

## Grötzbach, Daniel

Praktikumsbetreuung und Weiterqualifizierung von Praxislehrkräften : Zusammenarbeit zwischen Universität und Schule

### In:

Plötz, Evi; Summer, Theresa; Grötzbach, Daniel; Drechsel, Barbara (Hrsg.) Schulpraktische Studien an der Universität Bamberg : Impulse für die Lehrkräftebildung, Bamberg : University of Bamberg Press, S. 27-46. DOI: 10.20378/irb-95393

### Beitrag im Sammelwerk - Verlagsversion

DOI des Beitrags: 10.20378/irb-97301

Datum der Veröffentlichung: 20.08.2024

### Rechtehinweis:

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt die **Creative-Commons-Lizenz CC BY**.




Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

# Praktikumsbetreuung und Weiterqualifizierung von Praxislehrkräften – Zusammenarbeit zwischen Universität und Schule

Daniel Grötzbach

 0009-0000-1438-6790

## *Zusammenfassung*

Praxislehrkräfte äußern häufig den Wunsch, sich in Bezug auf die Betreuung von Praktika stärker mit Akteur\*innen der Hochschule abzustimmen und sind für Angebote der Weiterqualifikation offen, finden diese allerdings nicht immer vor. Im Rahmen des WegE-Teilprojekts „Weiterentwicklung schulpraktischer Studien“ (SchulPrax) an der Universität Bamberg wurden mehrere spezifisch auf die Bedürfnisse von Praxislehrkräften zugeschnittene Fortbildungen konzipiert und so die Zusammenarbeit regionaler Schulen und der Universität Bamberg gestärkt. Konkret wurde eine Fortbildungsreihe mit den Foki „Unterrichtsbeobachtung & Reflexion“, „Diagnostizieren & Unterricht adaptiv planen“ und „Beratungsgespräche & Mentoring“ durchgeführt, um Praxislehrkräfte mit wissenschaftsbasiertem Wissen und Handwerkszeug für eine handlungsorientierte Begleitung von Studierenden im Praktikum auszustatten. Zusätzlich fand ein Fortbildungstag zum Thema „Eignungsfragen im Praktikum“ statt, welcher Praxislehrkräften Anhaltspunkte für die Gestaltung des Betreuungsverhältnisses zu Studierenden bot. Im vorliegenden Beitrag werden Forschungsergebnisse zur Qualität der Praktikumsbetreuung zusammengefasst und die oben genannten Fortbildungen vorgestellt.

**Keywords:** Praxislehrkräfte, Fortbildungen, Unterrichtsbeobachtung, Diagnostik, Rückmeldeggespräche, Lehrkräftepersönlichkeit, Core Practices

# 1. Die Rolle von Praxislehrkräften in schulischen Praktika

Historisch betrachtet wurden schulische Praktika aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick genommen und dabei deren Akteur\*innen einmal mehr, einmal weniger ins Rampenlicht gerückt. Lange hielt sich z. B. der „Mythos Praktikum“ (Hascher, 2012), nämlich die Vorstellung, dass Praktika als frühe Praxiserfahrung unabhängig von Struktur und Betreuung als Lernerfahrung wirksam sind. Noch zu Zeiten der Bologna-Reform in der Hochschullehre wurden Praxisphasen stärker betont und institutionell aufgewertet, oftmals ohne auf spezifisch förderliche oder hinderliche Bedingungen einzugehen oder diese in den Blick zu nehmen (Schubarth et al., 2011). Eine ähnliche naive Vorstellung, vermehrte schulische Praxis an sich wäre förderlich, wird häufig auch von Studierenden geäußert und eingefordert. Mittlerweile ist bekannt, dass die Wirksamkeit schulischer Praxisphasen im Lehramtsstudium von vielen verschiedenen Faktoren beeinflusst wird und wirksame Lernerfahrungen sich aus einem komplexen Zusammenwirken der Lehr- und Lernanstrengungen von Hochschullehrenden, Lehrkräften und Studierenden, und übergeordneten Praktikumskonzeptionen ergeben (Hascher, 2012b). Eine große Bedeutung kommt dabei den Praxislehrkräften<sup>1</sup> zu. Gerade deren Zusammenarbeit mit Hochschuldozierenden ist durch oft ungeklärte Betreuungsrelationen, Zuständigkeits- und Finanzierungsfragen erschwert – und das obwohl die deutsche Lehrkräftebildung „mit ihrer Mehrphasigkeit – eine Spezifik im internationalen Vergleich – im Besonderen auf die Kooperation der Ausbildungsphasen angewiesen ist“ (Schubarth et al., 2011, S. 86). Die Idee, Studierende in den Praxisphasen sowohl durch Hochschullehrende als auch durch Praxislehrkräfte betreuen zu lassen wird – im internationalen Diskurs als „*third space*“-Ansatz bezeichnet und generell positiv gesehen (Zeichner, 2010, S. 92). Wichtig dabei scheint zu sein, dass im „dritten Raum“, also zwischen den studentischen Lernorten Universität und Schule, kooperiert wird und gemeinsame Vorstellungen

---

<sup>1</sup> Unter Praxislehrkräften werden in Bayern Lehrkräfte bezeichnet, welche formell strukturierte und organisierte Praktika auf schulischer Seite betreuen und nicht Teil des Hochschullehrkörpers sind. Außerhalb Bayern wird häufig von „Praxislehrpersonen“ gesprochen.

oder Standards zum Thema Lernen im Praktikum entwickelt und vertreten werden. Eine solche vertiefte Auseinandersetzung mit Bedingungen für das Gelingen einer derartigen Betreuung, speziell auch mit der Frage, welche Kompetenzen betreuende Praxislehrkräfte besitzen sollten, fehlt jedoch häufig. In vielen Studien konnte immer wieder gezeigt werden, dass die Betreuungsqualität eine unabdingbare Gelingensbedingung für den Erfolg der Praktika ist (Juhr, 2003; Sarcletti, 2009; Hascher, 2012a). Im Rahmen des Forschungsprojektes „Kompetenzentwicklung im Praxisjahr“ (KOPRA) der Pädagogischen Hochschule Weingarten wurde in einer Interviewstudie die Sichtweise von Praxislehrkräften auf deren Aufgaben und Kompetenzen im Detail erfasst. Unter anderem wurden diese nach ihren eigenen Motiven zur Übernahme der Betreuungsaufgabe, ihren Erfahrungen und persönlichen Veränderungen beim Ausfüllen dieser Aufgabe und konkret zur selbst wahrgenommenen Kompetenzentwicklung befragt (Schnebel & Ilka, 2009). Aus den Ergebnissen von insgesamt sechs Interviews mit erfahrenen Lehrkräften mit Praktikumsbetreuungsaufgaben wird ersichtlich, dass sich die Praxislehrkräfte selbst der Betreuungsaufgabe gewachsen und für diese qualifiziert sehen – gleichzeitig aber häufig Druck durch ein erhöhtes Gefühl der Verantwortlichkeit gegenüber allen involvierten Parteien verspüren (Schnebel & Ilka, 2009). Diese schließt Studierende selbst, aber auch Schüler\*innen, Eltern und auch Schulleitungen mit ein. Im Gegenzug wird die Hochschule als die Akteurin identifiziert, deren Unterstützung Praxislehrkräfte sich noch stärker wünschen, sowohl auf organisatorischer Ebene als auch mit Blick auf „mehr Ausbildung im Bereich Beratung“ (vgl. Schnebel & Ilka, 2009, S. 51). Die Aussage zur wahrgenommenen Notwendigkeit verbesserter Beratungskompetenzen wird durch weitere empirische Untersuchungen gestützt (Oettler, 2009; Hartung-Beck et al., 2014) und macht deutlich, dass Praktikumsbetreuung Lehrkräften augenscheinlich spezifische Kompetenzen abverlangt, welche auch langjährige Lehrerfahrung im Schulbetrieb meist nicht abdecken kann (Matsko et al., 2020).

## 2. Praktikumsbetreuung als spezifisches Kompetenzfeld für Lehrkräfte

Die generelle Befundlage unterstreicht den Wunsch vieler Praxislehrkräfte nach mehr Möglichkeiten, spezifische praktikums-betreuungsbezogene Kompetenzen durch die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten verbessern zu können. Die Betreuung von zum Studium gehörigen Praktika generell wird seit langem in allen Studiengängen als unzureichend erkannt, wobei auch das Lehramtsstudium keine Ausnahme bildet (Schubarth et al., 2011). Kritik bezog sich in letzterem Fall auf ein zu geringes Maß der Betreuung und eine fehlende Kooperation zwischen den Akteuren verschiedener Ausbildungsphasen (Schubarth et al., 2011).

Aus den bereits genannten naiven Konzepten zum „Mythos Praktikum“ und simplifizierenden Vorstellungen zum Lernen am Modell im Praktikum heraus überrascht es nicht, dass generell eine Vorbereitung der Praxislehrkräfte auf die ihnen zugeordnete Aufgabe in der Vergangenheit meistens fehlte (Hascher, 2012b). Hinzu kommt, dass innerhalb der Universitäten Praxisphasen häufig als nicht genuin dem universitären Betrieb zugehörig gesehen wurden und somit selten im Fokus von Weiterentwicklungsbemühungen standen. Oft gingen Fortbildungsangebote für Praxislehrkräfte nicht über rein organisatorische Themen hinaus (Schubarth et al., 2011). Ein Paradigmenwechsel fand hier erst mit der deutschlandweiten Gründung der Zentren für Lehrkräftebildung und Schools of Education ab der Jahrtausendwende statt, entlang derer nun auch die „Professionalisierung der Praxislehrpersonen mittels Weiterbildungen und die engere Kooperation mit Schulen durch den Aufbau von Netzwerk- oder Partnerschulen“ (Hascher, 2012a, S. 92) Einzug in die Universitäten erhielt. In Bayern obliegt es zusätzlich den Praktikumsämtern, welche an Universitäten bzw. Dienststellen der Ministerialbeauftragten angegliedert sind, Fortbildung für Praxislehrkräfte zu organisieren. Im Folgenden soll kurz skizziert werden, welche Überlegungen einen solchen Wandel hin zur stärkeren Qualifizierung von Praxislehrkräften konstituieren.

## 2.1 Gründe für die spezifische Weiterqualifizierung von Praxislehrkräften

Um die notwendigen Gelingensbedingungen schulischer Praktika auf Seiten der Praxislehrkräfte betrachten zu können, ist ein Blick auf die tatsächlichen Aufgaben und Ziele der Praktika notwendig. Bach (2013) beispielsweise nennt hierzu eine stärkere Theorie-Praxisverknüpfung, die Gelegenheit, die Berufswahl Lehrkraft zu überprüfen und die Erweiterung lehrkraftspezifischer Kompetenzen. Studierende nennen als für wahrgenommene Funktionen schulischer Praktika neben einer generellen Berufseignungsüberprüfung besonders häufig das Erkennen eigener Stärken und Schwächen. Das Entwickeln berufsrelevanter Kompetenzen sowie eine Theorie-Praxisverknüpfung werden ebenfalls angeführt, wenn auch seltener (Jennek et al., 2019).

Wie bereits angesprochen, sehen sich Praxislehrkräfte grundsätzlich für eine Betreuung von Studierenden im Praxisfeld Schule als qualifiziert an. Sie betrachten sich dabei als Expert\*innen v. a. für den Unterricht. Der Aufgabe, lehramtsbezogene Kompetenzen zu vermitteln, kommen Praxislehrkräfte in Untersuchungen mit Erfolg nach, v.a. was allgemeindidaktische Planungskompetenz betrifft (Bach, 2013). Praxislehrkräfte übernehmen neben einer kompetenzvermittelnden Funktion in diesem Bereich auch, mehr oder weniger selbstverständlich, eine beurteilende Funktion (Schnebel & Ilka, 2009). Studierende sehen ihre Praxislehrkräfte mit ihrer Expertise als Vorbilder und schreiben ihnen in dieser Rolle Autorität zu: Durch inhaltliche Impulsgebung und verfügbares Handlungswissen, insbesondere in für die Studierenden mit Unsicherheit belasteten Situationen (Arnold et al., 2011) geben Praxislehrkräfte durch ihr Vorbild oder durch Feedback häufig für Studierende die Richtung vor. Diese denken und arbeiten in der Folge häufig entlang dieser Vorgaben. Diese Asymmetrie in der wahrgenommenen Expertise – Praxislehrkräfte als Personen mit maximaler Kompetenz, Praktikant\*innen mit minimaler Kompetenz - führt dazu, dass Praktikant\*innen die Anerkennung der betreuenden Lehrkräfte durch ein Anpassen der eigenen Praxis an deren vermeintlichen Standards suchen (Hascher, 2012b).

Hier ist bereits zu erkennen, dass Studierende eine Beurteilung durch Lehrkräfte als zwischenmenschliches Werturteil auffassen. Dies ist v. a. in Auseinandersetzung mit der eigenen allgemeinen Berufseignung, aber auch dem Blick auf eigene Stärken und Schwächen plausibel. Tatsächlich berichten Studierende, dass jeglicher Kontakt mit der wahrgenommenen Beurteilung durch die Lehrkräfte für sie „emotional bewegend“ (Krawiec et al., 2020) ist, was auf eine Interpretation über spezifische Kompetenzen hinaus schließen lässt. Umso bedeutender scheint die Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit dieser spezifischen emotional geprägten Gemengelage, um zu vermeiden, dass Lernprozesse der Praktikant\*innen – sei es auch ungewollt – so beeinflusst werden, dass diese bereits vorhandenen eigenen oder neu beobachteten Praktiken der Lehrkräfte unreflektiert übernehmen.

Hascher (2012b) zeigt auf, dass sich in vielen Studien zeigt, dass Praxislehrkräfte die Leistungen ihrer Praktikant\*innen pauschal als positiv einschätzen und wenig negative Rückmeldungen geben (Hascher, 2012b). Dies wirkt zwar emotional entlastend auf diese, beruht aber nicht auf der Grundlage einer kritisch-reflexiven bzw. kriterienbasierten Einschätzung oder Rückmeldung und kann negative Auswirkungen auf die Entwicklung u. a. der Selbstkompetenz der Lernenden haben (Hascher, 2006). Grundsätzlich erscheint es im Licht dieser Erkenntnisse hilfreich, beurteilungsunabhängig eine positive Beziehung zwischen Praxislehrkraft und Praktikant\*innen als Grundvoraussetzung für Lernfortschritte im Praktikum zu etablieren: Eine positive Beziehung zwischen Praktikant\*in und Praxislehrkraft reduziert auf Dauer die empfundene Belastung der Studierenden im Praktikum (Krawiec et al., 2020) und führt zu einer positiveren Einschätzung der eigenen Unterrichtsplanungskompetenz (Bach et al., 2014). Der Schlüssel zur professionellen Entwicklung als (zukünftige) Lehrkraft ist aber insbesondere die Reflexion fremden und eigenen Handelns (Hascher, 2012a). Praxislehrkräfte bieten hier zwar mit ihrem Erfahrungsschatz – welchen sie auch teilen wollen – das Material für Reflexion, sind aber häufig keine Expert\*innen für die Unterstützung professioneller beruflicher Entwicklungsprozesse (Arnold et al., 2011) und artikulieren auch selbst Fortbildungsbedarf in diesem Bereich (Schnebel & Ilka, 2009). Eine Weiterqualifikation von betreuenden Personen

in Schulpraktika vor Ort sollte also Aspekte des expliziten Mentorings und professioneller Beratung aufgreifen. Bisher gibt es solche spezifischen Angebote nur selten (Kreis & Staub, 2007). Um darauf einzugehen, wurden Praxislehrkräfte an der Universität Bamberg zu ihren Weiterbildungsbedarfen befragt und es wurde eine Fortbildungsreihe konzipiert, über die in Abschnitt 3 berichtet wird.

## 2.2 Qualitätskriterien einer Praktikumsbetreuung

Bereits früh stellten Beck & Kosnik (2002) als Ergebnis einer Interviewstudie mit Studierenden, welche gerade eine Praxisphase durchlaufen hatten, Qualitätskriterien für eine gute Betreuung in schulischen Praxisphasen vor. Die Kriterien können auf verschiedenen Ebenen verortet werden, so z. B. einer organisatorischen, einer lehrkräftezentrierten und einer studierenden bzw. interaktions-zentrierten Ebene.

Auf der Ebene der **Organisation** wird genannt, dass Praktika sinnvoll in das Ausbildungsprogramm der Hochschule und das Gesamtkonzept der Lehrkräftebildung integriert sein sollten. Hierzu gehört sowohl das Wissen der Praxislehrkräfte über Ablauf und Zielsetzungen des jeweiligen Praktikums als auch die Kooperation von Hochschullehrkräften und Praxislehrkräften. Häufig agieren beide Gruppen in der Praktikumsbetreuung mit unterschiedlichen Erwartungen und Zielvorstellungen (Ulrich & Gröschner, 2020). Vielen Praxislehrkräften ist nicht klar, welche Anforderungen bei der Betreuung von Studierenden an sie gestellt werden (Roegman & Kolman, 2020).

Auf der Ebene der **Lehrkräfte** als Personen wird neben Erfahrung und einer theoriefundierten Ausbildung als Lehrkraft das Qualitätskriterium einer „kritisch-reflexiven Haltung gegenüber dem eigenen Unterricht“ (Hascher, 2012a) angeführt. Lehrkräfte geben in diesem Fall nicht einfach ihr Wissen und ihre Techniken des Unterrichtens weiter oder besprechen Unterrichtsversuche Studierender mit kritischem Blick nach, sondern analysieren gemeinsam mit Praktikant\*innen auch den eigenen Unterricht. Eine solche Haltung trägt dazu bei, dem häufig bestehenden Impuls Studierender, Handlungsmuster einfach zu übernehmen (Hascher,

2012a), entgegenzuwirken. Hierfür ist unabdingbar, dass sowohl Studierende als auch Praxislehrkräfte ein solides theoriebasiertes Verständnis von gutem Unterricht besitzen und authentische Unterrichtspraxis entlang dieser gemeinsamen Basis offen und ehrlich analysieren können.

Diese Haltung der Praktikumslehrkraft beeinflusst die **Interaktion zwischen Praktikumslehrkraft und Praktikant\*in** grundlegend. Qualitätskriterium einer guten Praktikumsbetreuung ist hier die Gestaltung der Interaktionen beider Parteien entlang eines Mentorats, innerhalb dessen Lehrkräfte zwar einen Wissens- und Kompetenzvorsprung gegenüber Praktikant\*innen besitzen, aber einen offenen Rahmen konstituieren, in dem weniger Handlungen vorgeschrieben, als vielmehr Fragen gestellt, Feedback gegeben und ggf. Vorschläge gemacht werden. Asymmetrische Beziehungen sollten in Richtung einer kollegialen Beziehungsstruktur entwickelt werden (Hascher, 2006; Hascher, 2012a). Eine solche Struktur ermöglicht eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe und erlaubt Lehrkräften, eine Rolle als Lernstandsdiagnostiker\*in und Lernbegleiter\*in für die Praktikant\*innen einzunehmen (Hascher, 2012a). Empfinden sich Praxislehrkräfte als Mentor\*innen, sind diese zusätzlich offener für eigene Lernerfahrungen und es eröffnen sich auch eigene Entwicklungsfelder: „Durch die Anwesenheit und die Rückfragen der Anfänger setzen bei den erfahrenen Lehrkräften Selbstreflexionsprozesse ein. Dadurch können eingeschliffene Handlungsmuster überdacht und evtl. verändert werden“ (Schnebel & Ilka, 2009, S. 36-37).

Angelehnt an die genannten Qualitätskriterien wurde im WegE-Teilprojekt SchulPrax (Weiterentwicklung schulpraktischer Studien) ein Fortbildungsangebot spezifisch für Praxislehrkräfte entwickelt, welches im Folgenden näher beschrieben wird.

### **3. Das Bamberger Qualifikationskonzept für Praxislehrkräfte**

Wie bereits angesprochen, ist die Zusammenarbeit zwischen universitärer Lehrkräftebildung und Lehrpersonen in der schulischen Praxis nicht immer optimal. Zeichner (2010) bezeichnet die fehlende Verbindung gar als „Achilles' heel“ (S. 91) der Lehrkräftebildung. Gemeint ist damit, dass

zwischen beiden Parteien auf inhaltlicher Ebene häufig nicht unter den gleichen Zielvorstellungen gearbeitet wird: Praxislehrkräfte wollen Praktikant\*innen häufig ihr Erfahrungswissen mitteilen, während in der Universität reine Erfahrung nicht als ausreichendes Qualitätskriterium gesehen wird (Arnold et al., 2011). Diese Unterschiedlichkeiten werden allerdings selten thematisiert und Praxislehrkräfte wünschen sich weiterhin einerseits mehr Informationen, wie eine Praktikumsbetreuung gestaltet werden soll, als auch generell eine höhere Wertschätzung ihrer Tätigkeiten von Seiten der Universität (Schnebel & Ilka, 2009). Eine Lösung liegt hier in einer stärker an den Bedürfnissen der Praxislehrkräfte ausgerichteten Konzeption, die im Idealfall im „*third space*“ gemeinsam ausgearbeitet wird, also eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe zu darstellt (Zeichner, 2010).

Seit Beginn des Projekts 2019 war es Ziel des SchulPrax-Projekts der Universität Bamberg, die Kohärenz innerhalb der schulpraktischen Phasen zu erhöhen. Eine der dafür ergriffenen Maßnahmen bestand darin, den Kontakt zwischen Praxislehrkräften und der Universität zu intensivieren. Weiterhin war es Ziel, im Sinne von Mentoring die Haltung Studierender und Praxislehrkräfte einander gegenüber lernförderlicher zu gestalten und neue kommunikative Strukturen im Praktikum zu schaffen. Mehrere Formate wurden hierfür konzipiert und umgesetzt, einige davon wurden auch in Kooperation mit den Praktikumsämtern der Region Oberfranken bereits nachhaltig verankert:

Zu Beginn jedes Schuljahres werden neue Praxislehrkräfte in der Veranstaltung „**Rollen.Wechsel.Kurs**“ begrüßt und über die Konzeption und die damit verbundenen Aufgaben des pädagogisch-didaktischen Schulpraktikums eingeführt (ein Praktikum, das alle Lehramtsstudierenden unabhängig von der Schulart und der gewählten Fächer absolvieren). Hier stellen sich auch die Leitungen der jeweiligen Praktikumsämter vor und machen für Praxislehrkräfte Ansprechpartner\*innen sichtbar. Gleichzeitig werden inhaltliche Impulse hinsichtlich der Ausgestaltung einer qualitätsvollen Praktikumsbetreuung gegeben. Die Erfahrung zeigt, dass die

Veranstaltung nicht nur von neu berufenen Praxislehrkräften mit Gewinn besucht werden, sondern auch erfahrene Lehrkräfte den Austausch suchen.

Ein alle zwei Jahre wiederkehrender „**Tag des Praktikums**“ bietet Praxislehrkräften mit inhaltlichen Schwerpunktvorträgen und vielfältigen Gelegenheiten des Austausches untereinander die Möglichkeit, sich zu vernetzen, Wünsche und Bedarfe an universitäre Partner\*innen weiterzuleiten und gemeinsam Herangehensweisen an aktuelle Anliegen zu erarbeiten. Im Zuge des „Tag des Praktikums“ werden Praxislehrkräfte als Teil der Veranstaltung regelmäßig nach Wünschen für weitere Fortbildungsthemen befragt. Diese Befragung erfolgt entlang verschiedener Themen, die aus wissenschaftlicher Sicht der Universität wichtig erscheinen. Von 2019 bis 2023 konnten Angebote im SchulPrax-Projekt passgenau konzipiert und umgesetzt werden. Lehrkräften soll so deutlich gemacht werden, dass ihre Wünsche und Anliegen ernst genommen werden.

Die dreiteilige **Fortbildungsreihe „Mentoring lernen und Studierende im Schulpraktikum begleiten“** zur konkreten Arbeit mit Studierenden in der Schule, wurde im Frühjahr 2022 durchgeführt und wird hier exemplarisch vorgestellt. Im Rahmen einer digitalen Abfrage auf dem Tag des Praktikums hatten die teilnehmenden Lehrkräfte die Gelegenheit, ihre Fortbildungswünsche anzugeben, die im Anschluss gruppiert und strukturiert wurden. Folgende Kernbereiche wurden dabei identifiziert 1) Unterricht beobachten und reflektieren, 2) Diagnostizieren und Unterricht adaptiv planen und 3) Beratungsgespräche und Mentoring.

Als ganztägige Veranstaltung wurde im Sommer 2023 eine **Fortbildung** mit dem Thema „**Eignungsfragen im Praktikum**“ veranstaltet. In der Veranstaltung wurde der Begriff der Eignung erschlossen, der Diskurs rund um die „Lehrkräftepersönlichkeit“ betrachtet und die Erlernbarkeit wichtiger Fertigkeiten, Kernpraktiken und Haltungen, die den Lehrberuf und im Speziellen die Aufgabe einer Praxislehrkraft ausmachen thematisiert. Zusätzlich wurden neue Impulse zum Führen von Beratungsgesprächen mit Praktikant\*innen geboten.

Im Folgenden werden die Fortbildungsveranstaltungen, die im Projekt SchulPrax entwickelt wurden, im Detail erläutert und an die Forschungsergebnisse zur Qualität von Praktikumsbetreuungen zurückgebunden.

### 3.1 Dreiteilige Fortbildungsreihe „Mentoring lernen und Studierende im Schulpraktikum begleiten“

Die erste Fortbildungsreihe wurde in einer Mischform aus Online- und Präsenzveranstaltungen organisiert. Dazu wurden einzelne Schwerpunkte des Mentorings identifiziert, um den Lehrkräften einerseits die von Studierenden erwarteten Aufgaben näher zu bringen als auch ihnen die Haltung von Mentorship zu vermitteln, welche die Lernunterstützung im Vergleich zur Wissens- und Praktikenvermittlung in den Vordergrund rückt (Niggli, 2005). Obwohl aus der Fortbildungsforschung bekannt ist, dass kurze, einmalige, nachmittägliche Fortbildungen weniger wirksam sind als zeitlich intensivere, fortgesetzte und durch Phasen des Erprobens in der schulischen Praxis abgelöste Phasen (Lipowsky, 2010), wurde das (in der Pandemiephase) als ein sinnvoller erster Schritt angesehen, auch, um diese Strukturen zu entwickeln. Es wurde dazu eingeladen, an allen drei Fortbildungen „als Paket“ teilzunehmen, allerdings war es auch möglich, einzelne Veranstaltungen zu besuchen.

Begonnen wurde mit einem interaktiven, dreistündigen Onlineformat mit dem Thema „**Unterricht beobachten und reflektieren**“<sup>2</sup>, als dessen Grundlage zu Beginn eine wissenschaftlich fundierte Vorstellung von Unterrichtsqualität besprochen wurde. Das Ziel des Fortbildungssegments bestand darin, den Teilnehmenden Anregungen zu geben, wie sie im Praktikum Unterricht auf der Basis eines geteilten und expliziten Verständnisses von Qualitätskriterien gemeinsam mit den Studierenden systematisch beobachten und reflektieren können. Unterrichtsnachbesprechungen sind seit jeher ein großer Bestandteil der Interaktion zwischen Praxislehrkräften und Praktikant\*innen, werden in ihrer klassischen Form für die Reflexion allerdings als unzureichend angesehen (Hascher, 2012a): Unterrichtsnachbesprechungen zeichnen sich – unabhängig von

---

<sup>2</sup> An dieser Stelle danken wir Prof. Dr. Miriam Hess sehr herzlich für die Konzeption und Umsetzung der Fortbildung.

der Anzahl der bereits durchgeführten Unterrichtsversuche, u. a. auch in langwährenden Praxissemestern – durch eine starke asymmetrische Verteilung der Gesprächsanteile zwischen Praxislehrkraft und Praktikant\*in aus. Dies ist dadurch bedingt, dass Lehrkräfte von sich aus sehr viel Rückmeldung und Anregungen zum weiteren Vorgehen bzw. des Lösens von Problemen geben. Die Aufgabe, eine konstruktive und problemlösende Perspektive einzunehmen liegt so bei der Praxislehrkraft und wird in der Folge kaum von Praktikant\*innen selbst eingenommen (Schnebel, 2009). In der Veranstaltung wurden daher verschiedene Zugänge und Möglichkeiten der Beobachtung vorgestellt, wobei ein besonderer Fokus auf die Arbeit mit kriterialen Beobachtungsbögen gesetzt wurde. Diese Unterrichtsbeobachtungen können sowohl für Hospitationen als auch für die gemeinsame Beobachtung und Reflexion der von Studierenden selbst gehaltenen Stunden genutzt werden. Außerdem wurden verschiedene Möglichkeiten diskutiert, wie Mitstudierende und Praktikumslehrpersonen den Studierenden auf Basis der Unterrichtsbeobachtungen informatives Feedback zu ihren Unterrichtsversuchen geben können.

Fortgesetzt wurde die Reihe mit dem Thema „**Diagnostizieren & Unterricht adaptiv planen**“<sup>3</sup>, ebenfalls in einem interaktiven dreistündigen Online-seminar. Dieser Teil der Reihe zielte darauf ab, Lehrkräften den impliziten Modus des „alltagsintegrierten“ Diagnostizierens von kognitiven, motivationalen, sozialen und emotionalen Voraussetzungen von Schüler\*innen, welches ihnen einen möglichst vielfältigen Blick auf ihre Schüler\*innen ermöglicht, bewusst zu machen. Erfahrene Lehrkräfte beziehen – wie es für Expert\*innen üblich ist – Schüler\*innen- und Klassenmerkmale automatisch in ihre Unterrichtsplanung mit ein, können dies aber nicht immer explizit beschreiben. Die gemeinsame Analyse von Fallbeispielen ermöglichte den Lehrkräften, ihre impliziten Diagnosen und deren Einfluss auf die Unterrichtsplanung explizit zu machen. Zusätzlich wurden den Lehrkräften auch formellere diagnostische Verfahren, wie z. B. Lernstandserhebungen, vorgestellt. Mit Blick auf die Vermittlung im Praktikum wird das vorgestellte Methodenrepertoire, u. a. die Arbeit in

---

<sup>3</sup> Diese Veranstaltung wurde neben Prof. Dr. Barbara Drechsel und Daniel Grötzbach auch von Dr. Angela Anderka konzipiert und gestaltet, wofür wir ihr herzlich danken.

Kleingruppen, diskutiert. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie Praktikant\*innen lernen können, differenziert und durch diagnostische Informationen gestützt, auf die Bedürfnisse ihrer Schüler\*innen einzugehen.

Der letzte Teil der Fortbildungsreihe war mit einer ebenfalls dreistündigen Veranstaltung dem Thema **„Beratung(sgespräche) und Mentoring“**<sup>4</sup> gewidmet. Diese Veranstaltung stellte sich der Frage, wie Einzelgespräche, die zwischen Praxislehrkräften und Studierenden während der Praktikumszeit stattfinden, durch gewinnbringendes Mentoring und eine wertschätzende Beratung gelingen können. Innerhalb der Veranstaltung, die in Präsenz abgehalten wurde, wurden beide Begriffe zusammen mit den Lehrkräften erarbeitet und differenziert, Gesprächstechniken und Beratungshaltungen vorgestellt und ein möglicher Rollenwechsel von der Rolle der Lehrkraft hin zu Beratungsrolle im Praktikum diskutiert. Im Fokus stand dabei ein lösungsorientierter Blick, um Ressourcen und Potenziale der Studierenden zu entdecken und zu fördern. Außerdem wurden durch konkrete Fallbeispiele praxisnahe Einblicke in Beratungsgespräche während der Praktikumszeit geboten. Insgesamt wurden Praxislehrkräfte hier besonders in ihrem selbst identifizierten Entwicklungsfeld inhaltsunabhängiger Betreuung Studierender (Schnebel & Ilka, 2009) abgeholt. Eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Gedanken von Beratungsgesprächen im Praktikum sind im Beitrag von Beer & Niehaus in diesem Band zu finden.

Die Rückmeldungen zu dieser Reihe erwiesen sich als sehr positiv. In der Evaluation gaben die Lehrkräfte an gerne länger am Stück an einem Thema arbeiten zu können. Im Sommer 2023 wurde daher das Thema **„Eignungsfragen im Praktikum“** als ganztägige Fortbildungsveranstaltung konzipiert, die im Folgenden vorgestellt wird.

### **3.2 Ganztägige Fortbildung: „Eignungsfragen im Praktikum“**

Unter dem Titel **„Das seh‘ ich gleich – als Lehrkraft völlig ungeeignet!“ – Eignungsfragen im Praktikum** widmeten sich Praxislehrkräfte an diesen

---

<sup>4</sup> An dieser Stelle danken wir Johanna Niehaus und Dr. Christof Beer für die Konzeption und Umsetzung der letzten Fortbildungsveranstaltung dieser Reihe.

Fortbildungstag dem Anliegen, ob und in welcher Form Praxislehrkräfte Studierenden eine übergreifende Rückmeldung zu ihrer Eignung für den Beruf der Lehrkraft geben können oder sollen.

Diese Frage resultiert u. a. aus einer Passage der bayerischen Lehramtsprüfungsordnung (LPO I), §34, Absatz 1, Punkt 3 zum pädagogisch-didaktischen Schulpraktikum, welche das Thema Eignung in Praktika folgendermaßen thematisiert: „Gegen Ende des pädagogisch-didaktischen Schulpraktikums ist mit den Studierenden jeweils ein ausführliches Beratungsgespräch zu führen, in dem die mit der Betreuung beauftragten Lehrkräfte die Beobachtungen während des Praktikums zusammenfassend darstellen; dieses Gespräch soll den Studierenden helfen, ihre Eignung und Neigung für den angestrebten Beruf realistisch einzuschätzen.“

Die daraus abgeleiteten Eignungsrückmeldegespräche innerhalb der Schulpraktika stellen Praxislehrkräfte im Einzugsbereich der Praktikumsämter nach deren Angaben vor z.T. große Herausforderungen und werden mitunter als belastend beschrieben. Umgekehrt werden auch immer wieder von hiesigen Studierenden Probleme im Praktikum berichtet, die nicht selten auf dieses Gespräch zurückzuführen sind. Innerhalb der Veranstaltung wurde daher versucht, gemeinsam mit den Praxislehrkräften den Begriff der Eignung genauer zu fassen. Im Zuge dessen wurde der Diskurs rund um den Begriff der „Lehrkräftepersönlichkeit“ und die Erlernbarkeit wichtiger Fertigkeiten, Kernpraktiken und Haltungen, die den Lehrberuf ausmachen, näher betrachtet. Zwei interaktive Impulsvorträge umrissen das Spannungsfeld personaler Kompetenzen wie Reflexionsfähigkeit und die sog. *Core Practices*, welche häufig genutzte, erlernbare Tätigkeiten und nach aktuellem Forschungsstand das Lernen der Schüler\*innen mit hoher Wahrscheinlichkeit fördern (Grossman et al., 2009), umschreiben (vgl. für eine Darstellung des *Core Practices*-Ansatzes den Beitrag von Summer & Plötz in diesem Band). Zunächst wurde mit den Teilnehmenden die Bedeutung bestimmter personaler Merkmale von Lehrkräften und Praktikant\*innen und deren Erlernbarkeit für erfolgreiches Unterrichten bzw. das Anleiten desselben unter dem Stichwort einer „guten Lehrkräftepersönlichkeit“ diskutiert und Alternativen aufgezeigt,

um den Fokus der Praktikumsbegleitung auf erlernbare und empirisch untermauerte Kompetenzen bzw. Unterrichtsmerkmale zu legen.<sup>5</sup> In einer weiteren Sequenz wurde den Teilnehmenden in einem Gruppensetting der Kerngedanke von *Core Practices* nähergebracht und ausgewählte Praktiken in gemeinsamer Arbeit auf ihre Anwendbarkeit in Praktikumskontexten analysiert. Die Teilnehmenden hatten damit die Möglichkeit, klassische Aufgabenbereiche für Praktikant\*innen neu zu denken bzw. zu ergänzen.

Im Anschluss daran waren die Teilnehmenden aufgefordert im gemeinsamen Austausch durch die Bearbeitung von Fallvignetten ihren eigenen Eignungsbegriff im Hinblick auf das Setting Praktikum zu präzisieren. Dieser bildete die Grundlage dafür, Überlegungen zur Gestaltung der Beratung zwischen Praxislehrkraft und Praktikant\*in anzustellen und sich dazu untereinander auszutauschen. Die teilnehmenden Lehrkräfte erhielten neue Impulse zum Führen von Beratungsgesprächen mit Praktikant\*innen. Der Grundgedanke eines Gesprächs wurde dabei weg von einem statischen Eignungsbeurteilungsgespräch hin zu einer stärker eigenverantwortlichen Entwicklungsorientierung der Studierenden (Arnold et al., 2011) verändert. Es wurde gemeinsam ergründet, wie mithilfe von lösungsorientierten Fragetechniken und der Methode des Entwicklungsrads (vgl. den Beitrag von Niehaus & Beer in diesem Band) ohne großen zeitlichen Aufwand kleine Beratungssequenzen im Schulalltag gelingen können. Die Methode ermöglicht es, Praktikant\*innen auf ihrem selbstbestimmten Lernweg zu begleiten und ihr Entwicklungspotential zu unterstützen, indem Veränderungen kleinschrittig sichtbar gemacht werden.

#### **4. Fazit**

Im WegE-Projekt SchulPrax an der Universität Bamberg konnten in Kooperation mit den Praktikumsämtern der Universität und des Bezirks Oberfranken mehrere Veranstaltungen durchgeführt werden, in denen

---

<sup>5</sup> Dieser Teil der Fortbildung wurde von Dr. Alexander Wiernik konzipiert und durchgeführt, wofür wir ihm herzlich danken.

Praxislehrkräfte ihre Kompetenzen auf wissenschaftlicher Basis weiterentwickeln konnten. Ziel war es, auf die Informations- und Weiterbildungsbedürfnisse der Praxislehrkräfte einzugehen und aktuelle und praktisch verwertbare Informationen und Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Alle Veranstaltungen wurden evaluiert, mit durchgehend positiven Ergebnissen. Die Evaluationsfragebögen enthielten immer auch die Frage nach weiteren Fortbildungsthemen, was gute Hinweise darauf gab, welche Bedarfe die Betreuung von Praktikant\*innen weiterhin generiert und welche Themen Lehrkräfte für ihre eigene Qualifizierung für bedeutsam erachten. Die teilnehmenden Praxislehrkräfte und die Universität haben den nötigen Weiterqualifizierungsbedarf erkannt und unterliegen zukünftig hoffentlich seltener dem „Mythos Praktikum“. Kritisch anzumerken bleibt, dass Strukturen zur Qualifizierung von Praxislehrkräften häufig völlig unverbindlich sind: es gibt nach wie vor keine strukturierte, verpflichtende Aus- oder Weiterbildung für diesen Personenkreis. Viele Lehrkräfte zeigen sich interessiert, die in den bisherigen Veranstaltungen versorgte Personenzahl lässt aber darauf schließen, dass es nur ein Bruchteil der in die Praktikumsbetreuung einbezogenen Lehrkräfte sind, die sich auf diese Weise mit ihrer Aufgabe auseinandersetzen (können). Verbindlichkeit und inhaltliche Kumulativität muss von den einzelnen Lehrkräften größtenteils selbst hergestellt und aufrechterhalten werden. Diesem strukturellen Problem nach und nach beizukommen, wäre eine Aufgabe der Universität (z. B. organisiert durch das Zentrum für Lehrkräftebildung, in Zusammenarbeit mit den Praktikumsämtern). Fortschritte in diesem Bereich wären für die Studierenden an einer intensivierten und kohärenteren, besser zwischen schulischen und universitären Vorstellungen und Ansprüchen abgestimmten Betreuung durch die Lehrkräfte ablesbar.

## Literatur

Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L., & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika: Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Klinkhardt. <https://swbplus.bsz-bw.de/bsz336546254rez.htm>

Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*. Waxmann.

Bach, A., Besa, K.-S., & Arnold, K.-H. (2014). Bedingungen von Lernprozessen in Schulpraktika: Ergebnisse aus dem Projekt ESIS (Entwicklung Studierender in Schulpraktika). In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 165–182). Waxmann.

Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Components of a Good Practicum Placement: Student Teacher Perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81–98.

Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273–289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>

Hartung-Beck, V., Niehoff, S., Radisch, F., & Gräsel, C. (2014). Das Eignungspraktikum in der Lehrerausbildung. Eine qualitative Analyse schulischer Beratungsformen und des Rollenverständnisses der Mentorinnen und Mentoren. *Die Deutsche Schule* 106(2), 175–189. [https://www.pe-docs.de/volltexte/2022/25854/pdf/DDS\\_2014\\_2\\_Hartung-Beck\\_et\\_al\\_Das\\_Eignungspraktikum.pdf](https://www.pe-docs.de/volltexte/2022/25854/pdf/DDS_2014_2_Hartung-Beck_et_al_Das_Eignungspraktikum.pdf)

Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum - Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*. <https://doi.org/10.25656/01:7374>

Hascher, T. (2012a). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(1), 87–98.

Hascher, T. (2012b). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>

Jennek, J., Lazarides, R., Panka, K., Körner, D., & Rubach, C. (2019). Funktion und Qualität von Praktika und Praxisbezügen aus Sicht von Lehramtsstudierenden. *Herausforderung Lehrer\_innenbildung*, 2(1), 39–52. doi:10.4119/UNIBI/hlz-55

Juhr, C. (2003). Erweiterung der Sozialkompetenz in der Durchführungsphase. In H. Friedrich & B. Schobert (Hrsg.), *Praxisbezug und qualifizierte Praktika zur Berufsorientierung im geisteswissenschaftlichen Studium* (S. 193–206). Hobein.

Krawiec, V., Fischer, A., & Hänze, M. (2020). Anforderungen und Erschöpfung während Schulpraktika im Lehramtsstudium. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 265–287). Springer VS.

Kreis, A. & Staub, F. C. S. (2007). Förderung der Betreuungsarbeit in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen durch fachspezifisches Unterrichtscoaching. In D. Flaggmeyer & M. Rotermund (Hrsg.), *Mehr Praxis in der Lehrerbildung - aber wie? Möglichkeiten zur Verbesserung und Evaluation (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien: Bd. 2)* (S. 95–114). Leipziger Univ.-Verl.

Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. H. Müller (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (S. 51–70). Waxmann.

Matsko, K. K., Ronfeldt, M., Nolan, H. G., Klugman, J., Reiningger, M., & Brockman, S. L. (2020). Cooperating Teacher as Model and Coach: What Leads to Student Teachers' Perceptions of Preparedness? *Journal of Teacher Education*, 71(1), 41–62. <https://doi.org/10.1177/0022487118791992>

Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring. Praxis - Pädagogik bei Sauerländer*. Sauerländer.

Oettler, J. (2009). *Rolle und Selbstverständnis der Mentoren in den Schulpraktischen Studien. Entwicklung einer Qualifikationsmaßnahme zur wissenschaftlichen Begleitung von Lehramtsstudenten*. Books on Demand.

Roegman, R. & Kolman, J. (2020). Cascading, Colliding, and Mediating: How Teacher Preparation and K-12 Education Contexts Influence Mentor Teachers' Work. *Journal of Teacher Education*, 71(1), 108–121. <https://doi.org/10.1177/0022487119850174>

Sarcretti, A. (2009). *Die Bedeutung von Praktika und studentischen Erwerbstätigkeiten für den Berufseinstieg*. (Dissertation). Studien zur Hochschulforschung: Bd. 77. Bayerisches Staatsinst. für Hochschulforschung und Hochschulplanung. [http://www.ihf.bayern.de/uploads/media/ihf\\_studien\\_hochschulforschung-77.pdf](http://www.ihf.bayern.de/uploads/media/ihf_studien_hochschulforschung-77.pdf)

Schnebel, S. & Ilka, H. (2009). Auswirkungen des Praxisjahres auf die beteiligten Mentorinnen und Mentoren: Eine qualitative Interviewstudie. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinhoffer, T. Rosenberger, S. Schnebel, & T. Bohl (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums: Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach (Schul- und Unterrichtsforschung: Bd. 9)* (S. 35–66). Schneider Verlag Hohengehren.

Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A. & Kamm, C. (2011). Evidenzbasierte Professionalisierung der Praxisphasen in außeruniversitären Lernorten: Erste Ergebnisse des Forschungsprojektes ProPrax. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, & F. Voigt (Hrsg.), *Nach Bologna: Praktika im Studium - Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis (Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung: Bd. 1.)* (S. 79–212). Univ.-Verl. Potsdam.

Ulrich, I. & Gröschner, A. (Hrsg.). (2020). *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Springer VS. <https://e-bookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6133729>

Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>