

Gröschner, Alexander

Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform

Beiträge zur Lehrerbildung 30 (2012) 2, S. 200-208



Quellenangabe/ Reference:

Gröschner, Alexander: Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform - In: Beiträge zur Lehrerbildung 30 (2012) 2, S. 200-208 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138130 - DOI: 10.25656/01:13813

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-138130>

<https://doi.org/10.25656/01:13813>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung – Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform

Alexander Gröschner

Zusammenfassung Im Rahmen des Bologna-Prozesses wird unter anderem eine bessere berufspraktische Vorbereitung im Studium gefordert. Im Beitrag wird unter Einbeziehung verschiedener empirischer Untersuchungen ein Überblick darüber gegeben, inwiefern die Einführung von Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung den Erwerb beruflicher Handlungskompetenzen unterstützt bzw. welche Aspekte von Langzeitpraktika gegebenenfalls die Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung hemmen können. Dabei wird deutlich, dass die Wirksamkeit von Langzeitpraktika eng an die strukturellen Rahmenbedingungen und die Einbettung des Praktikums in das gesamte Studium geknüpft ist. Darüber hinaus kommt es insbesondere auf die Qualität der schulischen und hochschulischen Lernbegleitung an.

Schlagwörter Praktika – Bologna-Reform – Mentoring – Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Internships in Pre-Service Teacher Education – Pros and Cons of an Innovative Element in the Context of the Bologna Process

Abstract In the context of the Bologna process, universities are faced with the challenge of enhancing practical competencies of student teachers. The article aims at a description of pros and cons regarding the innovation of (long-term) internships in pre-service teacher education. With reference to several empirical studies it is investigated whether professional competencies are fostered in internships, and which aspects hinder student teachers' professionalization. It is emphasized that the efficiency of internships depends on an embedded structure as well as on the quality of mentoring provided by schools and universities during the internships.

Keywords internships – Bologna reform – mentoring – teacher education

1 Einleitung

Die Bologna-Reform hat zu zahlreichen Veränderungen im Hochschulwesen geführt, von denen auch – und in mancher Hinsicht insbesondere – die Lehrerinnen- und Lehrerbildung betroffen ist (Bauer & Prenzel, 2012; Winter, 2011). Die Veränderungen betreffen vor allem strukturelle Aspekte des Studienangebots, die in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in einigen Ländern unter anderem zu einer Verlängerung der Ausbildungszeit geführt haben (Bauer & Prenzel, 2012). Während der Bologna-Prozess darüber hinaus eine verstärkt *akademische und forschungsbasierte* Orientierung in der

europäischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Gang setzte, hat zugleich eine Reform der *praxisbezogenen* Ausbildungsanteile begonnen (Schubarth, Speck & Seidel, 2011). Dabei hat die national geprägte sowie innerhalb eines Landes häufig zusätzlich regional spezifische Tradition der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu einer Erhöhung der Diversität der Strukturierung und Organisation der Schulpraktischen Studien geführt (Bauer, Diercks, Rösler, Möller & Prenzel, 2012). Die Forderung nach einer stärker berufspraktischen Orientierung und Aufwertung der Praktika im Studium resultierte unter anderem in einem Ausbau des zeitlichen Umfangs von Praxisphasen sowie in neuen Ansätzen der intensiveren Lernbegleitung seitens der Hochschulen (Gröschner & Seidel, 2012).

Im Folgenden möchte ich in Form eines Überblickbeitrags speziell auf die Einrichtung von Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung eingehen. Dabei werden die Fragen untersucht, inwiefern Langzeitpraktika dem grundlegenden Ziel dienen, den Aufbau professioneller Handlungskompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zu unterstützen, bzw. welche Aspekte von Langzeitpraktika gegebenenfalls die Lehrpersonenprofessionalisierung hemmen können. Unter Langzeitpraktika werden solche Praktika verstanden, die über herkömmliche Kurzzeit-Blockpraktika hinausgehen und curricular durch spezifische Ansätze der Lernbegleitung (z.B. wöchentliche Begleitseminare an der Hochschule oder regelmässige Treffen und Rückmeldegespräche zwischen Praktikumslehrkräften und den Studierenden an der Schule) gekennzeichnet sind. Ich beziehe mich in meinen Ausführungen insbesondere auf die Erfahrungen und Befunde zu den Praxissemestern (als derzeit verbreitetstem Entwurf eines Langzeitpraktikums in Deutschland) an den Universitäten Jena (Gröschner & Schmitt, 2008; Gröschner, Schmitt & Seidel, angenommen; Gröschner & Seidel, 2012) bzw. Potsdam (Schubarth et al., 2011; Schubarth et al., 2012), auf den Modellversuch «Praxisjahr Biberach» an der PH Weingarten (Müller, 2010; Müller & Dieck, 2011) sowie auf erste Erfahrungen mit einem Intensivpraktikum an der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München, dem Quartalspraktikum an der PH Zürich sowie dem berufspraktischen Praktikum an der PH Graubünden.

2 Strukturen von Langzeitpraktika

Die Struktur von Langzeitpraktika ist in ähnlicher Weise wie die übrigen Praxisformen insgesamt wenig homogen. Da eine grundlegende Beschreibung aller angesprochenen Standorte an dieser Stelle nicht erfolgen kann, beschränke ich mich im Folgenden auf eine Kurzcharakterisierung der Standorte Jena, Potsdam und Weingarten, zu denen umfassende Ergebnisse aus Begleitforschungen vorliegen.

An der Universität Jena besteht das Praxissemester (Sek I und II) aus 18 Wochen im 3. Studienjahr des grundständigen, modularisierten Studiums (vgl. Abschnitt 4), die am Stück an der Schule verbracht werden. Bis zu drei Studierende werden einer Prakti-

kumsschule zugewiesen, an der sie zunächst im Unterricht hospitieren (ca. 15 Stunden pro Woche), dann vereinzelt Assistenz Tätigkeiten übernehmen, bis sie im letzten Drittel eigenen Unterricht halten sollen (für beide Unterrichtsfächer je ca. 20 bis 40 Stunden). Daneben findet 14-täglich ein Studientag an der Universität statt, an dem die Studierenden vier Begleitseminare (zwei in den Fachdidaktiken: Unterrichtsfach 1, Unterrichtsfach 2; Erziehungswissenschaften: Pädagogische Psychologie, Forschungsmethoden) besuchen (Leistungsumfang insgesamt: 30 ECTS).

Das Praxissemester an der Universität Potsdam umfasst 16 Wochen im 9. Semester für das Lehramt an Gymnasien (3. Semester des Masterstudiums). Parallel dazu besuchen die Studierenden ebenfalls an einem Studientag Seminare an der Universität (Leistungsumfang insgesamt: 20 ECTS). Im Anschluss an Unterrichtshospitationen wird zunehmend eigener Unterricht gehalten (in jedem der beiden Unterrichtsfächer ca. 30 Stunden). Beide Praxissemester orientieren sich am Schulzeitfenster (nicht am Universitätszeitfenster), wodurch spezifische Anforderungen an die Organisation insbesondere der Begleitseminare (zum Teil in der vorlesungsfreien Zeit) bestehen.

Das «Praxisjahr Biberach» war eingebettet in einen Modellversuch in Baden-Württemberg (2004 bis 2009), der es einer kleinen Gruppe von Studierenden (über fünf Jahre je 16 Studierende des Lehramts für Grund- und Hauptschule) ermöglichte, einen Großteil der sonst studienbegleitenden Block- und Tagespraktika zu ersetzen sowie darüber hinaus die halbjährige Hospitationsphase des Vorbereitungsdienstes zu integrieren. Die Studierenden verbrachten unmittelbar nach dem Grundstudium (im 3. Studienjahr) ein vollständiges Schuljahr an einer Schule (von zwei ausgewählten Modellschulen) und wurden durch eine praktikumsbegleitende Lehrveranstaltung an der PH Weingarten sowie durch Vertreterinnen und Vertreter der zweiten Ausbildungsphase betreut.

3 Warum Langzeitpraktika die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung unterstützen

Die Frage nach dem Nutzen von Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ist nicht ohne Weiteres leicht zu beantworten. Für eine nähere Charakterisierung kann zwischen einer *strukturellen* und einer *pragmatischen*, d.h. einer eher *ziel- und handlungsleitenden* Perspektive von Langzeitpraktika unterschieden werden.

Aus *struktureller* Sicht bildet einen Ausgangspunkt für die Diskussion darüber, welchen Mehrwert Langzeitpraktika haben können, häufig zunächst die Beschreibung der bisherigen Mängel der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung (vgl. Bohnsack, 2000). Dabei stehen die strukturellen Defizite im Vordergrund, auf die dann innovative Studienelemente – wie ein Langzeitpraktikum – eine Antwort geben sollen (Keuffer, 2012). Die Mängel in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung lassen sich in dreierlei Hinsicht kennzeichnen. Zunächst wird die *Segmentierung* der Lehrerinnen- und Lehrer-

ausbildung genannt, die insbesondere in Deutschland aufgrund der Zweiphasigkeit der Ausbildung gegeben ist. Zwei weitere Mängel, die bestehen, sind die *Fragmentierung* (zwischen Fächern, Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften) sowie die *Marginalisierung* des Lehramtsstudiums, also die wahrgenommene «Randständigkeit» der Lehrerinnen- und Lehrerbildung neben den eigentlichen Fachstudien (Lütgert, Gröschner & Kleinespel, 2008).

Die Innovation eines Langzeitpraktikums wird im Gegensatz dazu als Lerngelegenheit gekennzeichnet, um die strukturellen Mängel und ihre Folgen zu beseitigen oder zumindest zu verringern. Folgende Argumente werden genannt: Aufgrund des zeitlichen Umfangs wird die Bedeutung von Langzeitpraktika für das Lehramtsstudium im Kontext der fachlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Grundlagen als bedeutsamer für den Kompetenzerwerb erachtet (Lütgert, 2012). Langzeitpraktika ersetzen die bisher üblichen separaten Praktika, die von den Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften vergeben werden, sodass nunmehr die umfangreichen Lerngelegenheiten in dem *einen* Praktikum auch zu intensiveren Kooperationen zwischen den Fachdidaktiken (manchmal auch mit den Fächern) und den Erziehungswissenschaften führen können, wenn diese curricular verankert werden (Lütgert et al., 2008; Schubarth et al., 2011). Beispielsweise können die Forschungsprojekte der Studierenden im Praktikum im Sinne *forschenden Lernens* teilweise fächerübergreifend umgesetzt und reflektiert werden (vgl. Keuffer, 2012 sowie die Ansätze an der PH Graubünden).

Darüber hinaus ist es für eine qualitativ anspruchsvolle Lernbegleitung notwendig, die Lernerfahrungen der Studierenden im Praktikum durch die Expertise im Beruf stehender Lehrpersonen zu unterstützen (Brouwer & Korthagen, 2005; Zeichner, 2010). So werden in Deutschland phasenübergreifende, strukturelle Kooperationen mit den Institutionen der zweiten Ausbildungsphase (Seminarschulen/Studienseminaren) etabliert, die eine Lernbegleitung des Langzeitpraktikums mit tragen. Zudem werden vermehrt Partnerschaften zwischen Hochschulen und Schulen geschlossen (beispielsweise das Referenzschulnetzwerk an der TU München), die eine stärkere Kooperation ermöglichen (Gröschner & Seidel, 2012). Der mit einem begleiteten Langzeitpraktikum verbundene erhöhte Arbeitsaufwand (Workload), der sich in den ECTS-Punkten niederschlägt, kann schliesslich als eine weitere Aufwertung des Praktikums gesehen werden.

Neben der strukturellen Perspektive lässt sich eine stärker *pragmatische*, d.h. ziel- und handlungsleitende Perspektive einnehmen. Diese Perspektive orientiert sich an den grundlegenden Zielen von Praxisphasen im Lehramtsstudium, die für alle Ansätze von Praktika geltend gemacht werden. Nach Korthagen (2010) dienen Praktika dazu, das in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung erworbene Wissen mit erfahrungsbasiertem Lernen zu verschränken und durch die entstehenden Praxisbezüge die Qualität der Ausbildung zu erhöhen. Während Praxisphasen in Deutschland darüber hinaus der Überprüfung der Berufswahl dienen sollen, ist dieser Aspekt in der Schweiz bis zum Ende des 2. Semesters bereits abgeschlossen. Gleichwohl soll – in beiden Ländern – berufsbe-

zogenes Wissen erworben und berufspraktisches Können im Praktikum angebahnt und reflektiert werden (Topsch, 2004). Praxisphasen sollen es ermöglichen, die Profession zunehmend aus der «Lehrer- statt der Schülerrolle» bzw. der «Lehrerinnen- statt der Schülerinnenrolle» kennenzulernen, neben Unterrichtshospitationen erste eigene Unterrichtsstunden zu planen und durchzuführen und das häufig gerade in der Sek-I- bzw. Sek-II-Stufe vorherrschende fachliche Interesse von Studierenden durch pädagogisch-didaktische Erfahrungen zu ergänzen. Im Rahmen der Studie «Kompetenzentwicklung und Lernerfahrungen im Praktikum» (KLiP) zur Implementierung des Praxissemesters an der Universität Jena wurden von 221 Lehramtsstudierenden (Sek I und Sek II) umfassende Lernerfahrungen im Praxissemester erfasst. Dabei zeigte sich in Bezug auf die Unterrichtserfahrungen (Gröschner & Seidel, 2012), dass während des Praxissemesters im Mittel $M = 53.65$ eigene Unterrichtsstunden gehalten wurden ($SD = 16.04$; Modus: 50). Im Vergleich dazu wurden im vorherigen fünfwöchigen Blockpraktikum durchschnittlich lediglich $M = 7.61$ ($SD = 3.34$; Modus: 6) Unterrichtsstunden selbst gehalten (Schmitt, 2009). Ein Langzeitpraktikum ermöglicht somit auf quantitativer Ebene eine Erhöhung eigener Unterrichtserfahrungen und somit zunächst mehr Optionen für die fachliche und pädagogisch-didaktische Erprobung (Müller & Dieck, 2011). Demzufolge zeigen Prä-Post-Befragungen zu Kompetenzselbsteinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Rahmen eines Langzeitpraktikums positive Veränderungen, insbesondere im Unterrichten (Gröschner, Schmitt & Seidel, angenommen; Kocher, Wyss, Baer & Edelmann, 2010; Müller, 2010; Schubarth et al., 2012). Allerdings bedeutet dies nicht automatisch eine verbesserte Nutzung der Lerngelegenheiten im Sinne des tatsächlichen Erwerbs beruflicher Handlungskompetenzen und des Aufbaus professionsbezogener Wissensstrukturen (siehe Abschnitt 4).

Der Nutzen von Langzeitpraktika kann über die unterrichtlichen Lernerfahrungen hinaus in den ausserunterrichtlichen Lerngelegenheiten gesehen werden, die es Studierenden ermöglichen, die umfassenden professionellen Aufgaben einer Lehrperson kennenzulernen. Die Lehramtsstudierenden im Praxissemester in der KLiP-Studie nahmen an Exkursionen und Ausflügen (85.3%) sowie an mehrtätigen Klassenfahrten (13%) teil, sie wurden in die Schulorganisation, z.B. bei Dienstbesprechungen (80.7%) und Schulkonferenzen (42%), eingebunden und teilweise in die Elternarbeit (26.9%) eingeführt. Ähnliche unterrichtliche und ausserunterrichtliche Erfahrungen werden im Intensivpraktikum an der LMU München anvisiert. Diese Lernerfahrungen werden unter anderem möglich, weil sich die Studierenden für längere Zeit am Stück an einer Praktikumschule aufhalten. Sie lernen die Schule und das schulische Umfeld besser kennen, wie auch die Praktikumslehrkräfte, die für die Betreuung zuständig sind, die Studierenden gezielter unterstützen können. Praktikumslehrkräfte werden daher – ebenso wie in kürzeren Praxisphasen – auch im Anschluss an Langzeitpraktika als besonders lernrelevant wahrgenommen, da die Studierenden grosse Zufriedenheit mit ihrer schulischen Betreuung äussern (Gröschner, Schmitt & Seidel, angenommen; Hascher, 2006; Schubarth et al., 2012 sowie Erfahrungen an der PH Zürich).

4 Inwiefern Langzeitpraktika die Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung hemmen

Hinsichtlich der Überlegung, welche Aspekte von Langzeitpraktika hinderlich für die Professionalisierung sein können, lassen sich ebenfalls strukturelle wie handlungsleitende Merkmale anführen. Auf der strukturellen Seite spielt im Zuge der Umsetzung der Bologna-Reform in Deutschland insbesondere die Platzierung des Praktikums eine entscheidende Rolle. An der Universität Jena wird das Praxissemester im 3. Studienjahr (im 5. bzw. 6. von insgesamt zehn Semestern) durchgeführt. Das ist möglich, weil das Lehramtsstudium an der Universität Jena zwar modularisiert, nicht aber auf BA-/MA-Struktur umgestellt wurde (Lütgert, 2012). In Potsdam sowie in anderen deutschen Bundesländern, in denen ein Praxissemester geplant ist (wie Nordrhein-Westfalen), findet das Langzeitpraktikum im Masterstudium (im 2. oder 3. Semester) statt. Die unterschiedliche Platzierung im Studium hat Folgen für die ziel- und handlungsleitende Funktion: Während an der Universität Jena – ähnlich wie an den schweizerischen Hochschulen – eine frühe Überprüfung des Berufswunsches erfolgt, ist dies im Masterstudium an anderen deutschen Standorten erst relativ spät möglich. Die frühe Platzierung hat den Vorteil, dass im Falle eines veränderten Berufswunsches im Verlauf des Praktikums die Suche nach einer Alternative fast zwei Jahre früher erfolgen kann als nach einem Langzeitpraktikum im Masterstudium. Demgegenüber haben Lehramtsstudierende im Master umfangreichere fachliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Kenntnisse, die für die Unterrichtserfahrungen im Praktikum nützlich sein können. Diese Kenntnisse, von denen sich das fachdidaktische Wissen grundsätzlich als prädiktiv für das Schülerlernen gezeigt hat (Baumert et al., 2010), fehlen Studierenden im dritten Studienjahr zumeist noch. Das Langzeitpraktikum im Masterstudium mündet mit einer nur kurzen Unterbrechung direkt in die tatsächliche Berufseingangsphase (in Deutschland in den Vorbereitungsdienst, in der Schweiz in die Begleitung während des Berufseinstiegs). Durch diese relativ kurze Unterbrechung zwischen «Erprobungsphase» und «Berufspraxis» ist das Praktikum der Gefahr ausgesetzt, im Sinne einer Deprofessionalisierungsstrategie unmittelbar auf «funktionierenden» Unterricht hinauszulaufen. Im Gegensatz dazu stellt das Praktikum in früheren Studienabschnitten einen klar ins Studium eingebetteten «Erprobungsraum» dar. Werden die hierbei gesammelten professionsbezogenen Erfahrungen allerdings im anschließenden Studium nicht erneut (exemplarisch) aufgegriffen, wie es zum Beispiel an der PH Zürich systematisch angestrebt wird, besteht auch hier die Gefahr, dass die Lerngelegenheit Praktikum als «träge Praxis» (Gröschner & Seidel, 2012) aufgefasst wird, die für die Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung wenig ertragreich ist.

Eine weitere Herausforderung für die Professionalisierung stellt die Lernbegleitung dar. Es wurde bereits betont, dass die mit einem Langzeitpraktikum intensivierten Kooperationen mit den Institutionen der zweiten Ausbildungsphase (Seminarschulen/Studienseminare) bzw. mit den Schulen für die professionelle Entwicklung der Studierenden bedeutsam sind. Dazu ist es allerdings notwendig, insbesondere die Praktikumslehr-

kräfte auf die Aufgaben der Betreuung vorzubereiten (z.B. durch vorherige Schulungen und Coachings oder regelmässige Austauschforen). In der KLiP-Studie wurde deutlich, dass Praktikumslehrkräfte häufig noch von der Schulleitung «bestimmt» werden. In Bezug auf den am häufigsten genannten Fortbildungsbedarf wünschten sich Praktikumslehrkräfte hinsichtlich ihrer Funktion mehr Informationen, unter anderem über die fachlichen und pädagogischen Voraussetzungen der Studierenden (24.1%) und über die Rahmenbedingungen der Betreuung und Beurteilung der Studierenden (9.1%), sowie Fortbildungen zu Ansätzen der Vor- und Nachbesprechung von Unterricht (7.4%) und lernpsychologischen Themen (3.7%). Zugleich zeigen die Befunde, dass individuelle Einstellungen von Praktikumslehrkräften (z.B. zur beruflichen Weiterentwicklung) eng mit der Betreuung und der Unterstützung der Studierenden zusammenhängen (Gröschner, Häusler & Seidel, 2012). Je mehr Praktikumslehrkräfte beispielsweise einen persönlichen Gewinn in der Lernbegleitung sehen, desto mehr Zeit nehmen sie sich für die Betreuung der Studierenden. In einer niederländischen Studie zur Wirksamkeit der Hochschulausbildung konnten Brouwer und Korthagen (2005) zeigen, dass auch eine hochschulische Lernbegleitung für die Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung (auch im Praktikum) notwendig ist, um die Lernerfahrungen der Studierenden zu fördern und durch zahlreiche Anlässe zur intensiven Reflexion zu unterstützen. Insbesondere für den Aufbau von professionsbezogenen Wissensstrukturen sind somit eine hochschuldidaktische Implementation und eine curriculare Einbettung praktischer Lerngelegenheiten im Studienverlauf notwendig (Müller & Dieck, 2011). Dabei können medienbasierte Tools (Seidel, Blomberg & Stürmer, 2010) ebenso eingesetzt werden wie Strategien zur Selbstreflexion und Bearbeitung von Fallbeispielen mittels Video (Gröschner, Jurik & Seidel, 2012; Krammer & Reusser, 2005; Krammer, Hugener & Biaggi, 2012, in diesem Heft).

5 Fazit und Ausblick

Praktische Lerngelegenheiten wie ein Langzeitpraktikum können als bedeutsam für die Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung erachtet werden. Im Beitrag wurden diesbezüglich sowohl nützliche als auch hemmende Aspekte angesprochen, die bei der Implementierung eines Langzeitpraktikums auftreten können. Ein Langzeitpraktikum übt im Vergleich zu einem Kurzzeitpraktikum nicht *per se* positive Wirkungen auf den Erwerb professioneller Handlungskompetenzen von Lehramtsstudierenden aus. Vielmehr kommt es (in beiden Ansätzen) auf die nachhaltig-strukturelle Einbettung des Praktikums in den Studienverlauf sowie auf eine qualitative Ausgestaltung der schulischen und hochschulischen Lernbegleitung an. Wenngleich es aufgrund des bestehenden Forschungsbedarfs zur Wirksamkeit von Praxisphasen noch immer schwierig ist, dezidiert «Erfolgsfaktoren» für ein wirkungsvolles Langzeitpraktikum zu benennen, so lassen sich zusammenfassend zumindest einige Komponenten bestimmen, die einer Förderung berufspraktischer Handlungskompetenzen bei Studierenden dienen. Diese Komponenten sind:

Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung

- eine lernförderliche strukturelle Einbettung des Praktikums in den Studienverlauf, wobei sowohl *vorbereitend* eine Vermittlung fachlicher, fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Kenntnisse als auch *im Nachhinein* eine Bezugnahme auf die berufspraktischen Lernerfahrungen notwendig sind;
- die Etablierung von Kooperationen mit Praktikumschulen bzw. Institutionen der zweiten Ausbildungsphase (in Deutschland), z.B. in Form von Partnerschaften;
- Fortbildungsangebote für Praktikumslehrkräfte (z.B. zur Durchführung von Unterrichtsbesprechungen, vgl. Kreis & Staub, 2011);
- kohärente Begleitkonzepte zur Lernbegleitung an den Hochschulen (z.B. im Sinne forschenden Lernens);
- die Bereitstellung umfangreicher Lerngelegenheiten in der schulischen und hochschulischen Lernbegleitung zur *Reflexion* der wissensbasierten Aspekte und praktischen Erfahrungen während des Praktikums.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass im Mittelpunkt des Praktikums die Anbahnung berufsbezogener Kompetenzen in einem lernförderlichen Erfahrungs- und Reflexionsraum stehen sollte. Dieses Ziel ist eng geknüpft an die heutigen beruflichen Anforderungen an Lehrkräfte und ihre professionelle Weiterentwicklung im Beruf (Darling-Hammond, 2010; Gröschner, 2011). Eine solche langfristige Perspektive sollte in der Diskussion über die Veränderungen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung im Zuge des Bologna-Prozesses nicht verloren gehen.

Literatur

- Bauer, J., Diercks, U., Rösler, L., Möller, J. & Prenzel, M.** (2012). Lehramtsstudium in Deutschland: Wie groß ist die strukturelle Vielfalt? *Unterrichtswissenschaft*, 40 (2), 101–120.
- Bauer, J. & Prenzel, M.** (2012). European Teacher Training Reforms. *Science*, 336, 1642–1643.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. & Tsai, Y.-M.** (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal*, 47 (1), 133–180.
- Bohnsack, F.** (2000). Probleme und Kritik der universitären Lehrerausbildung. In M. Bayer, F. Bohnsack, B. Koch-Priewe & J. Wildt (Hrsg.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung* (S. 52–123). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brouwer, N. & Korthagen, F.** (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42 (1), 153–224.
- Darling-Hammond, L.** (2010). Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 35–47.
- Gröschner, A.** (2011). *Innovation als Lernaufgabe. Eine quantitativ-qualitative Studie zur Erfassung und Umsetzung von Innovationskompetenz in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Gröschner, A., Häusler, J. & Seidel, T.** (2012). *Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren gegenüber der Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum*. Vortrag gehalten auf der AEPF-Tagung in Bielefeld.
- Gröschner, A., Jurik, V. & Seidel, T.** (2012). Mit Videoanalysen tiefer blicken. Vermessung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. *Friedrich Jahresheft XXX*, 20–22.
- Gröschner, A. & Schmitt, C.** (2008). «Fit für das Studium?» – Studien- und Berufswahlmotive, Belastungserfahrungen und Kompetenzerwartungen am Beginn der Lehramtsausbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 1 (2), 658–677.

- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T.** (angenommen). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*.
- Gröschner, A. & Seidel, T.** (2012). Lernbegleitung im Praktikum. Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Befunde und Perspektiven* (S. 171–183). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hascher, T.** (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. *51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*, 130–148.
- Kuuffer, J.** (2012). Wege zur Professionalisierung – bildungspolitische Analysen und Perspektiven. *Seminar*, 1, 30–40.
- Kocher, M., Wyss, C., Baer, M. & Edelmann, D.** (2010). Unterrichten lernen: den Erwerb von Unterrichtskompetenzen angehender Lehrpersonen videobasiert nachzeichnen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 3 (1), 23–55.
- Krammer, K., Hugener, I. & Biaggi, S.** (2012). Unterrichtsvideos als Medium des beruflichen Lernens in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Formen und Erfahrungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (2), 261–272.
- Krammer, K. & Reusser, K.** (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29 (1), 35–50.
- Kreis, A. & Staub, F.C.** (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 61–83.
- Korthagen, F.A.J.** (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26 (1), 98–106.
- Lütgert, W.** (2012). Wege zur Professionalisierung – Jenaer Modell der Lehrerbildung. *Seminar*, 1, 41–58.
- Lütgert, W., Gröschner, A. & Kleinespel, K.** (Hrsg.). (2008). *Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Forschungsbeispiele*. Weinheim: Beltz.
- Müller, K.** (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, K. & Dieck, M.** (2011). Schulpraxis als Lerngelegenheit. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 46–50.
- Schmitt, C.** (2009). *Kompetenzentwicklung der Jenaer Lehramtsstudierenden im betreuten Blockpraktikum*. Diplomarbeit. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A.** (Hrsg.). (2011). *Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür?* Potsdam: Universitätsverlag.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M.** (Hrsg.). (2012). *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K.** (2010). Observe – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. *56. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*, 296–306.
- Topsch, W.** (2004). Schulpraxis in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 476–486). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Winter, M.** (2011). Praxis des Studierens und Praxisbezug im Studium. Ausgewählte Befunde der Hochschulforschung zum «neuen» und «alten» Studieren. In W. Schubarth, K. Speck & A. Seidel (Hrsg.), *Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür?* (S. 7–43). Potsdam: Universitätsverlag.
- Zeichner, K.M.** (2010). Rethinking the connection between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1–2), 89–99.

Autor

Alexander Gröschner, Dr., Friedl Schöller-Stiftungslehrstuhl für Unterrichts- und Hochschulforschung, TUM School of Education, Technische Universität München, Schellingstr. 33, D-80799 München, alexander.groeschner@tum.de