in der PLG wird dabei immer wieder ange-regt, das Handeln im Rückschluss auf die eigene Person zu reflektieren, denn umso eher kann es zu verändertem Denken und Handeln und damit zu einer Entwicklung kommen (Neuweg, 2005). Dadurch soll kontinuierlich überprüft werden, ob durch die umgesetzten Maßnahmen das ursprüngliche Ziel bereits erreicht werden konnte, oder ob es weiterer Maßnahmen bedarf, um die Kompetenzen in Bezug auf das Entwicklungsziel zu erweitern. Schließlich findet am Ende des Semesters eine abschließende Reflexion der einzelnen Entwicklungsbereiche statt, die im Rahmen des Aktionsplans unter dem Punkt „Rückblick und Ist-Stand“ festgehalten wird (Abbildung 2).

Evaluation

Forschungsfragen

Die Evaluation der Studierenden-PLGs sowohl im Rahmen des TePinTeach-Projekts als auch im Rahmen der Implementierung an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg untersuchte u.a. die folgenden Fragestellungen:

- Ist es grundsätzlich möglich, Studierenden-PLGs im Rahmen des Studiums zu implementieren und durchzuführen?
- Gibt es für eine nachhaltige Etablierung von Studierenden-PLGs, über die aus der wissenschaftlichen Literatur bekannten, weitere, spezifische Gelingensbedingungen?
- Welche Akzeptanz erfahren Studierenden-PLGs bei Studierenden?
- Tragen Studierenden-PLGs zur Professionalisierung und zum gezielten Kompetenzerwerb vor allem in Lehrveranstaltungen mit pädagogisch-praktischen Studienanteilen bei?
- Werden durch die Teilnahme an Studierenden-PLGs PLG-relevante Kenntnisse, Überzeugungen und Kompetenzen erworben?
- Welche Auswirkungen haben Studierenden-PLGs hinsichtlich Akzeptanz und Einsatz von kooperativen Arbeitsformen im zukünftigen Berufsleben?

- Kann durch die Teilnahme an einer Studierenden-PLG eine reflexive Grundhaltung erworben werden?

Stichprobe und Methode

Die nachfolgend dargestellten Ergebnisse wurden in Spanien und Zypern am Ende des Sommersemesters 2021 und an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg am Ende des Wintersemesters 2021/22 mittels Online-Fragebogen erhoben. Der spätere Erhebungszeitpunkt an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg ist dem Umstand geschuldet, dass der zweite Teil des Tagespraktikums im Wintersemester 2021/22 durchgeführt wurde, während das Praktikum in Spanien und Zypern im Sommersemester 2021 abgeschlossen wurde.

Insgesamt wurden 56 Studierende mit einem Online-Fragebogen (60 Items, fünfteilige Likert-Skalen, sieben Kategorien sowie 12 offene Fragen) befragt. Wenngleich sich die Studierenden in den drei Ländern in teilweise unterschiedlichen Stadien ihrer Ausbildung befanden und sich auch die Organisation und Durchführung der Praktika unterschieden, sind die Ergebnisse tendenziell gleichlautend und werden daher gemeinsam dargestellt (Kansteiner et al., 2022). Nachfolgend eine Auswahl aus der Gesamtheit der erhobenen quantitativen Daten, eine umfassende Darstellung findet sich bei Kansteiner et al. (2022).

Ergebnisse der quantitativen Erhebung

Akzeptanz der Studierenden-PLGs und allgemeine Einschätzung (Auswahl)

Wie in Abbildung 4 ersichtlich, fällt der Gesamteindruck der Studierenden über die Arbeit in der Studierenden-PLG deutlich positiv aus: die Aufgabenorientiertheit, die unterstützende Kommunikation sowie die Möglichkeit, Neues für die Praxis zu lernen, werden besonders positiv bewertet, während sechs bzw. fünf der befragten Studierenden das Gefühl hatten, dass die Zeit nicht effektiv genug genutzt wurde bzw. die Studierenden-PLG sich zu wenig an den individuellen Bedürfnissen der Teilnehmer*innen ausgerichtet hatte. Bemerkenswert im Zusammenhang mit der von den Masterstudierenden der Ausgangsbefragung geäußerten Kritik

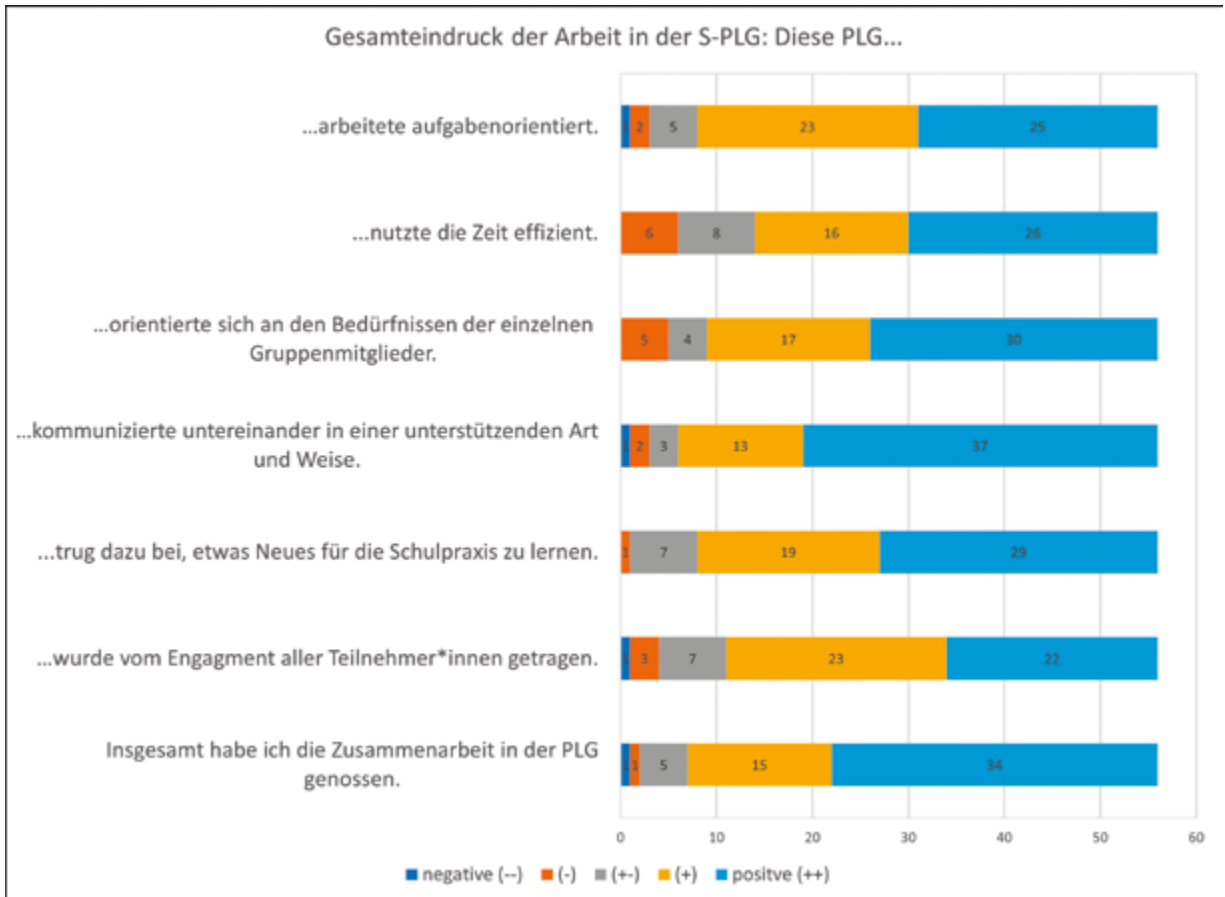


Abb. 4: Gesamteindruck der Arbeit in der S-PLG

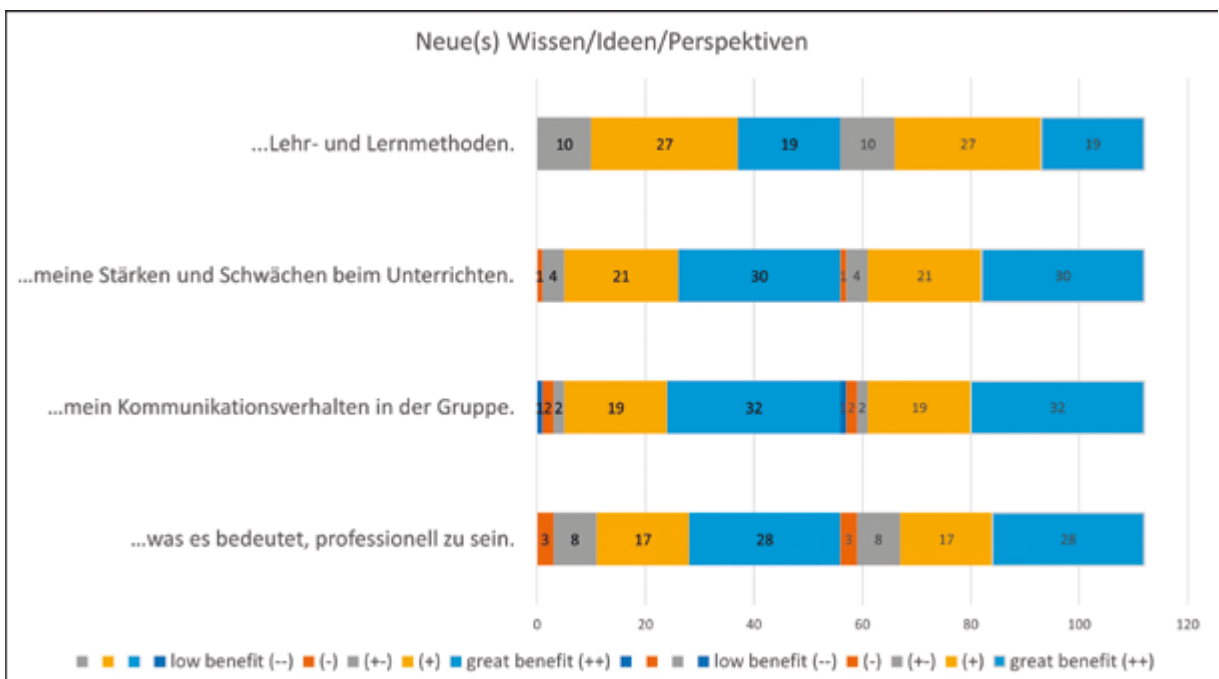


Abb. 5: Neue(s) Wissen/Ideen/Perspektiven

an kooperativen Arbeitsformen von Studierenden, nach der die Arbeitsleistung häufig ungleich verteilt sei, ist die Wahrnehmung der Befragten, dass die Studierenden-PLG in hohem Maße vom Engagement aller Teilnehmenden getragen wurde.

Erwerb von neuem Wissen, neuen Ideen, neuen Perspektiven (Auswahl)

Abbildung 5 zeigt, dass aus Sicht der Befragten der intendierte Wissens- und Kompetenzzuwachs erfolgt ist. Neben dem Erwerb von neuen Lehr- und Lernmethoden, der Reflexion von Stärken und Schwächen beim Unterrichten und einem vertieften Verständnis von Professionalität konnten auch Kompetenzen, die für die PLG-Arbeit relevant sind, wie beispielsweise das Kommunikationsverhalten, erworben werden.

Auswirkungen auf die zukünftige Arbeit als Lehrperson (Auswahl, Ergebnisse ohne Zypern)

Durch die Teilnahme an einer Studierenden-PLG ist die Bereitschaft der Befragten, in kooperativen schulischen Arbeitsformaten, insbesondere in PLGs, mitzuarbeiten, sobald sie einmal als Lehrpersonen tätig sein werden, deutlich gestiegen (Abbildung 6), was ebenfalls ein intendiertes Ergebnis ist.

Erfolg der PLG Gruppe: Indikatoren und Gelingenbedingungen (Auszug)

Abbildung 7 zeigt, welche Faktoren für das Gelingen einer Studierenden-PLG für die befragten Studierenden verantwortlich waren, bzw. welche erfüllt sein müssen, um eine erfolgreiche Arbeit der Studierenden-PLG zu gewährleisten. In guter Übereinstimmung mit den (kritischen) Aussagen der Masterstudierenden der Eingangsbefragung sind es vor allem solche, die eine gefestigte Struktur der Gruppe und ihrer Abläufe gewährleisten, wie Zuverlässigkeit und aktive Teilhabe aller Gruppenmitglieder, Verbindlichkeit der gemeinsamen Arbeit und offene und konstruktive Kommunikationsformen.

Ergebnisse der qualitativen Erhebung

Zur qualitativen Evaluation der Studierenden-PLGs an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg wur-

den zwei verschiedene Erhebungsverfahren herangezogen. Als Datengrundlage diente der zweite Teil der anonymen Fragebogenerhebung des Erasmus+ Projekts „TePinTeach“, in welchem die Erfahrungen der Studierenden zu Studierenden-PLGs über offene Fragen erhoben wurden (Kans-teiner et al., 2022). Aus dieser Online-Befragung konnten im Jänner 2022 Daten von 14 Studierenden der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg erhoben werden. Ergänzt wurden diese Daten durch eine Analyse der Abschlussreflexionen über die Arbeit in den Studierenden-PLGs innerhalb der Aktionspläne, die von den Studierenden in den Studienjahren 2020/21 und 2021/22 erstellt wurden. Insgesamt konnten so Daten von 18 Studierenden gewonnen werden, die schließlich mit der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet wurden. Unter Verwendung der Software „QCAmap 2020“ wurden über induktives Vorgehen folgende Haupt- und Subkategorien gebildet (Abbildung 8):

Nachfolgend wird eine Auswahl der Ergebnisse dargestellt, welche Antworten auf die folgenden Forschungsfragen liefern: *Wie hoch ist die Akzeptanz der Studierenden in Bezug auf das Studierenden-PLG-Konzept? Wie wirkt sich die Arbeit in Studierenden-PLGs auf die professionelle Entwicklung der Studierenden aus?*

Die Auswertung der quantitativen Daten hat – wie bereits dargestellt – eine sehr hohe *allgemeine Akzeptanz* von Studierenden-PLGs unter den Studierenden aller teilnehmenden Länder gezeigt. Dieses positive Ergebnis kann durch die qualitative Auswertung und Evaluation der Studierenden-PLGs an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg bestätigt werden. Die Studierenden bewerteten die gemeinsame Arbeit in den Studierenden-PLGs durchwegs als sehr positiv und erkannten darin ein sinnvolles und bereicherndes Konzept der Zusammenarbeit:

„Mitglied einer PLG sein zu können, empfand ich persönlich von Anfang an als eine sehr positive, bereichernde Erfahrung.“

„Die Arbeit in der PLG hat mir sehr viel Freude bereitet. Ich konnte sehr gut an meinen Zielen

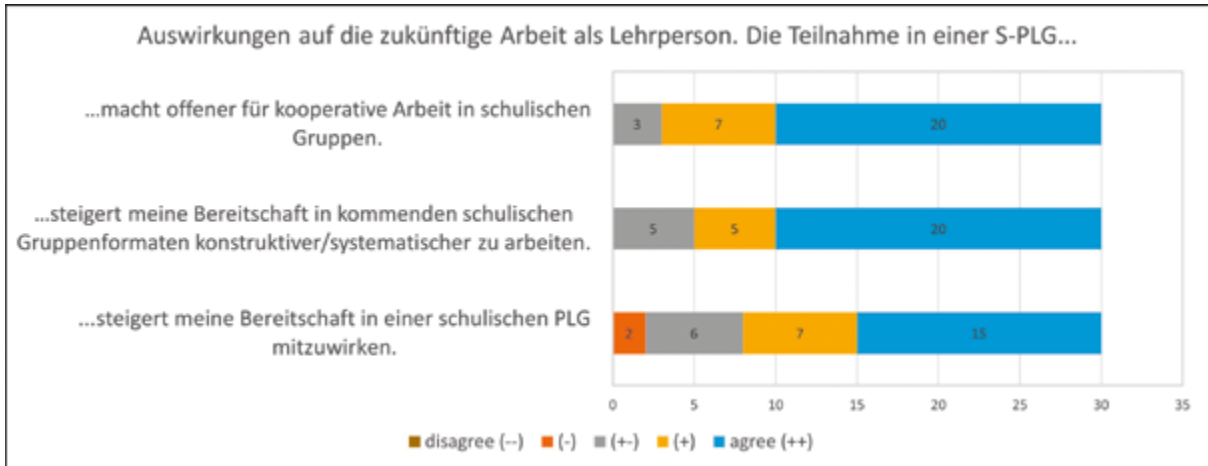


Abb. 6: Auswirkungen auf die zukünftige Arbeit als Lehrperson

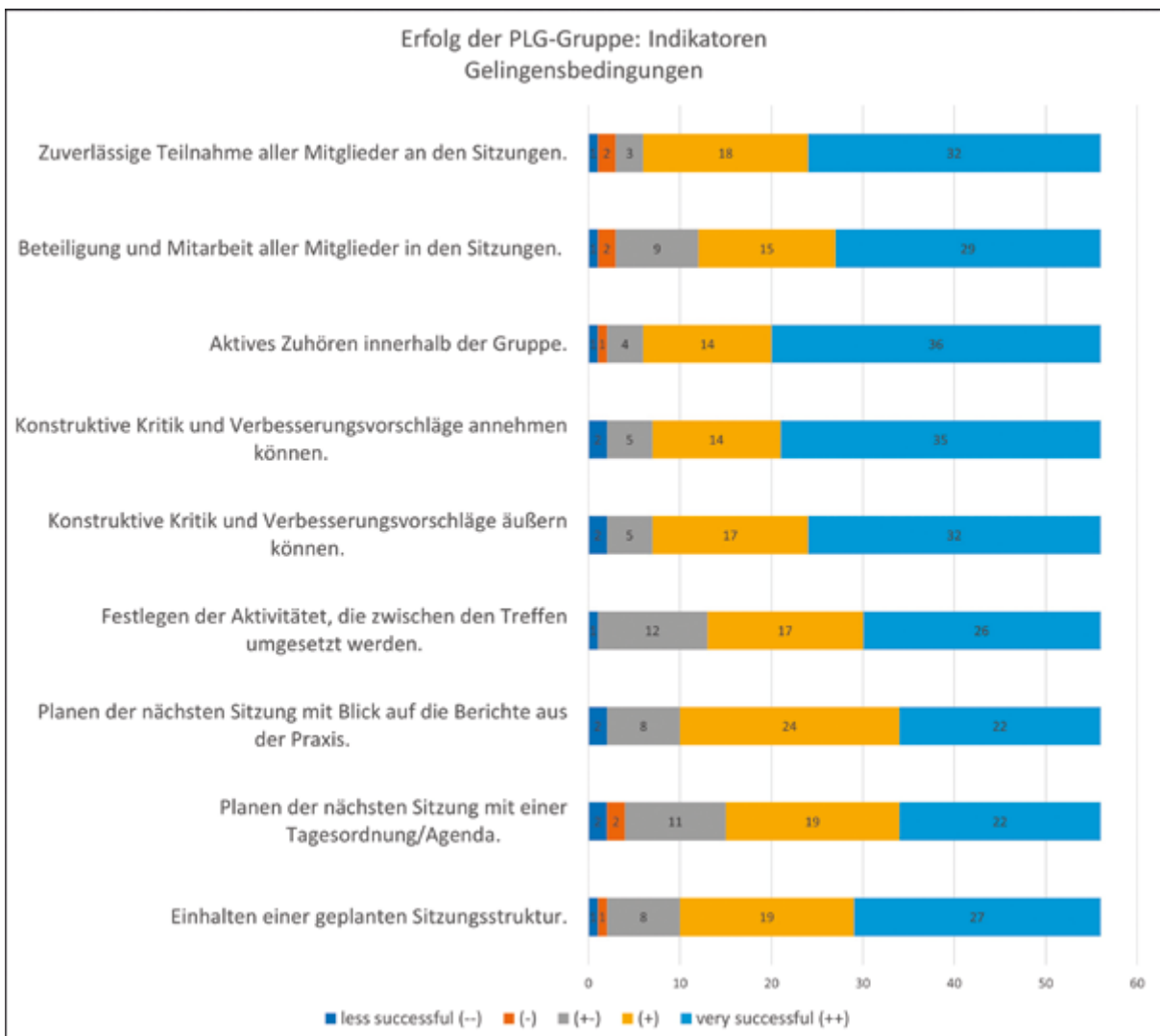


Abb. 7: Erfolg der PLG-Gruppe: Indikatoren und Gelingensbedingungen

Hauptkategorien	Subkategorien
Generelle Einschätzung von S-PLGs	Allgemeine Akzeptanz
	Wunsch nach weiterer/späterer PLG-Arbeit
Positive Aspekte der Arbeit in S-PLGs	Austausch und Kooperation
	Gegenseitiges Feedback
	Reflexion
	Arbeit mit dem Aktionsplan
Kompetenzzuwachs durch die Arbeit in S-PLGs	Professionelle Entwicklung als Lehrperson
	Teamfähigkeit
	Unterrichtsplanung
	Reflexionsfähigkeit
	Kritikfähigkeit
	Flexibilität im Unterricht
Persönlicher Gewinn durch die Arbeit in S-PLGs	Zugehörigkeit und Zusammenhalt
	Gewinn für das Studium
	Selbstbewusstsein
	Neue Ideen
	Offenheit

Abb. 8: Haupt- und Subkategorien der qualitativen Auswertung

arbeiten und die einzelnen Schritte zum Erfolg gut reflektieren.“

„Im Großen und Ganzen finde ich die PLG ein wirklich tolles Konzept der Zusammenarbeit!“

Neben dem generellen Nutzen und der Freude an der gemeinsamen Arbeit wurden im Besonderen auch die klare Struktur und Organisation der Arbeit in der Studierenden-PLG von den Befragten als positiv hervorgehoben, was sich mit der Bewertung der Aufgabenorientiertheit in den quantitativen Ergebnissen deckt. Nur in einer einzigen kritischen Äußerung wurde der hohe Zeit- und Arbeitsaufwand in Bezug auf das gegenseitige Feedback der Unterrichtsplanungen im Tandem angesprochen. Die Mehrheit der Studierenden gab jedoch an, dass sie gerne auch zukünftig – entweder innerhalb des Studiums oder im späteren Berufsleben – Teil einer professionellen Lerngemeinschaft sein möchten:

„Abschließend lässt sich sagen, dass ich erfreut bin, das System einer professionellen Lerngemeinschaft kennen gelernt zu haben und hoffe, auch zukünftig, in meinem beruflichen Werde-

gang als Lehrperson von genau diesen Kooperationen profitieren und dabei auch anderen helfen zu können.“

Als besonders wertvoll wurde von den Studierenden der *gemeinsame Austausch* innerhalb der Studierenden-PLGs beschrieben. Im Vordergrund stand dabei vor allem der gegenseitige Austausch von Unterrichtserfahrungen im Rahmen des Tagespraktikums. Davon profitierten die Studierenden auf ganz unterschiedlichen Ebenen: die offene und ehrliche Auseinandersetzung mit schwierigen Situationen im Unterricht förderte den Zusammenhalt und das Vertrauen innerhalb der Gruppe und gleichzeitig konnten über die so geteilte Verantwortung gemeinsame Lösungen für diese Schwierigkeiten gefunden, neue Ideen entwickelt und neues Wissen generiert werden.

„Das aufrichtige Teilen unserer Erfahrungen und Erlebnissen untereinander, hat uns als Team näher zusammengebracht und auf unserem Weg bestärkt.“

„Der gegenseitige Austausch ermöglichte uns eine tolle Ansammlung an Materialien und Wissen,

welches wir in Zukunft alle sehr gut einsetzen können.“

Die gezielte *Reflexion* auf unterschiedlichen Ebenen nimmt innerhalb der Arbeit in der Studierenden-PLG eine zentrale Rolle für die professionelle Entwicklung der Studierenden ein. Sowohl die gemeinsame Reflexion während der Treffen der Studierenden-PLG als auch die Reflexion im Tandem oder die regelmäßigen Selbstreflexionen innerhalb des Aktionsplans wurden von den Studierenden als besonders wertvoll hervorgehoben. So konnten die Studierenden über die kontinuierliche Reflexion auf diesen unterschiedlichen Ebenen ihren Unterricht weiterentwickeln, neue Ideen gewinnen, ihre Perspektive erweitern sowie Lösungen für Probleme und Schwierigkeiten erarbeiten. Zudem erkannten die Studierenden den Wert von Reflexion bzw. Reflexionsfähigkeit für ihre professionelle Tätigkeit als Lehrperson:

„Die Arbeit in der PLG war für mich wirklich eine sehr schöne Erfahrung, da für mich die Reflexion bzw. die Reflexionsfähigkeit grundsätzlich eine Kompetenz ist, die eine künftige Lehrperson haben muss und auch weiterentwickeln sollte. Die PLG hat dieses Reflexionsverhalten nicht nur bestärkt, sondern auch gefördert und gepflegt.“

Die zweite Forschungsfrage setzt sich damit auseinander, ob und in welchen Bereichen die Studierenden durch die Arbeit in den Studierenden-PLGs einen *Kompetenzzuwachs* im Hinblick auf ihre professionelle Entwicklung feststellen konnten. Die Mehrheit der Befragten bestätigte, dass sich die Arbeit in den Studierenden-PLGs im Allgemeinen positiv auf ihre Weiterentwicklung und Professionalisierung als Lehrperson ausgewirkt habe. Einen speziellen Kompetenzzuwachs benannten sie vor allem in den Bereichen *Teamfähigkeit, Planung von Unterricht* und *Reflexionsfähigkeit*:

„Die Teamfähigkeit und die Hilfsbereitschaft gegenüber anderen wird stark gefördert. Man lernt, wie man effizient im Team arbeitet.“

„Ich konnte dadurch den Unterricht besser planen und wusste ganz genau, was ich von mei-

*nen Schüler*innen nach dieser Einheit erwarten kann.“*

„Durch die verbesserte Selbstreflexion war es mir schon während der Unterrichtseinheiten möglich Dinge zu korrigieren, ohne dabei in Stress zu geraten und auch direkt nach der Stunde war es für mich klar, welche Teile des Unterrichts gut gelaufen sind und welche nicht. Es ist für mich nun eine Selbstverständlichkeit mich selbst zu reflektieren.“

Neben den Effekten auf ihre Kompetenzentwicklung als Lehrperson stellten die Studierenden zudem einen *persönlichen Gewinn* auf unterschiedlichsten Ebenen fest, den sie aus der Arbeit in den Studierenden-PLGs gezogen haben. So beschrieben mehrere Studierende unter anderem einen allgemeinen positiven Effekt auf ihre Aufgaben und Herausforderungen innerhalb des Studiums, indem es ihnen gelungen sei, die strukturierte und zielorientierte Vorgehensweise innerhalb der Studierenden-PLGs auf ihr Studium zu übertragen, was sich positiv auf ihr Zeitmanagement, ihre Aufgabenverteilung und Prüfungsvorbereitung ausgewirkt habe.

„Auf den Studienerfolg wirkt sich die PLG zwar nicht direkt aus, jedoch nimmt man Fähigkeiten aus der PLG mit. Das Selbstbewusstsein und die Selbstreflexion helfen mir beim Planen von Lernphasen und Durchführen von Prüfungen.“

Zusammenfassung und Diskussion

PLGs sind seit Beginn der 2000er Jahre eines der meistdiskutierten und am häufigsten verwendeten Konzepte in der Schul- und Unterrichtsentwicklung. In den letzten Jahren konnte auch ihre Wirksamkeit in der Professionsentwicklung von Schulleitungspersonen aufgezeigt werden. Die naheliegende Implementierung von PLGs in die universitäre und hochschulische Ausbildung angehender Lehrpersonen erfolgte hingegen auf gezielte Art und Weise erst ab Herbst 2019 im Rahmen des Erasmus+ Projekts TePinTeach. An der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg werden Studierenden-PLGs seit dem Sommersemester 2020 in wachsendem Umfang in den pädago-

gisch-praktischen Studien des Bachelorstudiums „Lehramt Primarstufe“, genauer im Tagespraktikum des zweiten und dritten Semesters, eingesetzt und evaluiert.

Dabei werden in der vierzehntägig abgehaltenen Lehrveranstaltung „Analyse und Reflexion“, die als Studierenden-PLG geführt wird und in leicht modifizierter Form dem PLG-Sitzungsschema nach D. William folgt, Entwicklungsziele in Aktionsplänen operationalisiert, diskutiert und reflektiert und in den schulpraktischen Anteilen des Tagespraktikums umgesetzt. Auf diese Art und Weise soll einerseits eine gezielte Kompetenz- und Professionsentwicklung der Studierenden gewährleistet werden, andererseits sollen sie bereits während ihres Studiums mit dem PLG-Konzept vertraut gemacht werden, um es später in ihrer beruflichen Praxis als Lehrpersonen verwenden zu können.

In einer Evaluation der ersten Durchgänge mittels eines Online Fragebogens, Analysen der Aktionspläne sowie von Interviews zeigte sich, dass es gelungen ist, Studierenden-PLGs, die einem hohen Gütestandard entsprechen, ins Studium zu implementieren. Die Akzeptanz dieser Arbeitsform unter den Studierenden ist hoch, sie wird als sinnvoll und hochwirksam im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung erachtet, was sich durch die Auswertung der vorliegenden qualitativen Daten nachdrücklich erhärten lässt. Die Kooperation innerhalb der Gruppe und das gemeinsame Arbeiten an der professionellen Entwicklung wird als besonders zielführend erachtet. Der Erwerb einer reflexiven Grundhaltung als einer Kernkompetenz im Lehrberuf schlägt sich ebenfalls deutlich in den Erhebungsdaten nieder.

In den Augen der befragten Studierenden sind PLGs eine kooperative Arbeitsform, die alle Einwände, die Studierende ohne PLG-Erfahrung in einer Ausgangsbefragung gegen gemeinschaftliches Arbeiten erhoben hatten, obsolet erscheinen lässt. Und schließlich zeigt sich sowohl in den quantitativen als auch in den qualitativen Daten eine hohe Bereitschaft der Studierenden, PLGs in ihrem späteren Berufsleben als Mittel der Schul- und Professionsentwicklung zu verwenden.

Literatur

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Addison Wesley.

Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184.

Blom, H. (2000). *Der Dozent als Coach*. UVW Universitäts-VerlagWebler.

Brandtstädter, J. (2007). Das flexible Selbst. Selbstentwicklung zwischen Zielbindung und Ablösung. Elsevier. https://doi.org/10.1007/978-3-662-53927-9_11

Brandstätter, V. & Hennecke, M. (2018). Ziele. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (5. Aufl., S. 331–353). Springer.

Brunstein, J. C., Schultheiss, O. C. & Maier, G. W. (1999). The pursuit of personal goals: A motivational approach to well-being and life adjustment. In J. Brandtstädter & R. M. Lerner (Hrsg.), *Action and self-development: Theory and research through the life span* (p. 169–196). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452204802.n6>

Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation* (p. 52–72). Guilford Press.

Feldmann, J. (2020). Professionelle Lerngemeinschaften in der universitären Lehrer*innenbildung – eine Vorbereitung auf die unterrichtsbezogene Kooperation im Schulalltag. In K. Kansteiner, C. Stahmann, C. Bühren & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 240–251). Beltz Juventa.

Frey, A. & Buhl, H. (2018). Professionalisierung in der Lehrerbildung – wissenschaftlich fundiert, praxisorientiert und reflexionsbasiert. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11(2), 199–213. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0026-0>

Frey, A. (2019). Entwicklungsplan und Stufenmodell – Zwei Reflexionsinstrumente für das Arbeiten mit Zielen im Rahmen der Lehrerbildung. In E. Döring-Seipel & M. Seip (Hrsg.), *Arbeiten mit Zielen* (S. 115–138). Klinkhardt.

Frey, A. & Pichler, S. (2022). Förderung theoriebasierten Reflektierens in der Lehrer:innenbildung anhand von Entwicklungsplan und Ereignisanalyse sowie ergänzender Reflexionsmatrix. In E. Gläser, J. Poschmann, P. Büker & S. Miller (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis* (S. 44–51). Klinkhardt.

Frick, E. & Theurl, P. (2020). *Aktionsplan. Lehramt Primarstufe* (unveröffentlicht, auf Anfrage erhältlich).

Funke-Tebart, O. (2020). Professionelle Lerngemeinschaften in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung – Konzept, Erfahrungen, Perspektiven. In K. Kansteiner, C. Stahmann, C. Bühren & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 261–273). Beltz Juventa.

Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 130–149.

- Heckhausen, H. & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11, 101–120. <https://doi.org/10.1007/BF00992338>
- Huber, S. & Hader-Popp, S. (2006). Von Kollegen lernen: Professionelle Lerngemeinschaften. In A. Bartz, J. Fabian, S. G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung* (S. 1–8). Wolters Kluwer.
- Kansteiner, K., Barrios, E., Skoulia, T., Theurl, P., Emstad, A. B., Louca, L., Carmen Sanchidrian, C. Schmid, S., Knutsen, B., Frick, E., Efstathiadou, M., Rahm, L., Lanström, P. & Strand, M. (2022, 04. November). TePinTeach – evaluation report. TePinTeach. <http://www.tepinteach.eu/deliverables/#IO5--Evaluation-Report:-Evaluation-of-the-chances-of-the-student-teacher-PLCs-and-student-teachers-%E2%80%93mentors-PLCs>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz.
- Louca, L., Kansteiner, K., Papademetri-Kachrimani, K., Theurl, P., Emstad, A. B., Sanchidrián, C., Landström, P., Skoulia, T., Efstathiadou, M., Schmid, S., Barrios, E. & Rahm, L. (2020, 03. November). TePinTeach. Consolidated report on needs of student teacher professional learning and student teacher professional learning communities. TePinTeach. <http://www.tepinteach.eu/deliverables/#IO1--Consolidated-report-on-the-needs-of-student-teacher-professional-learning-and-student-teacher-professional-learning-communities>
- Marzano, R. & Kendall, J. (2007). *The new taxonomy of educational objectives* (2nd ed.). Corwin Press.
- Niedermaier, C., Zech T., Lurger, C. & Steurer, M. (2017). Kriterienkatalog für die „Pädagogisch-praktischen Studien“. Lehramt Primarstufe (unveröffentlicht, auf Anfrage erhältlich).
- Neuweg, G. H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-) wissenschaftlichen Wissens?* (S. 205–228). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-07736-7_10
- Pädagogische Hochschule Vorarlberg (2020, 04. November). Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Primarstufe an der PH Vorarlberg. PHV. https://www.phvorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_PRIM/pdfs/Curricula/Bachelor/Curriculum_Bachelorstudium_Lehramt_Primarstufe_V20_-_Studienbeginn_ab_2020_21.pdf
- Rigelman, N. M. & Ruben, B. (2012). Creating foundations for collaboration in schools: Utilizing professional learning communities to support teacher candidate learning and visions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 979–989. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.004>
- Rolff, H.-G. (2015). Professionelle Lerngemeinschaften als Königsweg. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 564–575). Beltz Verlag.
- Rosenholtz, S. J. (1989). Teachers' workplace: the social organization of schools. Longman.
- Sanchidrián, C., Barrios, E., Theurl, P. (2021). Professional Learning Communities for Student Teachers: Possibilities according to the Erasmus+ TePinTeach Project. Paper presented at the XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía. Santiago de Compostela.
- Schiefele, U. (2009). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Springer Medizin, 151–178. https://doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3_7
- Sevincer, T. A. & Oettingen, G. (2009). Ziele. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion* (S. 37–45). Hogrefe.
- Theurl, P. (2019). Professionelle Lerngemeinschaft von Schulleitungspersonen. *Das Projekt HeadsUp. Erziehung und Unterricht*, 3-4, 245–249.
- Theurl, P. & Kansteiner, K. (2020). Schulentwicklung und Entwicklung von Führungskräften mit Professionellen Lerngemeinschaften – Das Projekt HeadsUP. In K. Kansteiner, C. Stahmann, C. Buhren & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 128–138). Beltz Juventa.
- Theurl, P., Frick, E., Barrios, E., Efstathiadou, M., Emstad, A. B., Kansteiner, K., Knutsen, B., Lanström, P., Louca, L., Rahm, L., Sanchidrian, C., Schmid, S., Strand, M., & Skoulia, T. (2022, 05. November). Modell der strukturierten und unterstützten S-PLG-Arbeit. TePinTeach. <https://www.tepinteach.eu/deliverables/#IO3--Final-version-of-the-tool-kit-with-activities-to-train-student-teachers-and-mentors-for-successful-PLCs>
- Vescio, V. & Adams, S. (2015). Learning in a Professional Learning Community: The Challenge Evolves. In D. Scott & E. Hargreaves (Hrsg.), *The Sage Handbook of Learning* (p. 274–284). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781473915213.n26>
- Vescio, V. (2020). Professional Learning Communities: The Promise and Possibilities for Meaningful Teacher Learning. In K. Kansteiner, C. Stahmann, C. Buhren & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 84–95). Beltz Juventa.
- Webb, N. (2007). Issues Related to Judging the Alignment of Curriculum Standards and Assessments Measurement in Education, 20(1), 7–25. <https://doi.org/10.1080/08957340709336728>
- William, D. (2007). Changing Classroom Practice. In *Educational Leadership. Informative Assessment*, 65(4), 36–42.