

Unterrichten lernt man durch Unterrichten

– oder doch nicht?

Elisabeth Windl¹

Zusammenfassung

Das „unstillbare Verlangen nach Praxisbezug“ (Hedtke, 2000, S.1) und ein „Mehr an Praxis“ sind zentrale Themen der Lehrerbildung, welche diese seit Beginn ihrer Existenz begleiten. Ausgehend von einem historischen Exkurs zur Entwicklung der Praktika in der Lehrerbildung – als Basis für das Verständnis der aktuellen Situation – werden themenrelevante Forschungsbefunde dargestellt, die einerseits anschaulich verdeutlichen, dass eine quantitative Erhöhung der Praxisanteile alleine zu keiner Kompetenzsteigerung bei den Studierenden führt, andererseits Hinweise darauf geben, dass die Qualität der Praxisanteile zur Steigerung der Kompetenz beitragen. Abgeleitet davon werden anschließend Perspektiven zur Gestaltung der schulpraktischen Studienanteile dargestellt, wobei darauf hinzuweisen ist, dass ein Effekt nur dann zu erwarten ist, wenn es zu einem Umdenken bei den an der Ausbildung der Lehrer/innen beteiligten Personen kommt, und dass darauf aufbauend umfassende Maßnahmen Einzelaktionen vorzuziehen sind.

Abstract

The "insatiable desire for practical relevance" (Hedtke, 2000, p.1) and a "more practical approach" are central themes of teacher training, which has accompanied this since the beginning of its existence. Starting with a historical excursus on the development of practical training in teacher education - as a basis for understanding the current situation - research findings relevant to the topic are presented which on the one hand clearly illustrate that a quantitative increase in the proportion of practical training alone does not lead to an increase in competence among students, but on the other hand provide indications that the quality of the practical training contributes to increasing competence. Derived from these findings, perspectives for the design of the school-practical parts of the study programme are then presented, whereby it should be noted that an effect can only be expected if there is a rethinking process among the persons involved in the training of teachers and, based on this, comprehensive measures are preferable to individual actions.

Schlüsselwörter:

Schulpraxis
Pädagogisch-praktische Studien
Lehrerbildung Primarstufe

Keywords:

School practice
Pedagogical-practical studies
Teacher training primary level

1 Einleitende Gedanken

„Unterrichten lernt man nur durch Unterrichten!“ – die Umsetzung dieser „Formel“ erwarten sich Studierende des Lehramtsstudiums und ihr Ruf nach „mehr Praxis“ erscheint in diesem Zusammenhang verständlich, wobei zu beachten ist, dass Studierende unter „Praxis“ im Regelfall nur jene Studienanteile verstehen, die an einem Schulstandort stattfinden und mit direktem Schülerkontakt verbunden sind (Arnold, Hascher et al., 2011; Arnold, Gröschner, Hascher, 2014). Aber stimmt diese „Formel“ wirklich? Reicht eine quantitative Erhöhung des direkten Schülerkontakts, wie von den Studierenden immer wieder gefordert wird, für den Professionalisierungsprozess von Lehrerinnen und Lehrern?

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

E-Mail: elisabeth.windl@ph-noe.ac.at

Diese Abhandlung beschäftigt sich zum besseren Verständnis der Bedeutung der praktischen Anteile in der Lehrerbildung vorab mit einem historischen Abriss der Entwicklung dieser und zeichnet danach ein Bild der zum Teil widersprüchlichen Forschungslandschaft zu den Praktika. Davon abgeleitet werden Perspektiven zu einer qualitativen Steigerung der Ausbildung mit Blick auf die Praxisanteile dargestellt und in einer abschließenden Diskussion wird eine Beantwortung der gestellten Frage versucht. Der Fokus dieses Artikels liegt auf der Ausbildung im Bereich der Primarstufe.

2 Historische Exkurse zu Praktika in der Lehrerbildung

Reformen, Aufgaben, aber auch Schwierigkeiten gegenwärtiger Lehrerausbildung sind einerseits in geschichtlichen Entwicklungen und andererseits im gesellschaftlichen Wandel begründet. Zum besseren Verständnis der aktuellen Situation der Praktika in der Lehrerausbildung der Primarstufe erscheint ein kurzer historischer Exkurs zielführend.

Die Betrachtung der Lehrerausbildung beginnt – wie könnte es anders sein – bei der Einführung der allgemeinen Schulpflicht in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie durch Kaiserin Maria Theresia 1774. Bis zu diesem Zeitpunkt wurde das Dogma vertreten, dass gleichzeitig mit dem nötigen Wissen auch das Lehren-Können entsteht (Martig, 1901). Eine Praxisausbildung im engeren Sinn gab es nicht, die zukünftigen Lehrpersonen waren auf Nachahmung und eigene Erfahrungen in ihrer unterrichtlichen Tätigkeit angewiesen (von Felbiger, 1905). Unter der Regentschaft von Maria Theresias wurde die Lehrerausbildung erstmals geregelt und erfolgte in Normalschulen. Erste praktische Ausbildungsanteile in Form von Hospitationen und praktischen Übungen waren verpflichtend zu absolvieren (Freiherr von Helfert, 1960, S. 415). In der durch das Reichsvolksschulgesetz 1869 eingeführten Lehrerbildungsanstalt kam es zur ersten Gegenüberstellung von Theorie und Praxis. Die Ausbildung setzte sich aus zwei Jahren Allgemeinbildung und zwei Jahren Berufsbildung zusammen – und umfassenden schulpraktischen Übungen in Form von Hospitationen und Lehrauftritten der zukünftigen Lehrpersonen an Übungsschulen. 1941 wurde die vierjährige Ausbildung um ein Jahr verlängert (Hechenblaikner, 2018).

In den 1950er Jahren gab es umfassende und heftige Diskussionen zur Lehrerbildung. Die Sozialistische Partei forderte viersemestrige Pädagogische Institute mit Hochschulcharakter, die österreichische Volkspartei wollte sechsjährige Lehrerbildungsanstalten, also eine Berufsentscheidung mit 14 Jahren. Der Kompromiss dieser Ansichten waren die im Schulgesetzwerk 1962 verankerten Pädagogischen Akademien als zweijährige – später dreijährige – postsekundäre schulische Einrichtungen (Boyer, 1991, S. 138). Das sogenannte „Theorie-Praxis-Problem“ war schon damals einer der Gründe für eine Neuorientierung der Lehrerbildung. Die Ausbildung zum/zur Volksschullehrer/in war einphasig gestaltet, d.h. während der Ausbildung wechselten sich theoretische und praktische Studienanteile ab und die Absolventinnen und Absolventen konnten sofort nach Beendigung der Ausbildung ins Berufsleben eintreten. Jede einzelne Pädagogische Akademie hatte auch eine entsprechende Übungsvolksschule zu führen. Interessant ist, dass sich bereits an den Pädagogischen Akademien die schulpraktische Ausbildung aus Lehrveranstaltungen mit direktem Schülerbezug und aus begleitenden Lehrveranstaltungen zusammensetzte. Eine intensive Auseinandersetzung mit der Betreuung und Begleitung von Studierenden während der Praxisphasen setzte ein (Klement & Künz, 1991, S. 431-438) und es kam im Bereich der schulpraktischen Studien zu einem Paradigmenwechsel, der von einem konstruktivistischen Lernansatz ausging. Schulpraxis war nicht mehr nur Fertigkeitstraining, sondern die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit durch kritisches Erkunden, Analysieren und Reflektieren rückte ins Zentrum. Erste Ausbildungsformen für sogenannte Besuchsschullehrer/innen wurden an einzelnen Pädagogischen Akademien institutionalisiert.

1999 wurden die Lehramtsstudien an Pädagogischen Akademien zu Diplomstudien umgewandelt (Akademienstudiengesetz 1999) und seit dem 1. Oktober 2007 (Hochschulgesetz 2005) erfolgt die Ausbildung der Volksschullehrer/innen an Pädagogischen Hochschulen. Diese entstanden durch die Umwandlung der Pädagogischen Akademien und Pädagogischen Institute. Den Abschluss des dreijährigen Studiums stellte der Bachelor of Education dar (Engelbrecht, 2015, S. 241). Die Lehrerausbildung blieb einphasig mit einer fixen Verankerung der schulpraktischen Anteile, die im § 8 (6) des Hochschulgesetzes verankert waren: „Die Pädagogische Hochschule hat weiters durch die Schul- bzw. Berufspraxis sowie durch wissenschaftlich-berufsfeldbezogene Forschung und Lehre die Befähigung zur verantwortungsbewussten Ausübung von Berufen im Bereich pädagogischer Berufsfelder, einschließlich jener der Berufspädagogik, zu vermitteln“

(Hochschulgesetz 2005). Mit Abschluss dieser Ausbildung erwarb man die sofortige Berufsberechtigung. Der Weiterbestand der Übungsvolksschulen unter dem Begriff Praxisvolksschulen verdeutlicht den erwünschten Praxisbezug der Ausbildung.

Mit dem Studienjahr 2015/16 startete in Österreich die Umsetzung der kompetenzorientierten „PädagogInnenbildung NEU“ mit einem achtsemestrigen Bachelorstudium und einem verpflichtenden, mindestens zweisemestrigen Masterstudium für ein Primarstufenlehramt. Bedeutsam in diesem Zusammenhang ist die vermehrte Fokussierung auf Lehrerbildung als Professionskontinuum, d.h., dass keine Ausbildungsinstitution „fertige“ Lehrpersonen liefern kann und daher Lehrersein eine permanente Lern- und Entwicklungsaufgabe darstellt. Es sind die drei Phasen (a) Ausbildung, (b) Berufseinstieg und (c) Fort- und Weiterbildung zu unterscheiden (Behr, 2017, S. 25). Für die Praktika bedeutet dies, dass während der Ausbildung die Pädagogisch-praktischen Studien (als neue Bezeichnung für die schulpraktische Ausbildung) im Ausmaß von 40 ECTS-AP zu absolvieren sind. Zusätzlich wurde die sogenannte Induktionsphase eingeführt. „Die Induktionsphase dient der berufsbegleitenden Einführung in das Lehramt. Die Vertragslehrperson in der Induktionsphase ist durch eine Mentorin oder einen Mentor zu begleiten“ (§ 39 (1) Landeslehrerdiensrechtsgesetz). Die Induktionsphase beginnt mit dem Dienstantritt und endet nach zwölf Monaten. Die Einführung der Induktionsphase in Österreich ist die Antwort auf zahlreiche wissenschaftliche Belege. Lamy (2015) beispielsweise beschreibt sie als Phase des Hineinwachsens „in eine, aus der eigenen Schulzeit und den Praktika, schon (teilweise) bekannte, spezifische Berufswelt“ (Lamy, 2015, S. 14). Auch Keller-Schneider (2010) weist darauf hin, dass die erste Berufsphase Anforderungen stellt, die von Lehrerinnen/Lehrern während der Ausbildung in ihrer gesamten Komplexität und Dynamik nicht erfahren werden können. Schwierigkeiten und anspruchsvolle Situationen gilt es nach persönlichen Überzeugungen und verfügbaren Ressourcen zu bewältigen (Keller-Schneider, 2010, S. 303). Den Mentorinnen und Mentoren kommt in diesem Zusammenhang eine wesentliche Bedeutung zu. Rechtlich besteht bereits für die Absolventinnen und Absolventen des Bachelorstudiums Lehramt Primarstufe die Möglichkeit, in den Schuldienst einzutreten. Sie befinden sich somit in der Induktionsphase und studieren zeitgleich im Masterstudium.

Im § 8 des Hochschulgesetzes sind die Pädagogisch-praktischen Studien gesetzlich verankert. Es handelt sich bei dieser Umbenennung der schulpraktischen Ausbildung in Pädagogisch-praktische Studien nicht bloß um eine sprachliche Neuformulierung, sondern damit verbunden ist eine inhaltliche Neuausrichtung im Sinne einer integrativen Verankerung dieser in die Studienfachbereiche Allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen, Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Fragestellungen aus der Praxis bilden somit die Grundlage für eine theoretische Auseinandersetzung in unterschiedlichen Lernsettings mit dem Ziel der Kompetenzerweiterung bei Studierenden (Braunsteiner, Schnider & Zahelka, 2014, S. 10).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass in Österreich Praktika in der Ausbildung von Primarstufenlehrerinnen/-lehrern auf eine lange Tradition zurückgreifen können, die Ausbildung einphasig gestaltet ist und seit der Einführung der PädagogInnenbildung NEU auf die sensible Situation des Berufseinstiegs durch die gesetzliche Verankerung der Induktionsphase reagiert wurde. Die Hospitationen und unterrichtlichen Tätigkeiten der Studierenden während der Praktika an den Schulstandorten wurden und werden von Lehrveranstaltungen unterschiedlicher Intensität, Ausprägung und Zielsetzung begleitet.

3 Themenrelevante Forschungsergebnisse im Kontext schulischer Praktika

Bereits seit den 1950er Jahren gibt es Studien zur Wirksamkeit von Praktika in der Lehrerbildung, aber erst in den 2000er Jahren haben sie sich zu einem „... aufblühenden Forschungsbereich der Bildungsforschung entwickelt“ (Weyland, 2014, S. 11). Es ist zu bedenken, dass Wirksamkeitsstudien im Bereich der Praktika als anspruchsvoll zu bezeichnen sind, da experimentelle Designs angesichts einer lebendigen Schule mit ihren unterschiedlichen Variablen kaum möglich sind. Zu bemerken ist auch, dass viele Studien auf lokale, selektive Stichproben bezogen sind und die Ergebnisse häufig auf retrospektiven Selbsteinschätzungen der Studierenden beruhen (Weyland & Wittmann, 2011, S. 56). Weiters sind die unterschiedlichen Einbettungen und Gestaltungen der Praktika in die regionalen Konzepte der Lehrerbildung erkennbar, sodass standortübergreifende Rückschlüsse nicht immer zulässig sind (Lawson, Cakmak, Gündüüz & Busher, 2015).

Praktika an Schulstandorten mit direktem Schülerkontakt stellen nach wie vor für Studierende einen zentralen Lernort dar. Praxisphasen ermöglichen einen Zielgruppenkontakt und schaffen reale Handlungssituationen, was für Studierende ebenso motivierend wirkt wie die soziale Eingebundenheit in die schulische Situation und das Erleben eigener Kompetenz (Ryan & Deci, 2000). „Für die meisten Studierenden ist evident, dass Praxis nur in der Praxis zu lernen sei, und nicht wenige Lehrerinnen und Lehrer reklamieren für sich, Trägerinnen und Träger bzw. Vermittlerinnen und Vermittler jener Praxis zu sein, die den Nachwuchs zu funktionierendem Unterricht und solidem beruflichen Handeln befähigen“ (Fraefel, 2016, S. 79). Daraus lässt sich schließen, dass Praxisphasen einen hohen Stellenwert bei Studierenden einnehmen und anderen Studienanteilen weniger Bedeutung beigemessen wird (Blömeke, König, Busse, 2014; Schubarth, Speck et al., 2012; Arnold, Hascher et al., 2011; Arnold, Gröschner, Hascher, 2014). Entgegen der Ansicht der Studierenden weist Hascher (2006) auf die unter Umständen deprofessionalisierende Wirkung von Praxisphasen hin, denn Erfahrungen zu machen bedeutet nicht notwendigerweise, daraus auch sinnvoll zu lernen. Es gilt zu bedenken, dass Studierende jahrelange schulische Erfahrung aufweisen, relativ klare Vorstellungen über den Lehrerberuf haben und diese in die eigene Berufspraxis einfließen lassen. „Except for the student-teaching element, preservice teacher education seems a weak intervention. It is sandwiched between two powerful forces – previous life history, particularly that related to being a student, and classroom experience as a student teacher and teacher“ (Richardson, 1996, S. 113 zit. n. Hascher, 2011, S. 432). In ihrer Überblicksstudie kommt Hascher (2012) zu dem Schluss, dass Praktika sehr wohl zentrale und wirksame Lernfelder darstellen können, aber „die Studierenden springen oftmals von einer Situation zur nächsten und eine systematische Gestaltung ihres Lernprozesses findet nur selten statt. Vielmehr entdecken sie jeden Tag etwas Neues, das sie in der Situation zwar als sehr relevant erachten, aber zu selten in ihren Kompetenzerwerb bzw. in Hinblick auf die Folgen für ihr eigenes Lernen integrieren. Grundlegend muss also die Frage gestellt werden, wie aus Praxiserfahrungen Lernprozesse werden?“ (Hascher, 2012b, S. 122).

König (2019) setzt sich ebenfalls mit ausgewählten Befunden zu Effekten von Praxisanteilen in der Lehrerbildung auseinander, wobei mit Studien gearbeitet wird, die, dem kompetenztheoretischen Ansatz folgend, kognitive und affektiv-motivationale Merkmale ins Zentrum rücken. Die Ergebnisse lassen den „vorsichtigen Schluss zu, dass die konkrete quantitative Ausgestaltung von schulpraktischen Lerngelegenheiten mindestens so wichtig ist, wie die allgemeine, häufig vor allem formal-quantitative Struktur von Praxis, wenn Wissenserwerbprozesse bei angehenden Lehrkräften erklärt werden sollen“ (König, 2019, S.46).

Eine bedeutende Rolle im qualitativen Bereich wird der systematischen, reflexiven und qualitativ hochwertigen Begleitung beim Erwerb berufspraktischer Kompetenz zugeschrieben (Brouwer, Korthagen, 2005; Hascher, 2012c; Gröschner, Schmitt, Seidel, 2013). Einen besonderen Anteil hat dabei die Praxisbegleitung durch Lehrende der Hochschule (Gröschner 2013), die zur besseren Vernetzung der bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalte beitragen und diese mit den praktischen Erfahrungen und Erkenntnissen der Studierenden (Roters, B. (2012) in Verbindung bringen soll. Auch bei Studierenden wird dann ein Gewinn von Praktika gesehen, wenn diese mit hochschulischen Lehrveranstaltungen gekoppelt sind (Nölle, 2002). In den Forschungen zur Lehrerbildung herrscht Einigkeit darüber, dass professionelles Handlungswissen eine eigene Wissensform darstellt (Fraefel, 2016, S. 9) und sich der Expertiseerwerb in Entwicklungsstufen abspielt (Dreyfus, 2004; Korthagen, 2010). Damit Studierende in der schulischen Praxis überhaupt die Möglichkeit zur Verarbeitung des eigenen Handelns bekommen und somit in die höheren Ebenen im Modell von Korthagen oder in die höheren Expertisestufen nach Dreyfus aufsteigen können, ist die Reduktion ihrer kognitiven Belastungen in schulpraktischen Situationen erforderlich. Dies gelingt durch die enge Koppelung der Lehrveranstaltungen im hochschulischen Setting mit jenen in der schulischen Praxis. Beobachtungs- und Hospitationspraktika sind ebenso umfassend vorzubereiten wie die ersten unterrichtlichen Schritte der Studierenden. Dem angeleiteten Aufbau von Reflexionskompetenz kommt eine große Bedeutung zu. Ein wichtiges Konzept in diesem Zusammenhang ist die Perspektive der Ko-Konstruktion beim Planen, Durchführen und Auswerten von Unterricht, deren positive Wirkung in Studien belegt werden konnte (Fraefel et al, 2017, Futter, 2016, Kreis & Straub, 2011).

Konsens im Bereich der Praxisforschung herrscht im Bekenntnis zum Prinzip der Reflexion, ein berufliches Selbstverständnis der fortwährenden Weiterprofessionalisierung, das auf der Grundlage theoretischer Erkenntnisse und eigener bzw. fremder Erfahrungen beruht und in wirkungsvolleres und zielführendes Handeln münden soll. Wyss (2013) stellte fest, dass Studierende konkrete Anleitungen zu den Erfahrungs-Reflexions-Erprobungs-Zyklen brauchen, um diese zielführend durchführen zu können. Sie wünschen sich eher dialogische Verfahren, so können etwa in reflexionsorientierten Gesprächen mit praktikumsbegleitenden Lehrpersonen

höhere Reflexionsniveaus erreicht werden (Krieg & Kreis, 2014) als durch Reflexionstagebücher (Rosenberger, 2014). Interessante Ergebnisse in diesem Zusammenhang liefern Hany und Stolzka (2016) in ihrer Evaluationsstudie zum „Erfurter Konzept der Praktika“.

Als qualitative Komponente kommt dem Mentoring in mehrfacher Weise große Bedeutung im Rahmen der Praktika zu. Da komplexe unterrichtliche Situationen für Studierende meist eine größere Belastung darstellen und die Tendenz besteht, zur Belastungsreduktion auf eigene schulische Erfahrungen und Verhaltensmuster zurückzugreifen, kann Mentoring dem entgegenwirken (Dann et al., 1978; Mayer & Neuweg, 2009). Auch von den Studierenden werden Mentorinnen und Mentoren als bedeutsame Unterstützer/innen für den Kompetenzerwerb angesehen, denn sie stellen für sie die zentralen Ansprechpersonen an den Praxisschulen dar. Durch ihr Feedback zu den ersten Unterrichtsversuchen geben die Mentorinnen und Mentoren Rückmeldung über die Befähigung der Studierenden für den Beruf. Weiters bieten sie emotionale Unterstützung und agieren als Vertrauenspersonen, wenn Studierende im Zuge der Schulpraxis Problemen begegnen (Gröschner, 2012; Hascher, 2012). Außerdem fühlen sich die Studierenden durch das Feedback der Mentorinnen und Mentoren bestätigt, denn „eine Person ist in ihrem Tätigkeitsfeld vor allem dann erfolgreich und zufrieden, wenn die gewählten Aufgaben und das berufliche Umfeld möglichst kompatibel mit der ihr eigenen Motiv- und Wertestruktur sind und so den beruflichen Verhaltensanforderungen in kompetenter Weise entsprochen werden kann“ (Hossiep & Paschen, 2003, S. 9). Zu bedenken ist allerdings, dass Lehrende an den ausbildenden Institutionen, Mentorinnen und Mentoren und auch die Studierenden den Praktika mit unterschiedlichen Erwartungen und Interessen begegnen. Manche Mentorinnen und Mentoren verharren nach wie vor in einer asymmetrischen Lehrlings-Meister-Beziehung und sehen die Praktika als Einweisung in die vorherrschende Praxis. Studierende erhoffen sich Tipps zur Gestaltung von Unterricht und die Lehrenden an den Hochschulen konzentrieren sich auf die Professionalisierung der Studierenden und das eigentliche Lernen der Schüler/innen (Fraefel, 2018).

Auch Baer et al (2011) stellt in einer Studie zur Kompetenzentwicklung von Studierenden fest: „Die angehenden Lehrpersonen lernen, traditionellen Klassenunterricht besser durchzuführen.“ (S. 112). Die Performanz der Studierenden und die funktionierende Unterrichtsorganisation stehen im Mittelpunkt, die Studierenden passen sich dieser Kultur an, um keine Schwierigkeiten und gute Beurteilungen zu bekommen, und jegliche Form von Innovation wird gebremst (Reusser & Fraefel, 2017, S. 14). Auch die Ergebnisse einer Studie von Schüpbach (2007), die sich intensiv mit Unterrichtsnachbesprechungen beschäftigt, zeigt, dass diese meist wertend und defizitorientiert angelegt sind, sich mit Problembewältigung und Fehlerkorrekturen bezüglich Planung und Durchführung beschäftigt wird und Tipps und Ratschläge vergeben werden. Eine vertiefende Analyse der Lehr-Lernprozesse auf der Ebene der Tiefenstruktur findet kaum statt. Befunde der Wissensverwendungsforschung verdeutlichen, dass Mentorinnen und Mentoren wissenschaftliche Ergebnisse und Konzepte nur bedingt für die Gestaltung der eigenen Berufsausübung zur Kenntnis nehmen und diese nur in abgewandelter Form zum Einsatz kommen (Stadelmann, 2006, S. 57–58). Wissenschaftliche Konzepte, Modelle und empirische Ergebnisse werden von ihnen vielfach als abstrakt und dekontextualisiert wahrgenommen, die Relevanz wird nicht erkannt und daher auch nicht für das eigene berufspraktische Handeln nutzbar gemacht (Broekkamp & van Hout-Wolters, 2007). Das hat zur Folge, dass Mentorinnen und Mentoren ihre unterrichtliche und erzieherische Tätigkeit mit den Studierenden nicht immer theoriebasiert reflektieren. Die professionelle Lehrperson kann Neues „entwickeln und anderen die Gründe für seine Entscheidungen und Handlungen deutlich machen.“ (Dubs, 2008, S. 12), wenn der Blick auf die Dialektik von wissenschaftlicher Theorie und Praxis geschärft wird.

Mit einem Blick auf die dargestellten Forschungsergebnisse ist festzustellen, dass Praktika durch widersprüchliche Zielsetzungen, Einstellungen und Agenden als inkohärentes und von Spannungen geprägtes Handlungsfeld erscheinen, die ein Lernpotenzial besitzen. Studierende nehmen subjektiv einen Kompetenzzuwachs durch Praktika wahr und fordern daher ein „Mehr an Praxis“. Die Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass es auf die Qualität der Praxisanteile im Studium und nicht auf die Quantität ankommt, um Wirkungseffektivität zu erzielen.

4 Konzeptionelle Perspektiven zur Qualitätssteigerung

Die folgende Darstellung möglicher konzeptioneller Perspektiven zur Gestaltung der Pädagogisch-praktischen Studien in der Ausbildung von Primarstufenlehrpersonen – abgeleitet aus den dargestellten Forschungsbefunden

– basiert auf dem Angebots- und Nutzungsmodell, das in den meisten Lern- und Lehrforschungen im deutschsprachigen Raum (Fend, 2002; Helmke, 2012; Reusser & Pauli, 2010) als weitgehend akzeptiert betrachtet werden kann und nun auch in die Lehrerbildung (Hascher & Kittinger, 2014; König, Rothland & Schaper, 2018; Lipowsky, 2014) Einzug gehalten hat. Das bedeutet, dass eine zentrale Variable für den Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen von den angebotenen und in der Folge selbstverständlich auch von den genutzten Lerngelegenheiten abhängt. Die Effizienz der Nutzung der Lernangebote steht in einem engen Zusammenhang mit persönlichen Voraussetzungen und Kompetenzen, mit subjektiven Überzeugungen und Theorien und mit verschiedenen Arten der Lernorientierungen von Studierenden. Modelle zur quantitativen Verbesserung der Praktika haben daher zu berücksichtigen, dass den Studierenden Lerngelegenheiten geboten werden, die zu einer Nutzung dieser animieren, um den Erwerb von Wissen und den Aufbau einer Handlungskompetenz voranzubringen. Die Studierenden brauchen daher Lerngelegenheiten, die sie zur Ausschöpfung ihrer Potentiale anregen. Ob diese angenommen und genutzt werden, liegt aber außerhalb des Einflussbereiches einer Hochschule.

Es ist darauf zu verweisen, dass die in der Folge dargestellten konzeptionellen Perspektiven zur Effektivitätssteigerung im Zusammenhang mit Praktika miteinander verzahnt sind, auch wenn eine punktuelle Darstellung erfolgt.

4.1 Integrative Verknüpfung der theoretischen und praktischen Lernangebote

Die integrative Verknüpfung von theoretischen und praktischen Lernangeboten braucht aus curricularer und umsetzungsperspektivischer Sicht ein klares Bekenntnis zur Aussage, dass die Ausbildung der Primarstufenlehrer/innen nicht darauf abzielt, zu lernen wie man lehrt, sondern der Blick darauf zu richten ist, „zu lernen, wie man eigene Erfahrungen auswertet und wie man lernt, wie eine Lehrperson wahrzunehmen, zu sprechen und zu denken“ (Nolan, 2016, zit. n. Reusser & Fraefel, 2017, S.32). Dieses Ziel kann in der Erstausbildung durch das Vertrautmachen „... mit den Tiefenstrukturen eines verstehensorientierten, problemlösenden, kognitiv aktivierenden und dialogischen Unterrichts“ (Reusser & Fraefel, 2017, S.32) gesehen werden. Dies bildet die Basis für eine professionelle Weiterentwicklung im späteren Berufsleben.

Weiters sollten die Bemühungen zur integrativen Verknüpfung auf einer Auseinandersetzung mit dem Verständnis von Theorie und Praxis basieren. Bedeutsam in diesem Zusammenhang ist, dass sich Theorie und Praxis unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Dignität produktiv aufeinander beziehen und es nicht zu einer unzulässigen Verzahnung von Theorie und Praxis kommen soll (Cramer, 2014). Die Zusammenhänge zwischen den theoretischen Lehrveranstaltungen und jenen der Praxis sind den Studierenden häufig nicht eindeutig ersichtlich und sie sehen diese als eher unabhängig voneinander. Sie beklagen, dass die Auseinandersetzung mit den theoretischen Inhalten für sie keinen Sinn macht, denn diese sind in der Praxis nicht anwendbar. Die Studierenden sollen zur Einsicht gelangen, dass sich nicht unmittelbar aus wissenschaftlichen Theorien für die Praxis lernen lässt, die Praxis aber auch nicht den Gegenstand der Theorien bestimmt.

Die Curriculumentwicklung für das Lehramtsstudium sollte von transdisziplinären Entwicklungsteams aus Lehrenden der Hochschule durchgeführt werden, da sich diese Einbindung und der Bottom-up-Ansatz positiv auf die Akzeptanz der Innovation auswirken und zum Erfolg beitragen. Das Curriculum ist so zu gestalten, dass primarstufenrelevante Themenfelder, aus denen Inhalte abgeleitet werden, von bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und schulpraktischen Perspektiven beleuchtet werden, um so den Kompetenzaufbau der Studierenden voranzutreiben. Phasen der Informationsvermittlung und Phasen der aktiven, praktischen, subjektiven Verarbeitung sollten abwechseln, um die Ausbildung von trägem, nicht handlungsrelevantem Wissen zu verhindern. Wahl (2006) hat dafür den Begriff des „Sandwich-Prinzips“ geprägt (Wahl, 2006, S. 103 ff). Eine besondere Rolle spielt in diesem Zusammenhang der Einsatz von unterschiedlichen Lernsettings (Lesson Studies, Videoanalysen, Blended-Learning-Konzepte, ...), die diese subjektiven und reflektieren Auseinandersetzungen ermöglichen.

Die gezielte Anbahnung der Reflexionskompetenz von Studierenden ist im Curriculum zu verankern, denn Reflexion wird, wie bereits dargestellt, als wesentlicher Faktor für den Aufbau professionellen Handelns – auch wenn dieser Begriff derzeit sehr inflationär verwendet wird – betrachtet, da die Handlung von Lehrpersonen nicht abschließend plan- und vorhersehbar sein kann und als ein nicht standardisierbares Wissen zu konzipieren ist (Combe & Helsper, 1996). Daher kommt der bewussten Vermittlung zwischen den Erlebnissen und

Erfahrungen der Studierenden in der schulischen Praxis, deren Beliefs und Erwartungen sowie deren pädagogischem, didaktischem und fachlichem Wissen eine zentrale Bedeutung zu. Diese Vermittlungstätigkeit wird durch Reflexion abgedeckt. Neuweg (2005) argumentiert, dass Reflexion neben dem Wissen, der Erfahrung und der Persönlichkeit einer Lehrkraft eine Emergenzbedingung pädagogischer Könnerschaft ausmacht.

Selbstreflexionskompetenz bedeutet nach Leonhardt (2010) in diesem Zusammenhang die „Fähigkeit, in der Vergegenwärtigung konkreter Situationen [...] durch aktive Distanzierung auf der Basis eigener Erfahrung und in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Wissensbeständen unterschiedliche Deutungen sowie Handlungsperspektiven argumentativ zu entwickeln und zu artikulieren“ (Leonhard et al., 2010, S. 19). Als bedeutsames Kriterium für die Anbahnung der professionellen Reflexion in der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen gilt, dass diese während des gesamten Studienverlaufs schrittweise aufgebaut wird und regelmäßig und systematisch stattfindet. Reflexive Praktiker/innen fallen nicht vom Himmel, sie benötigen Anleitung und Orientierung, um Erfahrungen strukturiert und differenziert zu reflektieren, sich selbst und andere sensibler wahrzunehmen und dies als Grundlage für realitätsangemessene Handlungen zu verwenden. Der Kenntnis geeigneter Reflexionsinstrumente, der Kommunikation der Erfahrungen und der Dokumentation der Erkenntnisse kommt im Sinne einer langfristigen Verfügbarkeit und Nachhaltigkeit eine besondere Bedeutung zu.

Das reflexive Schreiben sollte im Curriculum fix verankert sein, denn es erlaubt Studierenden, im Schreibprozess über die Erfahrungen nachzudenken: „Das Aufschreiben ermöglicht es, komplexe Sachverhalte, die nicht gleichzeitig überblickt werden können, nacheinander zu bearbeiten. [...] In allen Sequenzen des Schreibprozesses besteht die Möglichkeit, durch reflexive Tätigkeit Distanz zum [Erlebten] zu nehmen.“ (Miskovic 2006, S.1.) Durch dieses Vorgehen wird eine „kognitive Strukturierung und inhaltliche Fokussierung“ ermöglicht (Paus & Jucks 2013, S.125) und es werden die Voraussetzungen geschaffen, eigene Denk- und Handlungsmuster zu erkennen und Veränderungsprozesse zu initiieren (ebd., 126).

Insbesondere der Einsatz von persönlichen Entwicklungsportfolios ist in diesem Zusammenhang bedeutsam, denn diese sind mit dem Selbstorganisationsprozess der Studierenden im Sinne eines lebenslangen, selbstorganisierten Lernens eng gekoppelt. E-Portfolios sollten gegenüber den Papierformen bevorzugt werden. Mit Blick auf die Ergebnisse der Forschung von Rosenberger (Rosenberger, 2014) ist darauf zu achten, dass die Dokumentationen im E-Portfolio als Grundlage für kommunikative Prozesse herangezogen und daher von den Studierenden nicht als bloße „Schreibarbeit“ empfunden werden. Dadurch können sie erleben, dass das reflexive Schreiben ein bedeutsamer Faktor für ihre Professionsentwicklung darstellt.

Die Auseinandersetzung mit den subjektiven Theorien der Studierenden bedarf ebenfalls einer curricularen Verankerung und einer entsprechenden Umsetzung durch passende Lernsettings. Studierende haben mindestens 12 Jahre die Schule besucht und sie wurden in dieser Zeit mit unterschiedlichen Lehrerinnen und Lehrern konfrontiert. Sie verfügen daher über sehr konkrete Vorstellungen zu ihrem zukünftigen Beruf, über „gute Lehrer/innen“ und über „guten Unterricht“. Basierend auf diesen Beliefs soll die Ausbildung aus Sicht der Studierenden gestaltet sein. Diese Vorgänge beeinflussen das pädagogische Handeln der Gegenwart, sie wirken sozusagen als Filter, d. h., Ausbildungsinhalte werden dann bevorzugt angenommen, wenn sie sich in das Gefüge dieser eingliedern lassen (Blömeke, 2004). Da diese Vorgänge meist unbewusst und unreflektiert ablaufen, steht deren Bewusstmachung vorerst im Mittelpunkt, damit Studierende ihre eigenen Handlungsleitlinien verstehen und so die Grundlage für das Verständnis der Vielfalt anderer Menschen gelegt werden kann (Unterweger, 2014). Die Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiografie und der persönlichen Einstellung zu Diversität ist ein wesentlicher Punkt, der bereits in der Studieneingangs- und Orientierungsphase (STEOP) einer Auseinandersetzung bedarf und während des gesamten Studiums immer wieder aufgegriffen werden muss.

4.2 Implementierung eines Partnerschulkonzeptes

Wie bereits dargestellt, weisen Forschungsbefunde darauf hin, dass der Erfolg von Praktika in einem engen Zusammenhang damit steht, dass die Praxislehrpersonen und die Lehrenden der Hochschule über kohärente Konzepte und Strategien der Professionalisierung verfügen (Bach, 2017, S. 43-44). Zielführend erscheint unter dieser Prämisse die Errichtung eines „hybriden Raums“ (Fraefel, 2017, S. 19) in Form von Partnerschulen, in dem Studierende, Schüler/innen, Lehrende der Hochschule und Mentorinnen und Mentoren, aber auch Schulleiter/innen zusammenarbeiten „und die beteiligten Akteurinnen und Akteure bereit sind, sich gedanklich

von den Herkunftskontexten zu lösen, um in wechselseitiger Perspektivenübernahme und im ko-produktiven Dialog etwas Neues zu schaffen, dessen Qualität wiederum das eigene Denken befruchtet.“ (Fraefel, 2017, S. 19) An den Partnerschulen arbeiten die Studierenden gemeinsam mit den Mentorinnen/Mentoren und den Lehrenden aus der Hochschule, die sich während der Praxisphasen am Schulstandort befinden, als mündige und kritisch denkende Menschen an einem Praxiskonzept. Ein Austausch findet statt, um Dinge besser zu verstehen und neue Wege professionellen Handelns herauszuarbeiten und dann auch zu erproben. Dies wird als „kollaboratives Mentoring“ (Bach, 2017, S. 49) bezeichnet. Gegenstand des kollaborativen Mentorings ist die Frage der Zielerreichung. Das Ziel ist das Lernen der Schüler/innen und nicht die Performanz der Studierenden. Es sind daher in den Partnerschulen Rahmenbedingungen zu schaffen, die diese Fokussierung ermöglichen.

Ausgangspunkt für die gemeinsame Diskussion zwischen Studierenden und Mentorinnen/Mentoren sind immer die Schüler/innen – was sollen sie lernen und wie soll das Lernergebnis aussehen? In diese Diskussion bringen sowohl die Mentorinnen/Mentoren als auch die Studierenden ihr auf unterschiedlichen Wissens- und Erfahrungsständen basierendes Vorwissen ein und suchen eine Lösung für die praktische Umsetzung. Dieser Prozess wird von den Lehrenden der Hochschule unterstützt. Die Umsetzung erfolgt im Co-teaching der Studierenden mit der Mentorin bzw. dem Mentor. In diesem übernehmen alle Beteiligten gleichermaßen die Verantwortung. Das ist für die Studierenden besonders hilfreich, da sie diese nicht alleine tragen müssen und sie dadurch eine bessere Möglichkeit erhalten, das Lernen der Kinder mehr ins Blickfeld nehmen zu können (Bach, 2017, S. 53-55), und da eine gleichzeitige Entlastung im Sinne der Komplexität von Schule und Unterricht entsteht. Im Anschluss an das Co-teaching werden in einer hierarchiearmen Atmosphäre gemeinsam die erzielten Lernergebnisse der Schüler/innen besprochen und davon ausgehend erneutes Co-planning, Co-teaching und Debriefing entwickelt. So gestaltete Praxiserfahrungen unterstützen die Wissenserwerbsprozesse der Studierenden.

Die Etablierung, vor allem aber die produktive Aufrechterhaltung eines Partnerschulkonzeptes ist ein aufwendiger Prozess. Vorweg sind Partnerschulen zu finden, deren Schulleitung und Kollegium gemeinsam mit den Lehrenden der Hochschule die Verantwortung für die Ausbildung der Studierenden übernehmen möchten. Gemeinsam ist herauszuarbeiten, ob Einigkeit über folgende Prämissen bestehen: (a) die Schüler/innen stehen im Zentrum des Lernens, (b) Reflexion wird als bedeutsam für die Professionalisierung angesehen und von den Lehrerinnen und Lehrern an der Schule ebenso selbstverständlich angewandt wie von der Schulleitung, (c) hierarchiearme Vorgehensweisen prägen das Gefüge des Schulstandortes. Dies bildet die Basis für die Zusammenarbeit. Den Lehrpersonen und der Schulleitung der Partnerschulen sollte das Gefühl gegeben werden, dass sie ein ebenso bedeutsamer Teil der Ausbildung sind wie alle anderen Bereiche. Daher werden Konzepte nicht von den Lehrenden der Hochschule entwickelt und an den Partnerschulen durchgeführt, sondern sie entstehen in einem gemeinsamen Prozess und werden auch gemeinsam umgesetzt. Dies bedarf eines zeitlichen Mehraufwands von beiden Seiten, der sich im Sinne der Schüler/innen und Studierenden auf jeden Fall lohnt.

4.3 Ausbildung von Mentorinnen und Mentoren

Auf die Bedeutung der qualitativ hochwertigen Begleitung der Praktika durch Mentorinnen und Mentoren wurde bereits mehrfach hingewiesen. Als Grundlage ihrer Tätigkeit braucht diese Personengruppe eine fundierte Ausbildung in Form von Lehrgängen (vergleiche dazu den Hochschullehrgang im Verbund Nord-Ost im Umfang von 15 bzw. 30 ECTS-AP und den Hochschullehrgang mit Masterabschluss an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich im Umfang von 90 ECTS-AP „Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten“), durch die erfahrene Lehrkräfte mittels einer zusätzlichen Qualifikation befähigt werden, als Mentorinnen und Mentoren im Bereich Pädagogisch-praktischer Studien tätig zu sein. Inhaltlich bedeutsam erscheinen die Auseinandersetzung mit dem Professionsverständnis und der Rolle der Mentorinnen und Mentoren sowie die Themen Kommunikation und Interaktion bzw. Lehren und Lernen. Zur Zielerreichung sind hochschuldidaktische Zugänge zu wählen, die sich an dialogischem und forschendem Lernen orientieren, die Vorerfahrungen, Kompetenzen und Interessen der Teilnehmer/innen als Ausgangspunkt für deren professionelle Weiterentwicklung sehen und die kontinuierliche Reflexion sowie die Feedbackkultur pflegen. Die dargestellten Inhaltsbereiche bedürfen daher einer inhaltlich-didaktischen Verschränkung, die durch den Einsatz von Präsenzphasen, Learning Communities und Selbststudium gewährleistet werden. Die Präsenzstudienanteile sind so zu gestalten, dass „der Input durch reflektierten Transfer in die konkrete professionelle Erfahrungswelt der Teilnehmer/innen kontextualisiert und die individuell zu erwerbenden Kompetenzen identifiziert“ (HLG Mentoring, 2016, S. 26-27) werden. Während der Absolvierung des Hochschullehrgangs erscheint es zielführend,

dass die Teilnehmer/innen bereits erste Erfahrungen in der Arbeit mit Mentees sammeln und dabei von Lehrenden aus dem Lehrgangsteam unterstützt werden. In den Learning Communities erfolgt einerseits der reflexive Diskurs zu den erhaltenen Inputs und andererseits jener zu den Erfahrungen in der Arbeit mit den Mentees. Die Aufarbeitung der eigenen subjektiven Theorien und der bisherigen Praktiken sollte schwerpunktmäßig behandelt werden. Durch die Führung eines E-Portfolios können die Ergebnisse der konstruktiven Prozesse aus den Learning Communities festgehalten und die Professionalisierungsprozesse der Teilnehmer/innen während des Hochschullehrgangs aufgezeigt werden.

5 Resümee und Ausblick

Wie die Darstellung verdeutlicht, kann die Aussage „Unterrichten lernt man nur durch Unterrichten“ weder bestätigt noch abgelehnt werden. Dem praktischen Anteil mit direktem Schul- und Schülerkontakt kommt in der Ausbildung zum/zur Primarstufenlehrer/in eine große Bedeutung für den Wissenserwerbsprozess der Studierenden zu. Allerdings nur dann, wenn dieser auf einem von allen Beteiligten anerkannten kohärenten Konzept beruht und alle Bereiche integrativ zusammenarbeiten. Die dargestellten Perspektiven sollten bei curricularen Neugestaltungen und Strukturveränderungen Berücksichtigung finden. So könnten die Diskussionen um die Erhöhung der Praxisanteile in der Ausbildung in eine andere Richtung gelenkt werden.

Literatur

- Arnold, K.H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.L. & Rahm, S. (Hrsg.) (2011). *Empowerment durch Schulpraktika – Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhard.
- Bach, A. (2017). Partnerschaftsmodelle in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Das Flensburger Modell „Schuladoption“. In: U. Fraefel & A. Seel. *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 43-56). Münster: Waxmann.
- Baer, H., Kocher, H., Wyss, C. Guldemann, T., Larcher, S. & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), S. 85-117.
- Behr, F. (2017). *Lernhabitus und Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.). *Handbuch Lehrerbildung*. (S. 59–91). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S., König, J., Busse, A., Suhl, U., Benthien, J., Döhrmann, M. & Kaiser, G. (2014). Von der Lehrerausbildung in den Beruf – Fachbezogenes Wissen als Voraussetzung für Wahrnehmung, Interpretation und Handeln im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (3), S. 509-542.
- Boyer, L. (1991). Schulpraktische Ausbildung vor mehr als 200 Jahren. In: Pädagogische Akademie des Bundes in Wien (Hrsg.). *Orientierung und Aufbruch* (S. 138-139). Wien: Jugend & Volk.
- Braunsteiner, M., Schnider, A. & Zahalka, U. (Hrsg.). (2014) *Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula*. Graz: Leykam. Abgerufen von https://onlinecampus.virtuelle-ph.at/pluginfile.php/43796/coursecat/description/Grundlagen_und_Materialien_zur_Curriculumentwicklung_Druckversion.pdf
- Broekkamp, H. & van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13 (3), S. 203-220. Abgerufen von <https://doi.org/10.1080/13803610701626127>
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42, S. 153–224.
- Combe, A. & Helsper, W. (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung – Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *DDS – Die Deutsche Schule* 106, Jahrgang 2014, Heft 4, S. 344-357.
- Dann, H.D., Müller-Fohrbrodt, G. & Cloetta, B. (1978). *Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Dreyfus, S.E. (2004). The five-stage model of adult skill acquisition. *Bulletin of Science & Technology Society*, 14(3), S. 177-181.
- Dubs, R. (2008): Lehrerbildung zwischen Theorie und Praxis. In: Lankes, E.-M. (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung*. (S.11-28). Münster: Waxmann.
- Engelbrecht, H. (2015). *Schule in Österreich*. Wien: new academic press.
- Fend, H. (2002). Mikro- und Makrofaktoren eines Angebot-Nutzungsmodells von Schulleistungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, (3-4), S. 141-149.
- Fraefel, U. (2016). Professionalisierung im Schulfeld: Von einem diskursiven Feld innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu einem eigenständigen Forschungsbereich. In: J. Kosinar, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.). *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien*. (S. 7-12). Münster: Waxmann.
- Fraefel, U. (2018). Die Wende zum kollaborativen Mentoring in Schulpraktika: Überblick zu empirischen Befunden, theoretischen Verortungen und Strategien der Transformation. In: Ch. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.). *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 41-66). Münster: Waxmann
- Freiherr von Helfert, J. A. (1860). Die österreichische Volksschule: Die Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia. Friedrich Tempsky. Abgerufen von <https://play.google.com/books/reader?id=GCIBAAAAYAAJ&pg=GBS.PA415>
- Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und unterstützungsverhaltender Praxislehrpersonen* Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13048/pdf/Futter_2017_Lernwirksame_Unterrichtsbesprechungen_im_Praktikum.pdf
- Gröschner, A. (2012). Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (2), S. 200-208.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Psychologie*, 27 (1), S.77-86.
- Hascher, T. & Kittinger, C. (2014). Learning processes in student teaching. Analyses from a study using learning diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.). *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. (S. 221-235). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2012b). Lernfeld Praktikum. Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(2). S. 109-129.
- Hascher, T. (2012c). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (1), S.87-98.
- Hechenblaikner, N. (2018). *Das Reichsvolksschulgesetz und seine Auswirkungen auf die Mädchenbildung. Ein Schritt zur Gleichstellung der Geschlechter in österreichischen Grundschulen?* *Historia scribere*, 10, S. 1-26. Abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/326898209_Das_Reichsvolksschulgesetz_und_seine_Auswirkungen_auf_die_Madchenbildung_Ein_Schritt_zur_Gleichstellung_der_Geschlechter_in_osterreichischen_Grundschulen
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (4. Aufl.)*. Seelze: Kallmeyer.
- Hossiep, R. & Paschen, M. (2003). *Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung, (BIP)*. Göttingen: Hogrefe
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- Klement, K. & Künz, I. (1991). Schulpraktische Ausbildung von Pflichtschullehrern. In: *Erziehung & Unterricht*, 1991/6 (S. 431-438). Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- König, J. (2019). Empirische Befunde zu Effekten von Praxisphasen in der Lehrerbildung. In: McElvany, N., Schwabe, F., Bos, W. & Holtappels H.G. (Hrsg.) *Lehrerbildung – Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen*. (S. 30-52). Münster, New York: Waxmann.
- König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (2018). *Learning to practice, learning to reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer.

- Korthagen, F.A.J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), S. 407-413.
- Kreis, A. & Straub, F.C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), S.61-84.
- Krieg, M. & Kreis, A. (2014). Reflexion in Mentoringgesprächen – ein Mythos? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 36(4), S. 103-117.
- Lamy, C. (2015). *Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg*. Wiesbaden: Springer.
- Lawson, T., Cakmak, M., Gündüüz, M. & Busher, H. (2015) Research on teaching practicum – a systematic review. *European Journal of Teaching Education*, 38 (3), S. 392-407.
- Leonhard, T., Nagel, N., Rihm, T., Strittmatter-Haubold, V. & Wengert-Richter, P. (2010). Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In: A. Gehrman, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.). *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht*. (S. 111-127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. (S. 511-541). Münster: Waxmann.
- Martig, E. (1901). *Geschichte der Erziehung in ihren Grundzügen mit besonderer Berücksichtigung der Volksschule*. Bern: Schmid und Francke.
- Mayr, H. & Neuweg, G. (2009). Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In W. Specht, (Hrsg.). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009 – Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. (S. 99-119), Graz: Leykam.
- Miskovic, J. (2006): Das Lernpotential von reflexivem Schreiben in der LehrerInnenausbildung. *Zeitschrift Schreiben*. Abgerufen von <https://docplayer.org/15100301-Das-lernpotential-von-reflexivem-schreiben-in-der-lehrerinnenausbildung.html> [18.8.2020]
- Neuweg, G. H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.). *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 205-228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Abgerufen von <http://www.wipaed.jku.at/wp-content/uploads/2014/09/EmergenzbedingungenKoennerschaft.pdf> [18.8.2020]
- Nölle, K. (2002). Probleme der Formen und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik* 48, H.1. S. 48-67.
- Paus, E. & Jucks, R. (2013): Reflexives Schreiben als Seminarkonzept in den Lehramtsstudiengängen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(1), S. 124-134.
- Reusser, K. & Fraefel, U. (2017). Die berufspraktischen Studien neu denken. Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In: U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.). *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien – Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 11–42). Münster: Waxmann.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht – Einleitung und Überblick. In: K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.). *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 9-32). Münster: Waxmann.
- Rosenberger, K. (2014). Schriftliche Praxisreflexionen – Ein Garant für Kompetenzentwicklung? In: E. Feyrer, K. Hirschenauer & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.). *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 221-233). Münster: Waxmann.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory an the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), S. 68-78.
- Schubarth, W., Gottmann, C. & Krohn, M. (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der ProPrax-Studie. In: K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.). *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 201–220). Münster: Waxmann
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (2012). *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! - Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: Springer VS.

- Schüpbach, J. (2007). Über das Unterrichten reden: *Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“?* Bern: Haupt.
- Stadelmann, M. (2006). Differenz oder Vermittlung in der Lehrerbildung? Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Urteil von Praktikumslehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I (1. Aufl.). *Schulpädagogik – Fachdidaktik – Lehrerbildung: Band 13*. Bern: Haupt.
- Unterweger, E. (2014). *Personenbezogene überfachliche Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen – Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen*. Abgerufen von <http://www.oezeps.at/a4090.html>
- von Felbiger, J. I. (1905). *Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute. Methodenbuch*. Schöningh. Abgerufen von <https://gdz.sub.uni-goettingen.de>
- Wahl, D. (2006): *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhard.
- Weyland, U. & Wittman, E. (2011). Zur Einführung von Praxissemestern. In: U. Faßauer, B. Fürstenau, & E. Wuttke (Hrsg.). *Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung* (S. 49-60). Opladen: Barbara Budrich.
- Weyland, U. (2014). Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? *Bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Online* (Profil 3), S.1-24 Abgerufen von http://www.bwpat.de/profil3/weyland_profil3.pdf
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.

Gesetzestexte:

Akademiestudiengesetz idF vom 25. Juni 1999, BGBl. I Nr. 94/1999

Curriculum Hochschullehrgang mit Masterabschluss. Mentoring: Berufseinstieg professionell begleiten.

Abgerufen von: [https://www.ph-](https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Weiterbildung/Mentoring/740_146_Curriculum_Mentoring_Turnus_III_Vers1.4d16-11-2__1_.pdf)

[noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Weiterbildung/Mentoring/740_146_Curriculum_Mentoring_Turnus_III_Vers1.4d16-11-2__1_.pdf](https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Weiterbildung/Mentoring/740_146_Curriculum_Mentoring_Turnus_III_Vers1.4d16-11-2__1_.pdf) [7.8.2020]

Hochschulgesetz 2005 idgF vom 13.06.2006 (BGBl. I Nr. 30/2006) Verfügbar in

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626>