

Hascher, Tina

Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Beiträge zur Lehrerbildung 30 (2012) 1, S. 87-98



Quellenangabe/ Reference:

Hascher, Tina: Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 30 (2012) 1, S. 87-98 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138058 - DOI: 10.25656/01:13805

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-138058>

<https://doi.org/10.25656/01:13805>

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

Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Tina Hascher

Zusammenfassung Der vorliegende Beitrag systematisiert und akzentuiert Entwicklungen der Forschung zur berufspraktischen Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer. Zunächst wird der Lernkontext Praktikum als geschützter Lernraum charakterisiert, anschliessend werden zentrale Erkenntnisse zum Lernen im Praktikum aus historischer Perspektive vorgestellt. Es folgen eine Standortbestimmung aktueller Forschungsentwicklungen unter Berücksichtigung förderlicher Einflussfaktoren mit Bezug zu bildungssystemischen, theoretischen und empirischen Prozessen und die Ableitung von Forschungsdesiderata.

Schlagwörter berufspraktische Ausbildung – Praktikum – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Forschung – Wirksamkeit – Schule – Praxislehrerinnen und -lehrer

Research on the relevance of field experiences and internship in teacher education

Abstract This text gives a systematic overview of research on field experiences (pre-service training, practicum, internship) in teacher education, and reviews the development of this research domain. Firstly, field experiences are characterized with reference to different learning settings. Subsequently, central findings about learning during internships are presented from a historical perspective. Afterwards, the state of the art of the current research development with respect to supportive factors in terms of processes in the educational system, its theoretical development and empirical advances are explained. Finally, some research desiderata will be derived.

Keywords field experiences – internship – practicum – teacher education – research – effectiveness – school – school mentors

Irritierend, sogar befremdend wirkt auf den ersten Blick der ernsthaft vorgetragene und begründete Zweifel daran, dass Schulen der beste Lernort für angehende Lehrpersonen seien. Wo sonst sollten das Unterrichten, der Umgang mit Schülerinnen und Schülern, der Kontakt mit Eltern und die Zusammenarbeit im Kollegium gelernt werden? Ein zweiter Blick vermag indes zu verdeutlichen, dass solche Fragen weniger prinzipiell, sondern vielmehr differenziert zu beantworten sind. Einerseits ist die schulpraktische Ausbildung nur *ein* Element in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die von vielfältigen Lernangeboten aus Theorie und Praxis getragen sein muss. Andererseits sind Schul- und Unterrichtspraktika (im Folgenden kurz als Praktika bezeichnet) nur bei Erfüllung von Qualitätskriterien für die professionelle Entwicklung angehender Lehr-

personen dienlich. Und dies bedeutet: Mehr Praxiskontakte führen nicht unmittelbar zu einer höheren Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Diese Erkenntnisse sind den Forschungsarbeiten der letzten 30 bis 40 Jahre zu verdanken. Um die Entwicklung der Forschung zur berufspraktischen Ausbildung zu illustrieren, wird im vorliegenden Beitrag zunächst der Lernkontext Praktikum beleuchtet. Danach folgt ein Überblick über zentrale empirische Befunde zum Lernen im Praktikum (siehe dazu auch Hascher, in Druck). Und schliesslich werden der heutige Kenntnisstand und aktuelle Forschungsentwicklungen anhand förderlicher Einflussfaktoren präsentiert. Der Beitrag schliesst mit einem kurzen Ausblick.

1 Lernkontext Praktikum

In der schulpraktischen Ausbildung wird Studierenden des Lehramts ermöglicht, unter kontrollierten Bedingungen – in der Regel Anwesenheit und Betreuung durch eine Lehrperson sowie inhaltliche Rahmung anhand schulischer Curricula und hochschulischer Ausbildungsvorgaben – Erfahrungen in der Rolle als Lehrperson zu sammeln. Praktika sind entsprechend wichtige, aber nur bedingt authentische Lernkontexte (Rosenbusch, Sacher & Schenk, 1988). So weit der Konsens. Unterschiede und Diskrepanzen ergeben sich auf der Akteurinnen- und Akteursebene sowie bei den Realisierungsformen. Pointiert formuliert, möchten

- Studierende ihre Eignung bestätigen und ihre Kompetenzen unter Beweis stellen bzw. möglichst schnell lernen, wie man unterrichten kann (Alexander, Muir & Chant, 1992; Krüger, Loser, Rasch, Terhart & Woitossek, 1988; Hascher & Moser, 2001).
- Praxislehrpersonen ihre Erfahrungen an Studierende weitergeben und sie an ihrer «best practice» teilhaben lassen (Hascher & Moser, 1999; Niggli, Gerteis & Gut, 2008), obwohl dies mit hohen Belastungen verbunden ist (Schnebel & Ilka, 2009).
- Mentorinnen und Mentoren der Ausbildungsinstitutionen erreichen, dass Studierende Theorie und Praxis integrieren und reflexiv lernen (Fitzner, 1978; von Felten, 2005).
- Schulen trotz Praktika einen so guten Unterricht gewährleisten, dass Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernprozess bestmöglich (und ungestört) unterstützt werden (Low, 1988).

Trotz dieser verschiedenen, mitunter widersprüchlichen Erwartungen sind schulpraktische Studien heute ein fester Bestandteil der Ausbildung von angehenden Lehrerinnen und Lehrern. Das war nicht immer der Fall. Beispielsweise gab es in Baden-Württemberg bis 1994 kein Praktikum in der Ausbildung von Gymnasiallehrerinnen und -lehrern. Erst 1994 wurde die Möglichkeit eröffnet, ein freiwilliges Praktikum in der vorlesungsfreien Zeit zu absolvieren, und es dauerte bis ins Jahr 2000, bis Praktika zum Standardelement wurden.

Nicht nur die Erwartungen an, sondern auch die Umsetzungsformen von Praktika erweisen sich als sehr vielfältig. So unterscheiden sie sich hinsichtlich der Rolle der Praktikantinnen und Praktikanten im Schulalltag und reichen von Hospitationen, in denen Studierende den Unterricht einer Expertin oder eines Experten besuchen und beobachten, über Unterrichtsversuche, bei denen die Studierenden einen Teil einer Lektion übernehmen, und kooperativen Unterricht, in dem Studierende und Lehrpersonen gemeinsame Verantwortung tragen, bis hin zu eigenverantwortlichem Unterricht. Diskrepanzen bestehen ebenfalls hinsichtlich der anzustrebenden Ausbildungsziele (z.B. sicher vor der Klasse zu stehen oder binnendifferenzierende Unterrichtsgestaltung) und der Methoden, wie jene zu erreichen sind (z.B. in kooperativen vs. Einzelpraktika). Auch quantitative Verschiedenheiten bestehen, z.B. hinsichtlich der Dauer der Praktika (in Tagen, Wochen oder Monaten; verdichtete Besuche in Schulen oder über ein Semester erstreckt), deren Verortung im Verlauf des Studiums und deren Organisation (z.B. Tages- oder Blockpraktika). Die schulpraktische Ausbildung erweist sich folglich als ein sehr heterogenes Lernfeld (Arnold, Hascher, Niggli, Messner, Patry & Rahm, 2011; Bayer, 1990; Weyland, 2012), das zudem bezüglich seiner Inhalte konzeptionell suboptimal und divers gestaltet ist. Begründungen zur Abfolge bestimmter Praxisanteile und Orientierungen an Lerntheorien bzw. Kompetenzentwicklungsmodellen fehlen weitgehend. Dieser Umstand führt dazu, dass trotz der Vielfalt von Praktikumsformen die Partialisierung von Praxiserfahrungen dominiert, da Praktika unzureichend in den Gesamtverlauf des Studiums integriert sind, zu wenig vor dem Hintergrund kumulativen Lernens begleitet und selten als eine Aufgabe der Schule, sondern einzelner, meist engagierter Lehrpersonen realisiert werden. Nichtsdestotrotz sind sie aus der Sicht der Studierenden das wirkungsvollste und wichtigste Lernfeld im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (z.B. Boekhoff, Franke, Dietrich & Arnold, 2008) und auch die Erwartungen von Ausbildungsinstitutionen sind sehr hoch (siehe z.B. die Modulbeschreibungen von Praktika, wie sie an österreichischen Hochschulen formuliert wurden, in Arnold et al., 2011). Wie im Folgenden gezeigt wird, ist ihre Wirkung aus empirischer Sicht allerdings umstritten.

2 Veränderungen im und durch das Praktikum?

Historisch betrachtet lassen sich einige Meilensteine der Forschung zum Lernen im Praktikum ausmachen, die sich bereits früh durch ihre kritisch-reflexive, evidenzbasierte Haltung auszeichnete. Für den deutschsprachigen Raum könnte die Veröffentlichung von Dietrich aus dem Jahr 1964 mit dem Titel «Der Sinn der <schulpraktischen Ausbildung> im Rahmen des erziehungswissenschaftlichen Studiums an der PH» in der Zeitschrift *Lebendige Schule* als wegweisend betrachtet werden, in der explizit eingefordert wird, den Nachweis über die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Praktika zu erbringen. Analoge Ansprüche wurden von Gibson im Jahr 1976 in der englischsprachigen Diskussion formuliert. Beide Publikationen begründeten jedoch keine Tradition an Forschungsarbeiten. Vielmehr entwickelte sich das Feld erst langsam und mit

Zurückhaltung, was nicht nur an der Komplexität des Forschungsthemas, sondern auch an der mangelnden Forschungskultur in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung lag (siehe dazu Hascher, in Druck). Den ersten Studien zum Praktikum ging es noch nicht um die Erkundung weitreichender, nachhaltiger Lernprozesse, sondern primär um Änderungen von Einstellungen und Haltungen. So fragten Sandgreen und Smith (1956), Day (1959), Walberg et al. (1968) oder Yee (1969) nach dem «attitude change» von Praktikantinnen und Praktikanten. Ihre Befunde standen im Widerspruch oder zumindest nicht im Einklang mit den Erwartungen der Praxis und der Ausbildungsinstitutionen: Die von ihnen untersuchten schulpraktischen Erfahrungen führten nämlich neben positiven Effekten ebenso zu negativen Lernergebnissen, beispielsweise zu einer Abkehr von der Lernorientierung zugunsten einer Hinwendung zu Kontrollbedürfnissen gegenüber den Schülerinnen und Schülern. Sie garantierten nicht, dass erwünschte Lernprozesse (z.B. die Entwicklung einer professionellen Lehrerinnen- und Lehrerrolle) bei angehenden Lehrpersonen erfolgten; die Qualität von Praktika erwies sich als sehr heterogen. Empirische Hinweise darauf, dass sich Lernerfolge im Praktikum nicht von selbst einstellen, können auch aus der ersten Interventions- bzw. Trainingsstudie abgeleitet werden, in der Trainingstechniken und Evaluationsverfahren mit zwei Lehramtsstudierenden erprobt wurden (Kern, 1979).

Mit der zunehmenden Kritik an Praktika begann eine Reihe von Untersuchungen, die auf deren mitunter erhebliche Defizite aufmerksam machten (siehe Zeichner & Tabachnik, 1985; im Überblick Hascher, in Druck). Sie vermochten die Lehrerinnen- und Lehrerbildung allerdings noch nicht ernsthaft zu erschüttern, obwohl sie potenziell einen weiten Kreis von Adressatinnen und Adressaten ansprachen und sich nicht nur auf wissenschaftliche Diskurse bezogen. Dies belegen die Veröffentlichungen in verschiedenen Publikationsorganen, z.B. *Die Deutsche Schule*, *Welt der Schule* oder *Psychologie in Erziehung und Unterricht*; im angloamerikanischen Raum in Journals wie *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *Journal of Educational Research* oder *Journal of Teacher Education*. Ein zentrales Ergebnis soll hier hervorgehoben werden: Aus den Studien wurde deutlich, dass Praktika eher die unreflektierte Übernahme von Handlungsmustern der Praxislehrpersonen förderten als eine individuelle Entwicklung der bestmöglichen Unterrichtspraxis der Studierenden (Chitpin, Simon & Galipeau, 2008; Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998). In Praktika dominierten folglich Anpassungsleistungen über subjekt- und kontextspezifische Lernprozesse (z.B. Schumacher & Lind, 2000; Terhart, 1990; Ulich, 1996).

Dessen ungeachtet musste festgestellt werden, dass Praktika von Studierenden weitgehend unabhängig von ihrer Qualität als positiv beurteilt wurden (z.B. Oesterreich, 1988), dies unter der Voraussetzung, dass sie den Studierenden Möglichkeiten zum Unterrichten eröffneten (z.B. Schumacher & Lind, 2000) und als Folie für die Bestätigung der Berufseignung dienten (z.B. Bartman, Bischoff & Ebel, 1978; Krüger, Loser, Rasch, Terhart & Weitosssek, 1988). Die Ausbildungsinstitutionen ihrerseits unterzogen Praktika keiner systematischen Evaluation, was als Ausdruck eines relativ blinden

Glaubens an die Wirksamkeit der Praxis (Brunner, 1985) und als «Mythos Praktikum» (Hascher, 2011) gedeutet werden kann, da trotz gegenteiliger empirischer Evidenzen davon ausgegangen wird, dass Praktika per se wirkungsvoll sind und zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer beitragen. So wurde der Befund, dass sich positive Effekte von Praktika nur unter bestimmten Bedingungen einstellen können, beispielsweise wenn Praxisanteile systematisch mit dem Wissenserwerb in einer wissenschaftlichen Lehrveranstaltung verknüpft werden, in welcher sich die Studierenden mit Lern- und Entwicklungsprozessen der Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen (Hill, 1986), kaum berücksichtigt. Auch die Erkenntnis, dass bei einer Übernahme von «Tipps und Tricks» und der Einübung von Methoden Praktika weit hinter ihrem Lernpotenzial zurückbleiben, fand bisher wenig Aufmerksamkeit, obschon Hermann und Horstendahl (2002, S. 158) betonten:

Sie [die Lehramtsstudierenden] müssen lernen, sich die Wissensform des *operativen* Wissens, eines *Handlungswissens* anzueignen, das nicht durch Wissenschaftswissen oder kollegiale Erfahrungen anderer, sondern aufgrund *eigener* kontrollierter Erprobung selbstlegitimiert ist, weil es sich für die Effektivität der Lern- und Verstehensarbeit der *Schülerinnen und Schüler* bewährt hat. Diese Ziele sind optimal zu erreichen, wenn der Ausbildungssituation nicht ein festgelegter Lehr-Lerngang zugrunde gelegt wird, sondern wenn der Studierende die Gestaltung der Ausbildungssituation mitbestimmen kann.

Entsprechend akzentuierten Beck und Kosnik (2002) die Qualitätskriterien für ein gutes Praktikum wie folgt: Praktika sollten in das Ausbildungsprogramm und das Gesamtkonzept der Lehrerinnen- und Lehrerbildung integriert sein; sie sollten an innovativen Schulen durchgeführt werden; als Praxislehrperson sollte nur fungieren, wer gut ausgebildet und entsprechend wertgeschätzt ist und sich durch eine kritisch-reflexive Haltung gegenüber dem eigenen Unterricht auszeichnet; Praxislehrpersonen sollten die Praktikantinnen und Praktikanten unterstützen, indem sie regelmässiges sowie sorgfältiges Feedback geben und mit ihnen kooperieren; dazu gilt es auch, die Mentorinnen und Mentoren an den Hochschulen systematisch und nachhaltig einzubeziehen; die Studierenden sollten die Schule als ein Ganzes erleben, aus verschiedenen Perspektiven betrachten und dabei von ihren Peers unterstützt werden, z.B. durch kollaborative Praktika. Eine zentrale Aufgabe der Praxislehrperson wäre es folglich, gemeinsam mit der oder dem Studierenden zu hinterfragen, über welche Kompetenzen sie oder er bereits verfügt, welche es im Rahmen des Praktikums zu entwickeln gilt, und deren Entwicklung konsequent zu fordern und zu fördern (vgl. Arnold et al., 2011). Praktika bieten einen idealen Rahmen für die innere Differenzierung bei der Begleitung studentischer Lernprozesse, was allerdings eine sorgfältige Lernstandsdiagnostik erfordert.

3 Aktueller Stand der Forschung zu Praktika

Wie aus den bisherigen Ausführungen deutlich geworden ist, kam in der Bildungsforschung Studien zum Praktikum von Lehramtsstudierenden über Jahrzehnte hinweg ein Seltenheitswert zu. Wie gestaltet sich die Forschungslage heute? Inzwischen lässt sich die Forschung zu Praktika als ein florierendes Feld bezeichnen. Das Interesse an

und das Problembewusstsein hinsichtlich des Lernens im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung haben deutlich zugenommen. Diese Schlussfolgerung legitimiert sich nicht nur aus der wachsenden Zahl an Publikationen in diesem Feld (z.B. die Themenhefte «Berufspraktische Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern» und «Begleiten und beraten in der berufspraktischen Ausbildung» der *Beiträge zur Lehrerbildung* im Jahr 2001 und die Themenhefte «Lernprozesse im Praktikum» und «Mythos Praxis» im *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* in den Jahren 2005 und 2011; siehe auch Hascher & Neuweg, 2012), sondern auch aus der steigenden Zahl an Projekten und Vorträgen bei Tagungen. Was hat zu dieser Entwicklung geführt? Aus meiner Sicht können im deutschsprachigen Raum vor allem drei Bereiche dafür verantwortlich gemacht werden.

(1) Bildungssystemische Prozesse

Interessanterweise scheinen Diskussionen über Praktika besonders dann zu entbrennen, wenn Umstrukturierungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung anstehen. Mit ihrer Akademisierung in der Schweiz und in Österreich gingen und gehen Ängste, die Praxis würde vernachlässigt, einher. Solche Besorgnis zeigte sich bereits im bildungspolitischen Diskurs Mitte der 1960er-Jahre, als in Deutschland der Übergang vom damaligen Seminar zur pädagogischen Hochschule erfolgte. Sie wurde in der Kontroverse um die Rolle der sogenannten «schulpraktischen Studien» abermals aufgegriffen, die im Rahmen der Einführung der «Zentren der LehrerInnenbildung» beispielsweise von Frank-Olaf Radtke und Hans-Erich Webers (1998) auf der einen und Manfred Rotermond (1998) auf der anderen Seite in der Zeitschrift *Die Deutsche Schule* entbrannte. Die Chimäre des Verlusts der Praxis durchzieht noch heute die schweizerische Bildungsdebatte. Nicht zuletzt aber resultierte die Akademisierung in Schwerpunktsetzungen hinsichtlich der schulpraktischen Ausbildung der pädagogischen Hochschulen (siehe z.B. Arnold et al., 2011). Dazu tragen auch die Empfehlungen von Bildungsverantwortlichen (z.B. die Empfehlungen des Sekretariats der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, KMK, oder die Anerkennungsrichtlinien der Schweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, EDK) und die neue Wertschätzung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an Universitäten (zunächst durch die Gründung von Zentren für Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland und aktuell durch die Etablierung sogenannter «Schools of Education» in Deutschland und Österreich) bei. In diesem Kontext vollzogen sich auch auf Praktika bezogene Veränderungen wie die Professionalisierung der Praxislehrpersonen mittels Weiterbildungen und die engere Kooperation mit Schulen durch den Aufbau von Netzwerk- oder Partnerschulen. Anhand solcher Entwicklungen wird das Anliegen einer engen Verknüpfung von berufspraktischen Erfahrungen und wissenschaftsbasierter Ausbildung durch institutionelle Zusammenarbeit und den Aufbau entsprechender Strukturen – ähnlich wie in den Übungsschulen der früheren Seminare für Lehrerinnen und Lehrer – deutlich.

(2) Theoretische Entwicklungen

Zu Beginn der 1980er-Jahre prägten im deutschsprachigen Raum die Befunde zum sogenannten Praxisschock bei Eintritt in die berufliche Laufbahn (auch «Konstanzer Wanne» genannt; Dann, Müller-Fohrbrodt & Cloetta, 1981) die wissenschaftlichen Diskurse über die Ausbildung von Lehrpersonen. Der Befund, dass Junglehrerinnen und -lehrer, die während ihres Studiums liberale Einstellungen zum Unterricht und zur Förderung schulischen Lernens entwickelt hatten, nach dem Berufseinstieg zu ihren ursprünglichen, konservativen Einstellungen zurückkehrten, stellte das Verhältnis von erster und zweiter Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in ein neues Licht. Teilweise liessen sich die Erkenntnisse auch auf das Praktikum übertragen, da sich bereits bei solchen Praxisbegegnungen das Verhältnis der Studierenden zu den Schülerinnen und Schülern verschlechtern kann, indem die angehenden Lehrpersonen die Unterstützung der Lernenden reduzierten und diese stattdessen vermehrt kontrollierten (z.B. Dispoto, 1980; Jones, 1982).

Parallel dazu begann das Konzept der reflexiven Praxis von Donald Schön (1987) seinen Einfluss zu entfalten. Mit seinem Buch «The reflective practitioner. How professionals think in action» beeinflusste Schön den Diskurs über die professionelle Entwicklung von Lehrpersonen nachhaltig. Die Betonung der Rolle der Kognitionen für das Lernen trug in Bezug auf den Lehrberuf insofern zu einer Weiterentwicklung der Professionstheorien bei, als Reflexion über das eigenen Handeln zu einem wichtigen Schlüsselement beruflicher Entwicklung wurde. Nachdenken über den Unterricht wurde zu einer Lernform, die auch in Praktika fest verankert wurde. Allerdings erwies sich die klassische Form der Reflexion, nämlich die Unterrichtsnachbesprechung, aufgrund von Qualitätsmängeln als weitaus weniger lernförderlich als erwartet (z.B. Schnebel, 2009; Schübach, 2007), was auf die Notwendigkeit der theoretisch geleiteten Weiterentwicklung der Beratungsformen im Praktikum anhand von Coaching- und Mentoringkonzepten (z.B. Niggli, 2007) verweist.

Mit der Frage nach der Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde die Diskussion um die Qualität der Praktika am Anfang des 21. Jahrhunderts ein weiteres Mal entfacht. Diesmal wurden vor allem zwei Kriterien ins Spiel gebracht: das Erreichen von Standards und die Entwicklung entsprechender Kompetenzen. Die Ergebnisse der Wirksamkeitsstudie von Oser und Oelkers (2001) waren ernüchternd: In der Ausbildung scheinen Studierende nur wenige professionelle Kompetenzen, vielmehr jedoch isolierte Wissensbereiche zu erwerben. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit berufsrelevanten Inhalten findet nicht statt. Dieser Befund löste eine Vielzahl an Forschungsarbeiten und eine intensive Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff aus (z.B. Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010; Klieme & Leutner, 2006). Entsprechend wird die Wirksamkeit von Praktika heute anhand von Kompetenzmodellen überprüft. So untersuchten Bodensohn und Schneider (2008) den Einfluss des Praktikums auf berufliche Handlungskompetenzen, König, Tachtsoglou und Seifert (2012) auf pädagogisches Professionswissen. Die Befundlage bleibt allerdings heterogen und es gilt

einschränkend zu beachten, dass die Ergebnisse häufig auf Selbsteinschätzungen beruhen.

(3) Methodische Fortschritte und neue empirische Erkenntnisse

Die Kritik an Praktika von Tabachnik, Popkewitz und Zeichner (1979–1980) hatte noch damit zu kämpfen, dass die damals vorliegenden Studien den wissenschaftlichen Standards kaum zu genügen vermochten, weil beispielsweise keine Längsschnittdaten, keine generalisierbaren Ergebnisse oder Vergleichswerte mit anderen Praxiserfahrungen vorlagen oder weil die untersuchten Praktika so unzureichend dokumentiert waren, dass eine Interpretation der Ergebnisse kaum möglich war. Mit dem zunehmenden Forschungsinteresse an der Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Allgemeinen und am Praktikum im Besonderen erhöhte sich auch die Qualität der Untersuchungen. Sie gewannen durch den Einbezug verschiedener Perspektiven auf das Praktikum im Rahmen von Fragebogenstudien (z.B. Hascher & Moser, 2001; Bach, Besa, Brodhäcker & Arnold, 2012), durch Verbundprojekte, in denen verschiedene Standorte und damit schulpraktische Ausbildungen verglichen wurden (z.B. Baer et al., 2008; Schubarth, Speck & Seidel, 2011), durch den Einsatz von Prozessmethoden wie Tagebuch und Portfolio (z.B. Hascher & Wepf, 2007; Hascher, Katstaller & Kittinger, 2012), durch Längsschnittdesigns mit regelmässigen Erhebungen (z.B. Bodensohn & Schneider, 2008; Hascher, 2006; König et al., 2012), durch die Implementierung des Mixed-Methods-Ansatzes (z.B. Dieck et al., 2009; Hascher, Cocard & Moser, 2004), durch die Umsetzung von Videostudien im Praktikum (z.B. Dörr, Kucharz & Küster, 2009) oder durch die Realisierung von Implementations- bzw. Interventionsforschung, in der die Wirkungen bestimmter Formen des Praktikums gezielt überprüft werden (z.B. Futter & Staub, 2008).

Die Forschungsaktivitäten in den letzten 10 bis 15 Jahren führten im Wesentlichen zur Bestätigung bestehender Thesen und vorliegender Befunde, erweiterten überdies die Perspektive, ermöglichten eine Ausdifferenzierung und erbrachten neue Resultate. So konnten beispielsweise die eher unkritische positive Bewertung von Praktika durch Studierende und Praxislehrpersonen und die prinzipiell hohen Einschätzungen ihrer Wirksamkeit mehrfach belegt werden (Bodensohn & Schneider, 2008; Boekhoff et al., 2008; Müller, 2010; Hascher & Moser, 1999), wobei sich zeigte, dass diese nicht stabil bleiben, sondern sich mit zunehmenden Praxiserfahrungen reduzieren (Boekhoff et al., 2008; Hascher, 2006; Müller, 2010). Umstritten bleibt die Wirksamkeit der schulpraktischen Ausbildung, wenn beispielsweise festgestellt werden muss, dass der subjektive Kompetenzerwerb von Studierenden in einem Praxisjahr nicht signifikant höher ist als derjenige von Studierenden, die kein solches Jahr absolviert haben (Dörr et al., 2009; Müller, 2010). Neue Hinweise ergaben sich hinsichtlich der Bedeutung der Qualität der Betreuung, indem einerseits Prozesse des Anpassungsverhaltens der Studierenden an die Lehrpersonen (Chitpin et al., 2008; Hascher, 2007), andererseits Merkmale der Gespräche zwischen Studierenden und Praxislehrpersonen über (guten) Unterricht näher identifiziert wurden (Kreis, 2012; Niggli et al., 2008; Schnebel, 2009; Schüpbach,

2007). So ist beispielsweise von einer asymmetrischen Gestaltung solcher Gesprächssituationen auszugehen, in denen methodische Fragen im Mittelpunkt stehen, Studierende eher die Rolle als Zuhörerinnen und Zuhörer einnehmen und eine einseitige Vermittlung von Praxis- bzw. Erfahrungswissen stattfindet (Schnebel, 2009). Erhellend war ebenfalls das Ergebnis, dass Studierende ihre praxisbezogenen Kompetenzen bereits zu Beginn ihrer schulpraktischen Ausbildung unerwartet hoch einschätzen (z.B. Hascher, Cocard & Moser, 2004) – und diese auch von den Schülerinnen und Schülern bestätigt werden (Hascher, Baillod & Wehr, 2004) –, was jedoch in einem anderen Licht betrachtet werden muss, seit bekannt ist, dass ein solches Selbstbeurteilungsmuster nicht nur auf Lehramtsstudierende, sondern auch auf andere Praktikantinnen und Praktikanten zutrifft (Schubarth et al., 2011). Zudem zeigten Befragungen zu Idealvorstellungen von Schulpraktika (Schumacher & Lind, 2000) z.B., dass sich Studierende zwar Einführungen und Nachbesprechungen durch die Praxislehrpersonen wünschen, die Idee einer kooperativen Verantwortung und Durchführung des Unterrichts aber wenig Zustimmung findet.

4 Ausblick

Die im vorliegenden Beitrag dargestellte Befundlage soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch heute noch spärliches belastbares Wissen über die Wirksamkeit und die Lernprozesse im Rahmen von Praktika vorliegt. Dies trifft aber nicht nur auf die schulpraktische Ausbildung, sondern auf das gesamte Forschungsfeld zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu. Die Notwendigkeit weiterer Erkenntnisse hinsichtlich der schulpraktischen Anteile liegt im Kontext der Forderungen einer evidenzbasierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf der Hand. Dabei ist jedoch von einer technokratischen Übertragbarkeit der empirischen Ergebnisse abzusehen. Vielmehr bedarf es der Berücksichtigung der Individualität von Lernprozessen, der Spezifität von Lernkontexten und der Unterschiedlichkeit von Bildungskulturen. Künftig besteht eine Herausforderung vor allem darin, neue Formen der schulpraktischen Ausbildung zu entwickeln und anhand von Implementationsstudien gezielt zu evaluieren. Eine enge Zusammenarbeit zwischen Forschenden, Lehrenden und Lernenden an Hochschulen und Schulen erachte ich dabei als grundlegende Voraussetzung.

Literatur

- Alexander, D., Muir, D. & Chant, D. (1992). Interrogating stories: How teachers think they learned to teach. *Teaching and Teacher Education*, 8, 59–68.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bach A., Besa, K.-S., Brodhäcker, S. & Arnold, K.-H. (2012). Kompetenzentwicklung in Schulpraktika: Erfassung allgemeindidaktischer Kompetenz zur Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 105–122). Wien: Lit-Verlag.

- Baer, M., Dörr, G., Guldemann, T., Kocher, M., Larcher, S., Müller, P. & Wyss, C.** (2008). Wirkt Lehrerbildung? – Kompetenzaufbau und Standarderreichung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland. *Empirische Pädagogik*, 22 (3), 259–273.
- Bartmann, T., Bischoff, A. & Ebel, H.** (1978). Einfluß der Schulpraxis auf die Berufsmotivation von Lehrenderstudenten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 10, 179–188.
- Bayer, M. (Kommission Schulpädagogik/Lehrerausbildung).** (1990). Ausgewählte Ergebnisse einer Untersuchung über strukturelle Veränderungen in den Lehramtsstudiengängen (IL2). *Erziehungswissenschaft*, 1 (2), 24–58.
- Beck, C. & Kosnik, C.** (2002). Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29, 81–98.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R.** (Hrsg.). (2010). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bodensohn, R. & Schneider, C.** (2008). Was nützen Praktika? Evaluation der Block-Praktika im Lehramt – Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. *Empirische Pädagogik*, 22, 274–304.
- Boekhoff, I., Franke, K., Dietrich, F. & Arnold, K.-H.** (2008). *Effektivität der universitären Lehrerbildung an konsekutiven Studiengängen (EduLiks) unter besonderer Berücksichtigung schulpraktischer Studien*. Hildesheim: Universität Hildesheim, CeBU.
- Brunner, R.** (1985). Der Einsatz praxisorientierter Verfahren in der Lehrerbildung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. *Unterrichtswissenschaft*, 2, 169–181.
- Chitpin, S., Simon, M. & Galipeau, J.** (2008). Pre-service teachers' use of the objective knowledge growth framework for reflection during practicum. *Teaching and Teacher Education*, 12, 2049–2058.
- Dann, H.-D., Müller-Fohrbrodt, G. & Cloetta, B.** (1981). Sozialisation junger Lehrer im Beruf. «Praxischock» drei Jahre später. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 13, 251–262.
- Day, H. P.** (1959). Attitude change of beginning teachers after initial teaching experience. *Journal of Teacher Education*, 10, 326–328.
- Dieck, M., Dörr, G., Kucharz, D., Küster, O., Müller, K., Reinthoffer, B., Rosenberger, T., Schnebel, S. & Bohl, T.** (Hrsg.). (2009). *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dietrich, T.** (1964). Der Sinn der «schulpraktischen Ausbildung» im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Studiums an der PH. *Lebendige Schule*, 19, 177–192.
- Dispoto, R. G.** (1980). Affective changes associated with student teaching. *College Student Journal*, 14, 190–195.
- Dörr, G., Kucharz, D. & Küster, O.** (2009). Eine längsschnittliche Videostudie zur Untersuchung der Entwicklung unterrichtlicher Handlungskompetenzen in verlängerten Praxisphasen. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinthoffer, T. Rosenberger, S. Schnebel & T. Bohl (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums* (S. 127–160). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fitzner, K. D.** (1978). *Praktikums-Zeit*. Rheinstetten-Neu: Schindele.
- Futter, K. & Staub, F. C.** (2008). Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (2), 126–139.
- Gibson, R.** (1976). The effect of school practice: The development of student perspectives. *British Journal of Teacher Education*, 2, 241–250.
- Hascher, T.** (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: Ein vergleichender Blick auf Praktika in der Ausbildung von SekundarlehrerInnen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 130–149.
- Hascher, T.** (2007). Lernort Praktikum. In A. Gastager, T. Hascher & H. Schwetz (Hrsg.), *Pädagogisches Handeln als Balancing zwischen Theorie und Praxis. Beiträge zur Wirksamkeitsforschung im pädagogisch-psychologischen Kontext* (S. 160–173). Landau: VEP.

- Hascher, T.** (2011). Vom «Mythos Praktikum» ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 8–16.
- Hascher, T.** (in Druck). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*.
- Hascher, T., Baillod, J. & Wehr, S.** (2004). Feedback von Schülerinnen und Schülern als Quelle des Lernprozesses im Praktikum von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (2), 223–243.
- Hascher, T., Cocard, Y. & Moser, P.** (2004). Forget about theory – practice is all? – Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10, 623–637.
- Hascher, T., Katstaller, M. & Kittinger, C.** (2012). Zur Funktion von Lerntagebüchern in der Lehrer/innenbildung. *Schulpädagogik heute*, 3 (5). Online unter: www.schulpaedagogik-heute.de (15.05.2012).
- Hascher, T. & Moser, P.** (1999). Lernen im Praktikum – die Rolle der Praktikumsleitenden in der berufspraktischen Ausbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 21, 312–355.
- Hascher, T. & Moser, P.** (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), 217–231.
- Hascher, T. & Neuweg, G.H.** (Hrsg.). (2012). *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung*. Wien: Lit.
- Hascher, T. & Wepf, L.** (2007). Lerntagebücher im Praktikum von Lehramtsstudierenden. *Empirische Pädagogik*, 21 (2), 101–118.
- Herrmann, U. & Horstendahl, M.** (2002). Praktika als Wege zur Berufspraxis? Zur Pragmatik von Praxiserfahrungen und zur Praxiserkundung als Lernprozeß im Rahmen des Studiums und der Ausbildung künftiger Gymnasiallehrer. In U. Herrmann (Hrsg.), *Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge* (S. 152–167). Weinheim: Beltz.
- Hill, S.** (1986). Language education & field experiences. *Journal of Teacher Education*, 37, 56–59.
- Jones, D.R.** (1982). The influence of length and level of student teaching on pupil control ideology. *High School Journal*, 65, 220–225.
- Kern, H.J.** (1979). Lehrertraining in der Schulpraxis. Erprobungen von Trainingstechniken und Evaluationsverfahren mit Lehrerstudenten. *Empirische Pädagogik*, 3, 49–62.
- Klieme, E. & Leutner, D.** (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 876–903.
- König, J., Tachtsoglou, S. & Seifert, A.** (2012). Individuelle Voraussetzungen, Lerngelegenheiten und der Erwerb von pädagogischem Professionswissen. In J. König & A. Seifert (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung* (S. 243–283). Münster: Waxmann.
- Kreis, A.** (2012). *Produktive Unterrichtsbesprechungen*. Bern: Haupt.
- Krüger, A.-K., Loser, F., Rasch, J., Terhart, E. & Woitossek, A.** (1988). *Lernprozesse in schulpraktischen Studien*. Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Low, B.** (1988). Research on the practicum in teacher education. *Journal of Teaching Practice*, 8, 15–18.
- Müller, K.** (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Niggli, A.** (2007). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Berlin: Sauerländer.
- Niggli, A., Gerteis, M. & Gut, R.** (2008). Wirken – erkennen – sich selbst sein: Validierung unterschiedlicher Interessen von Studierenden und Praxislehrpersonen in Unterrichtsbesprechungen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26 (2), 140–153.
- Oesterreich, D.** (1988). *Lehrerkooperation und Lehrersozialisation*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Oser, F. & Oelkers, J.** (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger.
- Radtke, F.-O. & Webers, H.-E.** (1998). Schulpraktische Studien und Zentren für Lehramtsausbildung. Eine Lösung sucht ihr Problem. *Die Deutsche Schule*, 90, 199–216.
- Rosenbusch, H.S., Sacher, W. & Schenk, H.** (1988). *Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen*. Frankfurt a.M.: Lang.

- Rotermund, M.** (1998). Ist die Lehrerbildung ohne Schulpraktische Studien effektiver? Eine Entgegnung zu der These, daß Schulpraktische Studien und Zentren für Lehrerbildung ihr Problem suchten. *Die Deutsche Schule*, 90, 422–426.
- Sandgreen, D.L. & Smith, L.G.** (1956). Does practice teaching change attitudes towards teaching? *Journal of Educational Research*, 49, 673–680.
- Schnebel, S.** (2009). Beratungsprozesse zwischen Praktikanten und Mentoren – eine Studie zu den Unterrichtsbesprechungen. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinoffer, T. Rosenberger, S. Schnebel & T. Bohl (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums* (S. 67–93). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schnebel, S. & Ilka, H.** (2009). Auswirkungen des Praxisjahres auf die beteiligten Mentorinnen und Mentoren. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinoffer, T. Rosenberger, S. Schnebel & T. Bohl (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums* (S. 35–66). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schön, D.A.** (1987). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A.** (Hrsg.). (2011). *Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis. Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung*. Potsdam: Universitätsverlag.
- Schumacher, K. & Lind, G.** (2000). *Praxisbezug im Lehramtsstudium – Bericht einer Befragung von Konstanzer LehrerInnen und Lehramtsstudierenden*. Forschungsbericht. Konstanz: Universität Konstanz.
- Schüpbach, J.** (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine Nahtstelle von Theorie und Praxis*. Bern: Haupt.
- Tabachnick, B.R., Popkewitz, T. & Zeichner, K.** (1979–1980). Teacher education and the professional perspectives of student teachers. *Interchange*, 10, 12–29.
- Terhart, E.** (1990). Pädagogisches Wissen in subjektiven Theorien: das Beispiel Lehrer. In H. Drerup & E. Terhart (Hrsg.), *Erkenntnis und Gestaltung* (S. 117–143). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Ulich, K.** (1996). *Beruf Lehrer/in. Arbeitsbelastungen – Beziehungskonflikte – Zufriedenheit*. Weinheim: Beltz.
- von Felten, R.** (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- Walberg, H.J., Metzner, S., Todd, R.M. & Henry, Ph.M.** (1968). Effects of tutoring and practice teaching on self-concept and attitudes in education students. *Journal of Teacher Education*, 19 (3), 283–291 (*ERIC Document Reproduction Service* – No. ED 015 155).
- Weyland, U.** (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B.** (1998). A critical analysis of the research in learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130–178.
- Yee, A.H.** (1969). Do cooperating teachers influence the attitudes of student teachers? *Journal of Educational Psychology*, 60, 327–332.
- Zeichner, K.M. & Tabachnick, B.R.** (1985). The development of teacher perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teaching*, 11, 1–25.

Autorin

Tina Hascher, Univ.-Prof. Dr., School of Education und Fachbereich Erziehungswissenschaft, Stv. Fachbereichsleiterin, Universität Salzburg, Erzabt-Klotz-Strasse 1, A-5020 Salzburg, tina.hascher@sbg.ac.at