

Manuela Keller-Schneider, Daniela Sauer  
und Andrea Seel

# LehrerInnenbildung und Praktikumslehrpersonen

Deutschland – Österreich – Schweiz



**Manuela Keller-Schneider**,  
Prof. Dr. phil., Professorin  
für Professionsforschung &  
LehrerInnenbildung an der PH  
Zürich. Arbeitsschwerpunkte:  
Aus-/Weiterbildung von Stu-  
dierenden & Lehrpersonen,  
Supervision von Berufseinstei-  
genden



**Daniela Sauer**, Prof. Dr.  
phil., Juniorprofessorin für  
Beratung im schulischen Kon-  
text, Otto-Friedrich-Universität  
Bamberg. Arbeitsschwer-  
punkte: LehrerInnenbildung/  
Professionsforschung in Bera-  
tung, Coaching & Gesprächs-  
führung



**Andrea Seel**, Mag. Dr.,  
Vizerektorin an der Kirchlichen  
Pädagogischen Hochschule  
Graz. Arbeitsschwerpunkte:  
LehrerInnenbildung, Pädä-  
gogisch-Praktische Studien,  
Didaktik

Die berufspraktische Ausbildung angehen-  
der Lehrpersonen und ihre Konzeptualisie-  
rung ist ein viel diskutiertes Thema (Fraefel  
& Seel, 2017), wobei nicht nur das im Schul-  
feld situierte Handeln angehender Lehrper-  
sonen, die Reflexion von Erfahrungen und  
die damit verbundene Kompetenzentwick-  
lung (Košinár, Leineweber & Schmid, 2016)  
von Bedeutung sind, sondern auch die Rolle  
von AusbilderInnen und ihre weitere Pro-  
fessionalisierung. Die LehrerInnenbildung  
soll angehenden Lehrpersonen berufsbe-  
zogene Kompetenzen vermitteln, um als  
eigenverantwortliche Lehrperson in der Be-  
rufseinstiegsphase berufliche Anforderungen  
bewältigen zu können (Keller-Schneider  
& Hericks, 2014). Lehrveranstaltungen der  
Ausbildungsinstitutionen (Universität oder  
Pädagogische Hochschule) und Lernsitua-  
tionen im Schulfeld tragen komplementär  
zur Ausbildung angehender Lehrpersonen  
bei. In der Auseinandersetzung mit situier-  
ten Anforderungen werden Studierende im  
Rahmen der schulpraktischen Ausbildung  
im geschützten und von begrenzter Ver-  
antwortung geprägten Erfahrungsraum von  
Praktikumslehrpersonen begleitet (Schne-

bel, 2019), um Handlungsoptionen zu entwickeln, zu erproben, Erfahrungen zu erwerben und sich zunehmend als kompetent zu erleben (Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013; Keller-Schneider, 2016).

Praktika werden von den Studierenden sehr geschätzt, ihre Effektivität wird als hoch erachtet (Boekhoff, Franke, Dietrich & Arnold, 2008; Müller, 2010), wobei diese nicht in erster Linie von der Länge der Praktika bestimmt wird, sondern insbesondere durch die Qualität der Begleitung (Bach, 2013; Gröschner et al., 2013) und der Integration der Praktika in das Gesamtkonzept der Studiengänge (Beck & Kosnik, 2002). Der Gestaltung dieser schulfeldbezogenen Lerngelegenheiten und der Ausbildung der für diese Ausbildungselemente verantwortlichen Praktikumslehrpersonen wird ein zunehmendes Gewicht beigemessen. Welche Anforderungen an Professionelle gestellt werden, die ihre Klassen als Erfahrungs- und Lernraum für angehende LehrerInnen zur Verfügung stellen, wie diese AkteurInnengruppe bezeichnet wird und welche Qualifizierungsangebote es für ihre Tätigkeit gibt, wird vom darauf ausgerichteten institutionellen Auftrag geprägt, dem standortspezifische, aber auch institutionen- und länderspezifische Rahmungen zugrunde liegen. Letztere sollen im vorliegenden Beitrag für Deutschland, Österreich und die Schweiz überblicksartig dargelegt werden.

## Deutschland

Schulpraktika zählen in Deutschland zum festen Bestandteil der ersten Phase der LehrerInnenbildung. Die Regelung dieser schulpraktischen Studien obliegt den einzelnen Bundesländern sowie den dort verorteten Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. Zusätzlich zu den länderspezifischen Vorgaben beeinflussen auch die jeweiligen Studien- und Prüfungsordnungen die Konzeption und Betreuung der Schulpraktika (Arnold, Hascher, Messner, Niggli, Patry & Rahm 2011; Gröschner, Müller, Bauer, Seidel, Prenzel, Kauper & Möller, 2015). Aufgrund der föderalen Strukturen stellt sich die Praktikumslandschaft in den 16 Bundesländern äußerst heterogen dar (Weyland, 2012).

Die verschiedenen Praktikumsformen lassen sich in Bezug auf ihre strukturellen Merkmale sowie Merkmale der universitären Begleitung (siehe Tab. 1) unterscheiden.

Hinsichtlich struktureller Merkmale, wie der Organisationsform und der Dauer, kann zwischen Block- und semesterbegleitenden Praktika unterschieden werden. Die Spannweite der jeweiligen Praktikumsdauer reicht von einem einwöchigen *Orientierungspraktikum* über mehrere Wochen dauernde pädagogisch-didaktische *Blockpraktika* und semesterbegleitende fachdidaktische *Tagespraktika* bis hin zu ganzen *Praxissemestern* oder einem *Praxisjahr* (Gröschner et al., 2015; Schnebel, 2014; Weyland, 2012). In den vergangenen Jahren zeigt sich in

Tab. 1: Merkmale der Struktur und universitären Begleitung von Praktika im Lehramtsstudium (Gröschner et al., 2015, S. 642)

Strukturelle Merkmale von Praktika	Merkmale der universitären Begleitung
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dauer (Tage, Wochen, Monate)</li> <li>• Platzierung im Studienverlauf (Grund- bzw. Hauptstudium/Bachelor- bzw. Master-Phase)</li> <li>• Organisationsform (Block- bzw. semesterbegleitendes Praktikum, Praxissemester)</li> <li>• Professionalisierungsabsicht (Orientierungs- bzw. Hospitationspraktikum, Mitwirkungspraktikum)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Art der Begleitung (begleitet, unbegleitet, vor- bzw. nachbereitet)</li> <li>• inhaltlich-fachliche Zuordnung (bildungswissenschaftlich bzw. fachdidaktisch)</li> <li>• Umfang des Betreuungs- und Arbeitsaufwands (Semesterwochenstunden, Credit Points)</li> <li>• Prüfungsform (Bericht, Portfolio etc.)</li> </ul>

Deutschland ein allgemeiner Trend zur Einrichtung verlängerter Praxisphasen und Praxissemester (Weyland, 2012).

Die Zielsetzungen der unterschiedlichen schulischen Praxisphasen lassen sich wie folgt umschreiben (Gröschner et al., 2015; Weyland, 2012):

- a) *berufsbiografische Ziele*, wie die Überprüfung und Reflexion der Berufswahl, die Anbahnung des Rollenwechsels durch das Kennenlernen der Aufgabenfelder des Berufs LehrerIn aus der Perspektive angehender Lehrpersonen sowie
- b) *professionsspezifische Ziele*, wie der Erwerb beruflicher und unterrichtlicher Handlungskompetenzen (u. a. Analyse von pädagogisch-didaktischen Fragestellungen, Erlangen fachspezifischer Arbeitsweisen, Analyse von Unterricht, eigene Unterrichtstätigkeit).

Neben den jeweiligen Hochschuldozierenden werden die Studierenden im Rahmen ihrer Praktika auch durch Praktikumslehrpersonen (MentorInnen genannt) an den Schulen vor Ort begleitet. Bis Anfang der 2000er-Jahre finden sich in Deutschland allerdings kaum empirische Untersuchungen, welche sich explizit mit der Rolle, den Aufgaben und der Qualifikation der schulischen MentorInnen sowie der Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Praktikumschulen beschäftigen. Oettler (2009) verweist in seiner Studie auf die fehlende Koordination und konzeptionelle Verbundenheit zwischen Universität und den beteiligten Praktikumschulen im Kontext der schulpraktischen Studien. Des Weiteren gibt es bislang keine verbindlichen Auswahlkriterien für Praktikumslehrkräfte (Schnebel, 2014). In der Studie von Gröschner & Häusler (2014) gaben 60,6 % der befragten Praktikumslehrkräfte an, von der Schulleitung aufgefordert worden zu sein, diese Betreuungsaufgabe zu übernehmen. Lediglich 6,3 % der befragten Lehrkräfte haben sich eigenständig für die MentorInnentätigkeit beworben. Diese fehlende Freiwilligkeit in der Übernahme der Betreuungsaufgabe

durch Lehrpersonen wird im Hinblick auf die Motivation wie auch die Eignung der schulischen MentorInnen durchaus kritisch diskutiert (Oettler, 2009). MentorInnen sind sich ihrer Rolle als BetreuerIn, BeraterIn und BeurteilerIn in den Schulpraktischen Studien durchaus bewusst, doch sie erkennen für sich kaum einen Zugewinn aus dieser Tätigkeit, sondern betrachten diese häufig als zusätzlichen Arbeitsaufwand ohne Honorierung. An den Universitäten fehlen zudem meist klare Verantwortlichkeiten und Arbeitsstrukturen (personell, materiell und institutionell), um eine Vernetzung zwischen den beteiligten Institutionen und Personen aufzubauen (ebd.). In den vergangenen Jahren finden sich – auch aufgrund der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanzierten *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* – vermehrt Initiativen, welche sich einer besseren Verzahnung zwischen den an den Praktika beteiligten AkteurInnen der Hochschule und denjenigen der Schule widmen (Oettler, 2009; Weyland, 2012). Grundlegend hierfür sind ebenfalls Qualifizierungsprogramme für MentorInnen, die neben dem Fokus auf die Gestaltung von Unterrichtsbesprechungen und Unterstützung von Studierenden im Praktikum weitere Aspekte wie die Beratung von Studierenden aufgreifen (Gröschner & Häusler, 2014). Aufgrund der föderalen Struktur zeigt sich auch im schulbasierten Mentoring eine große Bandbreite an Variationen und Merkmalen; die Mentoring-Konzepte variieren in ihren Zielen, ihrer Dauer, der Rolle der MentorInnen und der Gestaltung der MentorIn-Mentee-Interaktion (Schnebel, 2014).

## Österreich

Der Stellenwert von Schulpraktika ist in Österreich im Kontext der institutionellen Verortung von LehrerInnenbildung zu sehen. Während das Studium für das Lehramt an Höheren Schulen an Universitäten bislang aufgrund des zweiphasigen Konzepts stärker der wissenschaftlichen Berufsvorbildung diente, verfolgte die Ausbildung für

PflichtschullehrerInnen in den einphasigen Bachelorstudien an Pädagogischen Hochschulen das Ziel der Berufsqualifizierung. Praxiserfahrungen stellen daher in den Professionalisierungskonzepten der Pädagogischen Hochschulen – anders als an Universitäten – ein Kernelement der Ausbildung dar. Erfahrene LehrerInnen stehen dabei traditionellerweise für die in allen Semestern stattfindenden Praktika als MentorInnen zur Verfügung, die Organisation erfolgt im Wesentlichen als *Tages- und Blockpraktika*, die Durchführung folgt dem Schema Lehrübung und Lehrbesprechung, die Begleitung von Seiten der Hochschule erfolgt durch Hochschullehrpersonen, die als PraxisberaterInnen bezeichnet werden.

Mit der PädagogInnenbildung NEU wurden die Lehramtsstudien in Österreich neu geordnet (Jonak & Münster, 2014). Die Ausbildung erfolgt ab dem Studienjahr 2015/16 nicht mehr schultypen-, sondern schulstufenspezifisch. So findet die Ausbildung für die Primarstufe an Pädagogischen Hochschulen statt, jene für die Sekundarstufe I & II (Neue Mittelschule und Allgemeinbildende Höhere Schule) wird von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten gemeinsam verantwortet. Die Studien folgen einer einheitlichen Struktur: Auf ein vierjähriges Bachelorstudium mit 240 ECTS-Anrechnungspunkten folgt ein unmittelbar anschließend oder berufsbegleitend zu absolvierendes Masterstudium. Im ersten Dienstjahr erfolgt eine Begleitung der im Rahmen der Induktionsphase in die Berufstätigkeit einsteigenden Lehrpersonen durch erfahrene LehrerInnen. Eine definitive Anstellung im Schuldienst setzt die positive Absolvierung der Induktionsphase und des Masterstudiums voraus.

Das Ausmaß der pädagogisch-praktischen Studienanteile im Rahmen der Ausbildung wird über das Dienstrecht geregelt (Dienstrechts-Novelle, 2013). Dieses schreibt fest, dass für den Einsatz an Volksschulen bzw. Schulen der Sekundarstufe 40 ECTS-Anrechnungspunkte absolviert worden sein müssen. Dieser Umfang entspricht in etwa dem

in den bisherigen sechssemestrigen Bachelorstudien an Pädagogischen Hochschulen und übersteigt jenen an Universitäten deutlich. Die Aufteilung auf das Bachelor- und Masterstudium bleibt den Institutionen der LehrerInnenbildung überlassen. Damit wird den unterschiedlichen Traditionen von Universitäten und Hochschulen Rechnung getragen, es werden in den gemeinsamen Studien der Sekundarstufe aber auch Aushandlungsprozesse angestoßen, die zu neuen Konzeptentwicklungen führen.

Auch in der Primarstufe werden neue Praxiskonzepte implementiert. Manche Hochschulen brechen mit der Tradition der semesterweisen Praktika oder verzichten auf die Begleitung der Praktika vor Ort durch Hochschullehrende (Seel, 2018). Kooperative, ko-konstruktive und forschungsorientierte Formate werden implementiert (Heissenberger, 2015; Mewald & Rauscher, 2018), auf institutioneller Ebene etablieren sich Partnerschaften zwischen Schulen und Hochschulen. Ambivalenzen ergeben sich allerdings bezüglich des Ausbildungsziels im Bachelorstudium. Da das Masterstudium, das zumeist auch noch Praktikumsanteile enthält, nicht zwingend im Anschluss an das Bachelorstudium zu absolvieren ist, das Bachelorstudium zum Einstieg in den Beruf berechtigt und die Induktion nicht Teil der Ausbildung, sondern dem ersten Dienstjahr gleichzusetzen ist, in dem der Verwendungserfolg festgestellt wird, kommt dem Bachelorstudium entgegen allem Anschein wieder ein berufsqualifizierender Auftrag zu. In den diversen Settings kommen Praktikumslehrpersonen, die institutionen-, verbund- und konzeptabhängig verschieden bezeichnet werden (z. B. PraxislehrerInnen, Praxislehrpersonen, PraxispädagogInnen, BetreuungslehrerInnen, AusbildungslehrerInnen, MentorInnen), unterschiedliche Aufgaben zu. Eine *Ausbildung* für diese Tätigkeit ist von Seiten des Gesetzgebers nicht verpflichtend vorgesehen. Voraussetzung für eine Entlohnung als PraxislehrerIn im Primarstufenlehramt ist ein unbefristetes Anstellungsverhältnis. Es gibt Universitäts-

ten und Pädagogische Hochschulen, die bislang auch maßgeschneiderte Qualifizierungsangebote unterschiedlichen Umfangs für ihre Praktikumslehrpersonen gemacht haben. Aktuell zeigt sich an Pädagogischen Hochschulen ein äußerst vielfältiges Bild, was diesbezügliche Schulungsmaßnahmen und Verwendungsvoraussetzungen betrifft. Während manche Hochschulen eine bestimmte Zahl von ECTS-Anrechnungspunkten (bis zu 15) zur Voraussetzung für eine Tätigkeit als PraxislehrerIn machen, sind es bei anderen ein paar Halbtage und bei wieder anderen gibt es kein formales Qualifikationserfordernis, wobei einige der Letzteren ausgebildete Personen bevorzugt in Praktika einsetzen. Bei entsprechendem Bedarf kommen auch Praxislehrpersonen ohne Ausbildung zum Einsatz.

Die meisten Hochschulen bieten für Praktikumslehrpersonen niederschwellige Schulungsformate im Umfang von ein bis mehreren Halbtagen an. Neben inhaltlichen Inputs im Rahmen von Praxiskonferenzen und jährlichen PraxislehrerInnentagen gibt es Infoveranstaltungen und Einführungen für NeueinsteigerInnen, aber auch Fresh-up-Kurse und thematische Fortbildungen in Form von Seminaren zur Einführung in neue Praxiskonzepte. Einige Hochschulen qualifizieren PraxislehrerInnen (bzw. wie immer sie standortbezogen heißen) über Hochschullehrgänge im Umfang von 8 bis zumeist 15 ECTS-Anrechnungspunkten. Andere Hochschulen bilden Praktikumslehrpersonen gemeinsam mit den – mit dem Studienjahr 2019/20 erstmals zum Einsatz kommenden – MentorInnen in der Induktion aus. Deren Bestellung ist mittelfristig an die Absolvierung des Hochschullehrganges *Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten* im Ausmaß von 60 ECTS-Anrechnungspunkten gemäß den inhaltlichen Rahmenvorgaben des Ministeriums gebunden. Im Übergang werden Hochschullehrgänge für MentorInnen der Induktion in kleinerem Umfang angeboten, die ebenso wie die Hochschullehrgänge für PraxislehrerInnen in der Ausbildung für den oben genannten

Hochschullehrgang angerechnet werden können.

## Schweiz

In der einphasigen LehrerInnenbildung in der Schweiz nehmen Praktika seit jeher eine wichtige Position ein und sind ein Charakteristikum der schweizerischen LehrerInnenbildung. Praxissequenzen mit zunehmend komplexer werdenden Anforderungen werden gezielt in den Studienverlauf eingebaut und mit Lehrveranstaltungen in Verbindung gebracht (Keller-Schneider, 2016). Die Verknüpfung von Theorie und Praxis, oder anders gesagt, von generellem und spezifischem Wissen erfolgt sowohl in Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule als auch in Praktika im Schulfeld. Diese Verknüpfung wird einerseits von der Lehre aus angestrebt (Keller-Schneider, 2018) und andererseits auch von Praktikumslehrpersonen der Schule (Futter, 2017; Kreis & Staub, 2011). In der mehrere Tages- und Wochenpraktika umfassenden schulpraktischen Ausbildung werden die Studierenden von Dozierenden der Pädagogischen Hochschule und von Praktikumslehrpersonen begleitet. Die Tätigkeiten im Schulfeld werden von Begleitseminaren bzw. Reflexionsseminaren gerahmt, welche sowohl der Vermittlung allgemeindidaktischer Kenntnisse, der Vorbereitung von Praxisphasen wie auch der Verarbeitung und Reflexion der gemachten Erfahrungen dienen. Da in der Schweiz das Bildungswesen der kantonalen Hoheit unterstellt ist, unterscheiden sich die Konzepte der berufspraktischen Ausbildung zwischen den Institutionen der LehrerInnenbildung. Der Begriff MentorIn wird meist für die AusbilderInnen der Pädagogischen Hochschule verwendet, die entweder in erziehungswissenschaftlichen oder in fachdidaktischen Disziplinen verortet sind und die Studierenden in ihrer schulpraktischen Ausbildung begleiten. In einzelnen Kantonen wird der Begriff MentorIn zudem auch für die Lehrpersonen verwendet, die auf derselben Stufe und im selben

Schulhaus unterrichtende Lehrpersonen als Ansprechpersonen für Berufseinsteigende (nach Abschluss der Ausbildung) zur Verfügung stehen.

Die schulpraktische Ausbildung, auch schulpraktische Studien genannt, setzt sich aus Praxisbezügen unterschiedlicher Art zusammen. An der PH Zürich beginnt die Ausbildung mit einem *Orientierungspraktikum*, in welchem die Studierenden als angehende Lehrpersonen erste Erfahrungen im Schulfeld machen und sich in der Rolle als Lehrperson mit den konkreten Anforderungen ihres zukünftigen Berufs auseinandersetzen. Dabei sind sie gefordert, sich auch mit der Frage ihrer Berufsmotivation und Berufseignung zu befassen (Hanetsecker & Keller-Schneider, 2006). Die im ersten Studienjahr angesetzten *Tages- und Wochenpraktika* werden von einem von den MentorInnen geleiteten Begleitseminar gerahmt, in welchem Themen der Schulpädagogik und der Pädagogischen Psychologie vorbereitend mit Praxisaufträgen in Verbindung gebracht oder nachbereitend reflektiert werden. In den Tages- und Wochenpraktika des ersten Ausbildungsjahres erproben die Studierenden ihre Rolle und ihr Handeln als angehende Lehrpersonen und werden von mit der Hochschule kooperierenden Praktikumslehrpersonen in Kooperationsschulen (auch Partnerschulen genannt) und von Dozierenden der Hochschule ausgebildet. Studierende erwerben dabei die Kompetenz, kürzere Unterrichtssequenzen vorzubereiten, durchzuführen und für nachfolgende Sequenzen nutzbringend zu reflektieren. Im sieben Wochen dauernden *Quartalspraktikum* im zweiten Ausbildungsjahr, von Seminaren zur Vorbereitung und zur Nachbereitung umspannt, übernehmen Studierende in Tandems den gesamten Unterricht und erfahren dabei die Verantwortung für eine längere Sequenz. MentorInnen der Pädagogischen Hochschule und Praktikumslehrpersonen des Schulfeldes teilen sich die Ausbildungsaufgabe. Im dritten Studienjahr bildet das *dreiwöchige Lernvikariat* einen weiteren praxisbezogenen Schwerpunkt, in

welchem die Studierenden für drei Wochen den gesamten Unterricht in den Klassen einer seit zwei Jahren berufstätigen Lehrperson übernehmen, die in dieser Zeit an der PH Zürich die Weiterbildung für Berufseinsteigende besucht. Damit entfällt in diesem Praktikum die Begleitung durch eine Praktikumslehrperson, der/die MentorIn ist Ansprechperson der Studierenden.

Insgesamt übernehmen Praktikumslehrpersonen Aufgaben von Vermittlung (auch in gemeinsamer Planung und Durchführung von Unterricht), Coaching, Beratung und Beurteilung; zudem sollen sie auch als Modell Einblick in ihre Schulführung und in ihre zugrunde liegenden Erziehungsziele geben, um darauf gestützt auch ihr Handeln zu reflektieren und durch die Rückmeldungen der Studierenden auch selber weiter zu lernen. Darüber hinaus sind sie gefordert, an der Ausbildung der Studierenden gestaltend mitzuwirken und mit den AusbilderInnen der Hochschule zu kooperieren. Diese Auseinandersetzung wird von vielen Praktikumslehrpersonen als Bereicherung wahrgenommen.

Die *Aus- und Weiterbildung von Praktikumslehrpersonen* wird unterschiedlich gestaltet. In der Regel dauert eine Ausbildung vor Aufnahme der Tätigkeit als Praktikumslehrperson (oder parallel dazu) rund ein bis drei Tage. Während der Praktika finden regelmäßig Weiterbildungen im Umfang von einzelnen Tagen statt. An diesen Tagen unterrichten die Studierenden alleine und erleben sich als eigenständige Lehrperson der Klasse, ohne Rückendeckung durch die Praktikumslehrperson. In Kooperationsschulen bzw. Partnerschulen findet durch die enge Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Schulfeld eine kontinuierliche und gegenseitige Weiterbildung statt.

Lehrpersonen sind willkommen, sich als Praktikumslehrpersonen zu melden. Um eine gewisse Absicherung der Qualität der Schulführung und der Passung zu den grundlegenden Zielen und Haltungen der Ausbildung zu gewährleisten, werden KandidatInnen von zwei Dozierenden der Päd-

agogischen Hochschule in ihrem Unterricht besucht (Verantwortliche für die schulpraktische Ausbildung oder MentorInnen). Da der Bedarf an Praxislehrpersonen groß und die Ansicht über die Qualität von Praktikumslehrpersonen durchaus heterogen ist, kann keine harte Selektion vorgenommen werden. Als Qualitätsmerkmale guter Praktikumslehrpersonen gelten, ergänzend zur eigenen Schulführung und einer passenden pädagogischen Grundhaltung, die Motivation dieser Lehrpersonen und die Freude an Ausbildungstätigkeiten und berufsbezogenen Diskussionen mit Studierenden, aber auch die Bereitschaft, Qualitätsansprüche zu stellen und in der Eignungsabklärung der Studierenden aktiv mitzuwirken, sowie das Interesse, durch diese Tätigkeit selber weiter zu lernen.

## Folgerungen für die Ausbildung von Praktikumslehrpersonen

Wie die Ausführungen zu den drei deutschsprachigen Ländern zeigen, nehmen Praktikumslehrpersonen in der Ausbildung angehender Lehrpersonen eine wichtige Funktion ein. Als ExpertInnen des Schulfeldes tragen sie schulfeldbezogene Perspektiven in die Ausbildung angehender Lehrpersonen hinein. Wie die Ausführungen aber auch zeigen, nimmt deren Ausbildung als Praktikumslehrpersonen teilweise noch wenig Raum ein. Dies kann damit in Verbindung gebracht werden, dass in früheren Konzepten der Fokus auf der Einsozialisierung der Studierenden in die Praxis gelegt wurde. Doch mittlerweile sind die Aufgaben vielfältiger geworden (vgl. Reintjes, Bellenberg & im Brahm, 2018; Schnebel, 2019), da auch den Lernprozessen von angehenden Lehrpersonen ein konstruktivistischer Lernbegriff zugrunde gelegt wird. Die subjektive Sichtweise der Studierenden, ihr eigenaktiver Anteil an ihrer Professionalisierung sowie die Reflexion ihrer Erfahrungen werden stärker in den Blick genommen. Nachahmung von Vorgehensweisen der Prakti-

kumslehrpersonen genügt nicht, um eine Identität als Berufsperson zu finden und als Lehrperson agieren zu können. Die Praktikumslehrperson ist gefordert, sich auf diese Sichtweisen, die Potenziale der Studierenden und deren individuellen Bedarf an Impulsen und Freiräumen auszurichten sowie auch Interesse am eigenen Weiterlernen zu zeigen – die Aufgaben sind damit vielfältiger und anspruchsvoller geworden.

Praktikumslehrpersonen sind durch vielfältige Aufgaben gefordert. Die Aufgabe, Studierende in ihrer Unterrichtstätigkeit zu *betreuen*, geht aus der Asymmetrie der Professionalität hervor; bedingt durch die Aktualität des Ausbildungswissens, welches Studierende mitbringen, gewinnen *gemeinsame unterrichtsbezogene Tätigkeiten* wie Planen und Durchführen von Unterricht (Co-Planning, Co-Teaching) an Bedeutung. Betreut werden und gemeinsames Tun kann angehenden Lehrpersonen Schutz und Sicherheit geben, kann diese jedoch auch verunsichern, wenn die Sichtweisen auf Erziehung und Bildung differieren und die Praktikumslehrperson ihre Sichtweise für die richtige hält. Die Aufgabe als Praktikumslehrperson erfordert somit einen reflektierten Umgang mit Vorstellungen bezüglich ‚Normalitäten‘ und Überzeugungen, um andere Wege zuzulassen und als Bereicherung anzunehmen. In Praktika werden auch allgemeindidaktische, fachdidaktische und methodische *Inhalte* situativ und adressatenbezogen *vermittelt*. Dabei ist von Bedeutung, dass Praktikumslehrpersonen ihre erfahrungsbasierte und teilweise routinierte Expertise begründen können und zur Diskussion stellen, um ihr Handeln verständlich und hinterfragbar zu machen. Studierende zur Exploration neuer Vorgehensweisen zu *motivieren*, erfordert nicht nur Motivationsfähigkeit, sondern auch die Bereitschaft, den Gedankengängen der Studierenden zu folgen und sich auf ungewohnte, vielleicht auch neue Wege und Logiken einzulassen. Ein weiteres Aufgabenfeld besteht darin, die Studierenden in ihren eigenen Ressourcen zu *stärken* und ihre Reflexionsfähigkeiten und -bereitschaft

zu fördern. Zudem sind die Praktikumslehrpersonen der jeweiligen Institution der LehrerInnenbildung (Universität oder Pädagogische Hochschule) sowie dem Berufsstand gegenüber verpflichtet, *beurteilend* zu wirken und Studierende den Erwartungen der LehrerInnenbildung sowie der Profession entsprechend zu fördern, zu fordern und je nach Situation auch Grenzen zu setzen. Praktikumslehrpersonen sind damit sowohl den Studierenden gegenüber verpflichtet als auch den Organisationen der LehrerInnenbildung und den Schulen.

Diese komplexen Anforderungen verlangen von den Praktikumslehrpersonen eine Erweiterung ihrer Kompetenzen, um als Praktikumslehrperson professionelle/r LehrerInnenbildnerIn zu sein. Eine Weitergabe routinierter Vorgehensweisen genügt nicht, um die Studierenden aktuellen Anforderungen entsprechend auszubilden. Den Praktikumslehrpersonen stellen sich damit berufliche Entwicklungsaufgaben, die es zu bearbeiten und zu meistern gilt, um sich – über mögliche Ausbildungselemente hinaus – für diese wichtige Aufgabe zu befähigen. Übertragen auf die vier Entwicklungsaufgaben, die sich Berufseinsteigenden stellen, die erstmals in eigener Verantwortung die Aufgaben als Lehrperson ausüben (Keller-Schneider, 2010; Keller-Schneider & Hericks, 2014), können vergleichbare Anforderungen für Praktikumslehrpersonen abgeleitet werden, die in der Zusammenarbeit mit den Studierenden in ein neues Tätigkeitsfeld einsteigen.

- Praktikumslehrpersonen sind als Berufsperson gefordert, in die *Rolle als Praktikumslehrperson* einzusteigen, sich ihrer eigenen Stärken, Überzeugungen und blinden Flecken bewusst zu werden, um sich auf die Gedankengänge, Ziele und Vorgehensweisen der Studierenden einzulassen und sie fördernd und fordernd, kooperierend und lernend zu begleiten.

- Dazu ist eine *adressatInnenbezogene Vermittlung* erforderlich, um auf die Studierenden einzugehen, ihrem Bedarf entsprechend zu handeln und zusammen mit ihnen weiter zu lernen.
- Eine Haltung der *anererkennenden Führung* ermöglicht, verantwortungsbewusst mit der Asymmetrie sowie dem Ausbildungsauftrag umzugehen und sich auf die individuellen Lernprozesse der Studierenden einzulassen, ihren Gedankengängen zu folgen und dabei die zu bearbeitenden Anforderungen sowie die institutionellen Rahmensetzungen im Blick zu behalten.
- Zudem sind Praktikumslehrpersonen gefordert, sich auf eine *mitgestaltende Kooperation* mit den unterschiedlichen AkteurInnen der Institutionen der Schule und LehrerInnenbildung einzulassen und diese aktiv mitzugestalten.

Aus diesen vier Bereichen können Anforderungen abgeleitet und für die Konzeption von Ausbildungsgängen für Praktikumslehrpersonen genutzt werden. In der Auseinandersetzung mit diesen Anforderungen stellen sich den Praktikumslehrpersonen berufliche Entwicklungsaufgaben, die es zu bearbeiten und zu meistern gilt, um in der LehrerInnenbildung diesen wichtigen und für die Ausbildung der Studierenden bedeutenden Part zu übernehmen. Dass dazu die professionellen Kompetenzen als Lehrperson nicht genügen, sondern um jene als Praktikumslehrperson erweitert werden müssen, ist zwingend. Eine Ausbildung für Praktikumslehrpersonen, welche die vielfältigen Anforderungen und die zugrunde liegenden Entwicklungsaufgaben thematisiert, ist daher von Bedeutung.



## Literatur

- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Praktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Münster: Waxmann.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Components of a Good Practicum Placement: Student Teacher Perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29 (2), 81–98.
- 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.
- Dienstrechts-Novelle (2013). Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst [BGBl. I Nr. 211/2013]. Verfügbar unter [https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA\\_2013\\_I\\_211](https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA_2013_I_211) [17.09.2018].
- Fraefel, U. & Seel, A. (Hrsg.) (2017). *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate*. Münster: Waxmann.
- Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen. Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gröschner, A. & Häusler, J. (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 315–333). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T. & Möller, J. (2015). Praxisphasen in der Lehrerausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (4), 639–665.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (1–2), 77–86.
- Hanetseder, C. & Keller-Schneider, M. (2006). Die Eignungsabklärung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (1), 110–114.
- Heissenberger, K. (2015). Praxisforschung als Tool der Professionalisierung in der Schulpraxis. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15 (4), 59–66.
- Jonak, F. & Münster, G. (Hrsg.) (2014). *Die Pädagogische Hochschule. Hochschulgesetz 2005* (5. Auflage). Züri: Innverlag.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2016). Professionalisierung in Praxisphasen. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 156–173). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2018). „Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten.“ Den Umgang mit Ungewissheit als Herausforderung annehmen. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 231–254). Wiesbaden: Springer VS.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 386–407). Münster: Waxmann.
- Košinár, J., Leineweber, S. & Schmid, E. (Hrsg.) (2016). *Professionalisierungsprozesse*

