Wie Schulpraktika (nicht) gelingen

»Mehr Praxis!«, lautet eine altbekannte Forderung an das Lehramtsstudium. Aber praktische Erfahrungen allein können das Handeln von Lehrer:innen nicht verbessern. Aus guten Gründen ist ihre Ausbildung ein Wechselspiel zwischen Wissenschaft und Praxis. Was wissen wir über dessen Ge- und Misslingen?

DANIEL SCHOLL, JÖRG SIEWERT UND MICHAEL WILDT

THEMA: PRAKTIKANT:INNEN IN DER SCHULE

Im Juni 2005 beschließt die KMK, den »Anteil der schulpraktischen Studien deutlich zu erhöhen und diese sowie die Bildungs- und Fachwissenschaften und deren Didaktik (…) stärker miteinander zu vernetzen, um eine verbesserte Orientierung an den Erfordernissen des Lehrerberufes zu erreichen« (KMK 2005, S. 2). Seitdem haben sich die schulpraktischen Elemente der Lehramtsstudiengänge erheblich ausgedehnt. Das entspricht dem Ruf nach mehr und frühzeitigeren Gelegenheiten für Lehramtsstudent:innen, berufspraktische Erfahrungen zu sammeln, der in den vergangenen drei Jahrzehnten aus der Praxis heraus, aber vor allem auch von den Student:innen selbst immer lauter wurde.

»MEHR PRAXIS!« – HINTERGRÜNDE UND WIDERSPRÜCHE

Mehr Praxis im künftigen Berufsfeld, so die Vermutung, biete gute Professionalisierungsmöglichkeiten. Neben der analytisch abstrakten, nach Einzeldisziplinen getrennten Auseinandersetzung mit dem Lehrer:innen-Beruf in der akademischen Vorbereitung sei das, auf was die Student:innen in der Schule stoßen, bodenständig, persönlich, sinnlich und praktisch und deshalb die bessere Lehre für die berufliche Entwicklung (Buchmann/Schwille 1983). Den angehenden Lehrer:innen schon im Studium vielfältige Praxiserfahrungen zu ermöglichen, fördere sowohl die Berufswahlentscheidung als auch die (Weiter-)Entwicklung ihrer professionellen Kompetenzen, indem ein akademisch erworbenes Verständnis dieses Felds dort in realen beruflichen Situationen handelnd erprobt werden kann.

Tatsächlich werden schulpraktische Studienelemente im Unterschied zu diesen Erwartungen allerdings oft auch nur dafür genutzt, das scheinbar bewährte Handeln jener Lehrer:innen zu übernehmen, die während des Praktikums in Erscheinung treten. In entsprechenden Fällen, in denen das (übernommene) Handeln kaum tiefergehend auf der Grundlage eines forschungsgestützten Verständnisses der beruflichen Aufgaben reflektiert wird, wird aber die große Chance frühzeitiger Praxiserfahrungen verspielt, eine grundsätzlich forschende Haltung gegenüber dem Beruf auszubilden. Eine solche Haltung wiederum ist die Basis dafür, sowohl die eigenen Kompetenzen als auch die Aufgabenerfüllung im Wechselspiel von praktischen Erfahrungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen ausbauen zu können.

Vor dem Hintergrund dieses Spannungsverhältnisses von Erwartungen an mehr Praxis bereits im Studium und Risiken von Fehlformen ihrer Nutzung gehen wir in diesem Beitrag der Frage nach: Was *wissen* wir über die erfolgreiche Organisation, Gestaltung und Begleitung von Praktika von Lehramtsstudent:innen in der Schule?

LERNGELEGENHEITEN IM PRAXISSEMESTER

Ein schulpraktisches Element, das seit der Umstellung auf die Bachelor- und Masterstrukturen besondere Aufmerksamkeit erfahren hat und inzwischen in elf der 16 Bundesländer eingeführt wurde, ist das Praxissemester (Weyland/Wittmann 2015). Als Langzeitpraktikum mit sehr unterschiedlichen Gestaltungsformen wird es in Kooperation der Lernorte Universität, Schule und Studienseminar/Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung angeboten (vgl. den Beitrag von *Funke-Tebart* in diesem Heft). Die Erwartungen an das Praxissemester sind hoch, vor allem Student:innen messen ihm eine große Bedeutung für ihre Professionalisierung bei (vgl. Schubarth et al. 2012). Zusammengefasst drücken sich diese Erwartungen in drei übergreifenden Zielen aus (Reinhoffer/Dörr 2008), die die berufsbiografische Entwicklung und die Herausbildung einer klaren Vorstellung von einem vielschichtigen und anspruchsvollen, aber gleichermaßen erfüllenden Beruf betreffen:

1. Das Praxissemester soll Student:innen bereits in ihrem Studium genauere Einblicke in die beruflichen Aufgaben und die konkreten Anforderungen des unterrichtspraktischen Handelns als einem Teil des späteren Aufgabenkerns erlauben. Diese Einblicke sollen einen Wechsel von der Schüler:innen- hin zur Lehrer:innen-Perspektive unterstützen.
2. Gleichzeitig sollen diese Einblicke dazu beitragen, dass die Student:innen ihre Studien- und Berufswahlmotive überprüfen und ihre intrinsische Berufsmotivation stärken – oder eben auch nicht.
3. In eigenen Unterrichtsversuchen sollen Student:innen durch eine reflektierte Theorie-Praxis-Verknüpfung Kompetenzen entwickeln, die sich vor allem auf die Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht beziehen.

Eine grundsätzlich forschende Haltung gegenüber dem Beruf ist die Basis dafür, die eigenen Kompetenzen im Wechselspiel von praktischen Erfahrungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen ausbauen zu können.

Für das Erreichen dieser Ziele sollen die Student:innen sämtliche Aufgaben, auf die sie stoßen, theoriegeleitet bewältigen und in der Folge theoretisches Wissen und praktische Erfahrungen verbinden. Zusätzlich zur Kompetenzförderung soll das Praxissemester dadurch im Idealfall dazu beitragen, die angehenden Kolleg:innen schon während des Studiums zu einem resilienten, freudvollen und schüler:innenzentrierten Lehrer:innen-Bild zu verleiten – und sie die Schule als Institution erleben zu lassen, die prinzipiell entwickelbar und offen für innovative Ideen ist.

ALLEINIGE PRAXIS ALS RISIKO FÜR DIE KOMPETENZENTWICKLUNG

Entgegen dem Ruf nach mehr Praxis muss eine wissenschaftliche Einschätzung der Bedeutung des Praxissemesters ernüchternder ausfallen: Es ist nicht die Dauer von Praxisphasen, die ihre Wirkung ausmacht (Rothland/Boecker 2015). Auch wenn Langzeitpraktika mehr Möglichkeiten bieten, umfassendere Einblicke in den Berufsalltag von Lehrkräften zu erhalten (und unter anderem deshalb mit einer größeren Chance auf mehr oder intensivere Lerngelegenheiten einhergehen), sind sie kürzeren Praktika nicht per se überlegen. Die Wirkungswahrscheinlichkeit nimmt erst dann zu, wenn in den Praktika spezifische Lerngelegenheiten geschaffen und auch tatsächlich genutzt werden. Solche Lerngelegenheiten bestehen allerdings nicht ohne Weiteres in den konkreten Situationen, in denen schulpraktische Erfahrungen gesammelt werden. Entgegen den Wirkungshoffnungen haben solche Situationen allein noch keinen Wert. Dieser entsteht erst, wenn ihnen aus einer theoretischen oder empirischen Perspektive Sinn verliehen wird und aus ihnen in Reflexionsprozessen eine individuelle Bedeutung erwächst – und zwar vor allem für die Entwicklung der eigenen Kompetenzen. Dies ist zum Beispiel bei Beobachtungen zum Umgang mit Unterrichtsstörungen dann der Fall, wenn die vielleicht naheliegende Verallgemeinerung, dass es auf die Art der Reaktion ankomme, durch Forschungsbefunde zur Bedeutung der Prävention und die Wirksamkeit von Techniken der Klassenführung relativiert wird.

Eine hohe Qualität solcher Gelegenheiten, das ist schließlich eine ebenfalls empirisch gesättigte Einschätzung, ist auch nicht automatisch dadurch gegeben, dass Student:innen (erfahrene) Lehrkräfte in ihrem Unterricht begleiten oder von diesen Lehrkräften Hinweise zu ihren Unterrichtsversuchen erhalten. Durch beides besteht nämlich das Risiko, von den (beobachteten) Lehrer:innen als Modell (Meisterlehre) oder aus den bestehenden Strukturen zu lernen und so Handlungsmuster – beispielsweise die Art und Weise der Unterrichtsgestaltung – lediglich unreflektiert zu übernehmen. Gefördert wird dieses Risiko zusätzlich, wenn die Praktikant:innen von ihren Mentor:innen Unterstützung beim Sammeln ihrer Erfahrungen ausschließlich im Rahmen einer »Tipps-und-Tricks-Vermittlungskultur« (Hascher 2012, S. 112) erhalten. Diese Kultur birgt die Gefahr, dass sich die Student:innen an subjektive Überzeugungen und verallgemeinerte eigene Erfahrungen aus der Praxis ohne kritischen und distanzierten Abgleich mit erfahrungsübergreifendem *wissenschaftlich fundiertem* Wissen über die erlebte Praxis anpassen.

Als Zwischenbilanz lässt sich festhalten, dass Praktika so lange ein Mythos (Hascher 2012) mit überhöhten Wirkungshoffnungen bleiben, wie ihre Dauer, die praktischen Erfahrungen allein oder die Tradierung als zielführende Lerngelegenheiten angenommen werden. In solchen Fällen, so bringt es Hascher auf den Punkt, besteht eher eine höhere Wahrscheinlichkeit dafür, dass die Praktikant:innen nur teilweise das lernen, was Praktika intendieren, dafür aber Dinge lernen, die nicht intendiert und im Zweifel sogar unerwünscht sind (vgl. ebd., S. 123).

WIE GELINGT EINE LERNWIRKSAME AUSEINANDERSETZUNG MIT DER PRAXIS?

Der Stand der Praktikumsforschung, der insgesamt noch nicht mit dem Ausbau von Schulpraktika Schritt hält, zeigt aber auch positive Effekte des Praxissemesters. Nach Ulrich et al. (2020) kann es beispielsweise dazu beitragen,

- eine realistischere Vorstellung von dem Lehrer:innen-Beruf aus der Lehrer:innen-Perspektive zu entwickeln,
- das erziehungswissenschaftliche Wissen über Klassenführung zu steigern,
- motivierende Selbstwirksamkeitserfahrungen zu sammeln,
- Fähigkeiten wie die Planung oder Reflexion von Unterricht auszubauen oder
- intrinsische Berufswahlmotive samt selbstregulatorischen Fähigkeiten stärker auszuprägen.

Die Wirkungswahrscheinlichkeit nimmt erst dann zu, wenn in den Praktika spezifische Lerngelegenheiten geschaffen und auch tatsächlich genutzt werden.

Als förderlich für solche Erträge des Praxissemesters werden unterschiedliche Bedingungen diskutiert, die allerdings (noch) nicht alle gleichermaßen gut untersucht oder von gleich hoher Bedeutung sind. Gemeinsam ist diesen Bedingungen, dass sie Student:innen dabei unterstützen, sich fragengeleitet und systematisch mit ihren Erfahrungen auseinanderzusetzen, um ihre Kompetenzen (weiter) zu entwickeln (z. B. König et al. 2018; Lawson et al. 2015):

- Bereits die vorbereitenden universitären Lehrveranstaltungen sollten eng an die beruflichen Aufgaben gekoppelt sein, die im Praktikum bewältigt werden. Zudem sollten die Praktikumserfahrungen in begleitenden oder nachgeordneten Veranstaltungen im Rahmen von Konzepten forschenden Lernens fallbezogen aufgegriffen werden. Forschendes Lernen kann unter anderem dadurch angebahnt werden, dass die Student:innen die Gelegenheit erhalten, ihr (subjektives) Wissen aus der Praxis zunächst zu problematisieren. Anschließend kann es mithilfe von (selbst gewonnenen) Forschungsbefunden lösungsorientiert erweitert werden, bevor das Übertragungspotenzial des neu gebildeten oder erweiterten Wissens auf die Praxis ausgelotet wird – etwa über die erfolgreiche Bearbeitung von Anwendungsaufgaben und die Reflexion der jeweiligen Ergebnisse.
- Aufgrund der besonderen Bedeutung, die das Lernen am Modell praktizierender Lehrer:innen hat, sollten die Student:innen von entsprechend vorbereiteten Lehrkräften betreut werden. Diese Mentor:innen sollten sich in einer respektvollen, entgegenkommenden und reflektierenden Atmosphäre auf das Wissen der Student:innen oder ihre Ziele, Wünsche und Ideale einlassen (konstruktivistisches Mentoring). Das Ziel einer solchen Einlassung sollte darin bestehen, die Student:innen zur aktiven Auseinandersetzung mit diesem Wissen oder den Zielen, Wünschen und Idealen anzuregen. Das können beispielsweise unterrichts- oder kompetenzentwicklungsbezogene Fragen leisten, die etwa während der gemeinsamen Unterrichtsplanung oder -analyse aufgeworfen werden. Diese Fragen sollten sich am Vorwissen, den professionellen Überzeugungen oder den Lernzielen der Student:innen orientieren. Bei ihrer Beantwortung werden idealerweise informative Theoriebezüge hergestellt. Für die gemeinsame Unterrichtsanalyse könnte das beispielsweise bedeuten, gezielt die kognitive Aktivierung der Schüler:innen als theoretische Kategorien für die Wahrnehmung der Lehr-Lern-Zusammenhänge auszuwählen, Interpretationen oder Bewertungen ausdrücklich an Kriterien eines lernwirksamen Unterrichts auszurichten und begründet Handlungsalternativen entlang der Bewertung didaktisch-methodischer Sinneinheiten zu entwickeln. Wenn die begleitenden Lehrkräfte den Student:innen Rückmeldungen zu ihrem unterrichtlichen Handeln geben, sollten Formen konstruktiven Feedbacks genutzt werden. Diese Formen gehen mindestens mit Fragen nach dem jeweils angestrebten Ziel (Feed up), dem gemachten Fortschritt bei der Zielerreichung (Feed back) und Optimierungsmöglichkeiten der nächsten Schritte in Richtung Ziel (Feed forward) einher.
- Um die oft wahrgenommene Kluft zwischen Theorie und Praxis zu minimieren, sollten sich die Lernorte Universität, Schule und Studienseminar/Zentrum für schulpraktische Studien in enger Zusammenarbeit um eine curriculare Kohärenz ihrer jeweiligen Angebote bemühen. Das könnte zum Beispiel bedeuten, sich gemeinsam der leitenden Ziele des Praxissemesters (sowohl im intendierten als auch realisierten Curriculum) zu vergewissern, sich einander die jeweilige Art der Begleitung der Praktikant:innen vorzustellen und gegebenenfalls (inhaltliche) Schwerpunkte der Lernorte abzustimmen, damit es nicht zu Doppelungen oder gegenseitigen Infragestellungen kommt. Der Frage nach Kohärenz und ihrer Effekte auf das Lernen im Zusammenspiel der Lernorte ist allerdings auch in der Forschung noch sehr viel gründlicher nachzugehen – beginnend bei der Grundsatzfrage danach, inwiefern in einem derart komplexen Lehrer:innen-Bildungssystem Kohärenz überhaupt geschaffen werden kann oder zumindest Student:innen noch besser bei der Kohärenzbildung unterstützt werden können.

WIE KÖNNEN ERFOLGREICHE SCHULPRAKTIKA GESTALTET SEIN?

Die folgenden sechs Beiträge beschreiben als reflektierte Erfahrungsberichte, wie Praktika gestaltet werden können, damit sie in diesem Sinne erfolgreich sind. Diese Beiträge sind verfasst aus der Perspektive von Lehramtsanwärter:innen,

retrospektiv auf ihre Schulpraktika im Studium (*Meier-Sternberg/Sternberg*), zweier Schulen (*Brentjes*; *Mai*), eines Studienseminars/Zentrums für schulpraktische Lehrerbildung (*Funke-Tebart*) und der Initiative »Kreidestaub«, in der Lehramtsstudent:innen selbstorganisiert besondere Praktika umsetzen (*Eifler et al.*). Im letzten Beitrag zu diesem Themenschwerpunkt überlegen *Wildt* als Lehrer und Fachleiter sowie *Brügelmann* als Hochschullehrer in der Schulpädagogik und Erziehungswissenschaftler grundlegender, welche Bedeutung wissenschaftliche Theorien und empirische Erkenntnisse für die alltägliche praktische Arbeit von Lehrer:innen haben können. ◆

DR. DANIEL SCHOLL ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik. Ein Forschungsfokus liegt auf der Professionsforschung und der Messung samt Förderung professioneller Lehrer:innenkompetenzen.
daniel.scholl@uni-siegen.de

DR. JÖRG SIEWERT ist Akademischer Oberrat für Schulpädagogik an der Universität Siegen und Mitglied der Redaktion von PÄDAGOGIK.
siewert@paedagogik.uni-siegen.de

MICHAEL WILDT ist Gesamtschullehrer mit dem Fokus auf vielfaltsgerechtes und inklusives Lernen und systemischer Organisationsentwickler – seit 2021 im Ruhestand.
michwildt@gmail.com

LITERATUR

Buchmann, M./Schwille, J. (1983): Education: The Overcoming of Experience. In: American Journal of Education, 92(1), S. 30–51.

Hascher, T. (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 2(2), S. 109–129.

KMK (2005): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-Bachelor-Master-Lehramt.pdf

König, J./Rothland, M./Schaper, N. (Hrsg.) (2018): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Lawson, T./Çakmak, M./Gündüz, M./Busher, H. (2015): Research on teaching practicum – a systematic review. European Journal of Teacher Education, 38(3), S. 392–407.

Reinhoffer, B./Dörr, G. (2008): Zur Wirksamkeit Schulpraktischer Studien. In: Rotermund, M./Dörr, G./Bodensohn, R. (Hrsg.): Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform. Leipziger Universitätsverlag.

Rothland, M./Boecker, S. K. (2015): Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 8(2), S. 112–134.

Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Kleinfeld, M./Krohn, M. (2012): Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Ergebnisse einer Längsschnittanalyse zum »Potsdamer Modell der Lehrerbildung«. In: Hascher, T./Neuweg, G. H. (Hrsg.): Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung. Wien/Münster.

Ulrich, I./Klingebiel, F./Bartels, A./Staab, R./Scherer, S./Gröschner, A. (2020): Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In: Ulrich, I./Gröschner, A. (Hrsg.): Edition ZfE: Vol. 9. Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende, S. 1–66.

Weyland, U./Wittmann, E. (2015): Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland – Stand und Perspektiven. In: Journal für LehrerInnenbildung, 15(1), S. 8–21.