



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Praxisphasen im Studienfach Bewegung und Sport im internationalen Vergleich

Eine Curriculumanalyse an Universitäten in Österreich,
Deutschland und der Schweiz

verfasst von / submitted by

Julia Blaich-Böhm

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 445 482

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Biologie und Umweltkund
UF Bewegung und Sport

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner

Danksagung

Die erste Seite meiner Diplomarbeit möchte ich meiner Familie und meinem Ehemann widmen, die mich über viele Jahre meines Studiums unterstützt haben. Ein herzliches Dankeschön gilt auch meinem Diplomarbeitsbetreuer.

*Wenn du das Leben begreifen willst, glaube nicht, was man sagt und was man schreibt,
sondern beobachte selbst und denke nach.*

Anton Tschechow

Zusammenfassung:

Hintergrund: Praxisphasen kommt im Rahmen der hochschulischen Lehramtsausbildung international eine bedeutende Rolle zu. Praktika können sich dabei hinsichtlich ihrer Professionalisierungsabsicht und ihrer konkreten Ausgestaltung unterscheiden. Die vorliegende Arbeit untersucht diese Merkmale bei den Praxisphasen im Lehramtsstudium Bewegung und Sport an drei deutschsprachigen Hochschulen und vergleicht sie miteinander.

Methode: Zunächst erfolgt eine theoretisch-hermeneutische Aufarbeitung des Themas mittels eines exemplarischen Überblicks über den Forschungsstand zur Curriculumanalyse bei Praxisphasen und einer Darstellung der aktuellen Literatur zu den relevanten Themenfeldern. Im Hauptteil der Arbeit wird an den drei Hochschulen Universität Wien, Universität Koblenz-Landau und Universität / Pädagogische Hochschule (PH) Bern eine qualitative Inhaltsanalyse der intendierten Curricula zu den Praxisphasen im Lehramtsstudium Bewegung und Sport für allgemeinbildende höhere Schulen vorgenommen. Zunächst wird erhoben, welche Professionalisierungsabsichten die erhobenen Praktika jeweils verfolgen und welche inhaltlichen und strukturell/organisatorischen Ausgestaltungsmerkmale bzw. welche Merkmale der universitären Begleitung sie aufweisen. In einem weiteren Schritt werden die Ergebnisse der jeweiligen Hochschulen miteinander verglichen, und so Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Ausgestaltung der Praxisphasen herausgearbeitet.

Ergebnisse: Im Bereich der *Professionalisierungsabsichten* der Praktika dominieren eindeutig die theoriebezogene Auseinandersetzung mit der Praxis und der Kompetenzerwerb. Während die untersuchten Praktika hinsichtlich der *inhaltlichen Ausgestaltung*, ihrer *zeitlichen Situierung im Studium*, ihrer *Teilnahmevoraussetzungen*, ihrer *Organisationsform* und der *fachlichen Zuordnung* relativ homogen ausfallen, weisen sie in ihrer Ausgestaltung bei den *Schulbesuchen durch universitäre Lehrkräfte*, bei der *Art von universitären Begleitlehrveranstaltungen* und beim *Workload* teils gravierende Unterschiede auf. Schließlich zeichnen sich für den *positiven Abschluss des Praktikums* bei einigen Praxisphasen gewisse Kernkriterien ab.

Abstract:

Background: Internships play an important role as a part of academic pre-service teaching programs. They do not only differ in their intentions for the students but also in their specific arrangements. This diploma thesis analyzes these characteristics in the internships of the pre-service teaching programs in physical education at three German-speaking universities in order to compare them with each other.

Method: First, an exemplary state of research on the analysis of curricula regarding internships and the current literature on the relevant topics of the thesis will be presented. The main part of the thesis then focuses on an analysis of the intended curricula for internships in teacher-education programs in physical education for higher general education schools at the Universities of Vienna, Koblenz-Landau and Bern. After presenting the intentions of the internships and describing their content as much as their structure and their link to the university-programs, the results for each university will be compared with each other in order to search for similarities and differences in their characteristics.

Results: Within the *intentions* of the internships the *theoretical examination of practical experience* and the *acquisition of skills* clearly dominate. While the examined internships were quite similar regarding their *content, placement inside the program, entry requirements, form of organization* and *attribution to a certain department*, their characteristics partially varied on a larger scale concerning *university-teacher-visits, related university-based courses* and *workload*. Finally, in some internships certain *core conditions for a successful completion of a practicum* could be found.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	8
1.1 Einführung in das Themenfeld.....	8
1.2 Fragestellungen und Zielsetzungen.....	11
1.2.1 Heranführung an die Themenbereiche der vorliegenden Arbeit	11
1.2.2 Forschungsfragen und Hypothesen	13
1.3 Methode der Bearbeitung	15
1.3.1 Hermeneutik	15
1.3.2 Qualitative Inhaltsanalyse	15
1.4 Gliederung der Arbeit	17
2 Exemplarische Darstellung des Forschungsstandes zur Curriculumanalyse bei Praxisphasen	18
2.1 „Unterrichtsversuche als allgemeindidaktische Lerngelegenheit: Eine vergleichende Curriculumanalyse“ (Arnold, 2014)	19
2.2 „Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen – Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung“ (König & Seifert, 2012)	20
2.3 „Praxisphasen in der Lehrerbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland“ (Gröschner et al. 2015)	22
2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse und Bedeutung für die vorliegende Arbeit	25
3 Das Praktikum – Begriff und Unterscheidung zwischen allgemeindidaktischem und fachdidaktischem Praktikum	28
3.1 Definition des Praktikums	28
3.2 Aufgaben des Praktikums aus allgemeindidaktischer sowie aus fachdidaktischer Perspektive	30
4 Intendiertes, implementiertes und erreichtes Curriculum	31
5 Bedeutung von Praxisphasen für den Kompetenzerwerb im Rahmen der LehrerInnenbildung	32
5.1 Allgemeines	32
5.2 Zentrale Themenfelder im Zusammenhang mit Praxisphasen und dem professionsspezifischen Kompetenzerwerb	33
5.3 Perspektivenwechsel hin zur Output-Steuerung	34
5.4 Wesentliche Erkenntnisse aus der Forschung	35
5.5 Praxisphasen als „Lerngelegenheiten“	36
6 Ziele, Funktionen, Professionalisierungsabsichten von Praxisphasen	39
6.1 Allgemeines	39
6.2 Der Hintergrund der Theorie-Praxis-Begegnung	39
6.3 Aspekte von Schulpraxis in der LehrerInnenbildung nach Topsch (2004)	40

6.4 Funktionen von Praxisphasen nach Wilson et al. (2001)	41
6.5 Organisationsformen schulpraktischer Studien nach Kleiner (2007).....	42
6.6 Professionalisierungsabsichten nach Gröschner et al. (2015)	43
6.7 Funktionen und Ziele von Praktika als zeitliche Abfolge nach König et al. (2013) ..	44
6.8 Zusammenfassung und Darstellung eines vermittelnden Konzeptes.....	44
7 Ausgestaltung von Praktika	46
7.1 Anzahl und zeitliche Aspekte von Praktika	47
7.2 Teilnahmeform als inhaltliches Merkmal	49
7.3 Universitäre Begleitung von Praxisphasen	50
7.3.1 Grundsätzliche Bedeutung universitärer Begleitung	50
7.3.2 Mitwirkende und deren Aufgaben	52
7.3.3 Elemente der universitären Begleitung	54
8 Bachelor- und Masterstudium	57
9 Untersuchungsdesign	58
9.1 Auswahl der Hochschulen und Beschränkung auf Bachelor-/Masterstudium	59
9.2 Vorstellung des Datenmaterials	60
9.2.1 Aufnahmekriterien für Texte	60
9.2.2 Einbezogenes Textmaterial	64
9.3 Analyseeinheiten.....	66
9.4 Deduktive Kategorienanwendung	66
9.4.1 Professionalisierungsabsicht	67
9.4.2 Inhaltliche, strukturelle Merkmale und Merkmale der universitären Begleitung	68
10 Darstellung der Erhebungsergebnisse und Beantwortung der Forschungsfragen	80
10.1 Beschreibung der Studiengänge an den untersuchten Universitäten	81
10.2 Übersicht über die erhobenen Praktika und Gesamtanzahl.....	90
10.3. Professionalisierungsabsichten der erhobenen Praktika	92
10.3.1 Universität Wien	95
10.3.2 Universität Koblenz-Landau.....	97
10.3.3 Pädagogische Hochschule Bern.....	99
10.3.4 Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der Professionalisierungsabsichten	100
10.3.4.1 Häufigkeiten der Professionalisierungsabsichten	100
10.3.4.2 Vergleich innerhalb der Hochschulen	102
10.3.4.3 Vergleich der Hochschulen untereinander.....	103

10.4 Inhaltliche, strukturelle, organisatorische Merkmale und Merkmale der universitären Begleitung.....	103
10.4.1 Universität Wien	104
10.4.2 Universität Koblenz-Landau	116
10.4.3 Pädagogische Hochschule (PH) Bern.....	125
10.4.4 Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der inhaltlichen, strukturellen, organisatorischen Merkmale und Merkmale der universitären Begleitung	130
10.4.4.1 Häufigkeiten der Ausgestaltungsmerkmale.....	130
10.4.4.2 Vergleich innerhalb der Hochschulen	135
10.4.4.3 Vergleich der Hochschulen untereinander	140
11 Zusammenfassung, Interpretation und Ausblick	143
11.1 Zusammenfassung der Erhebungsergebnisse	144
11.2 Interpretation der Erhebungsergebnisse.....	146
11.3 Einschränkungen und Ausblick	151
Literaturverzeichnis	155
Tabellenverzeichnis.....	163
Abbildungsverzeichnis.....	164
Abkürzungsverzeichnis	165

1 Einleitung

Im vorliegenden einleitenden Kapitel wird zunächst ein kurzer Einblick in die vielseitige wissenschaftliche Auseinandersetzung zum Themenfeld Praxisphasen in der LehrerInnenausbildung gegeben und damit seine Bedeutung für Theorie und Praxis veranschaulicht. Darauf folgt ein erster Überblick über die in diesem Zusammenhang in der Forschung behandelten Themenbereiche, die für die vorliegende Arbeit von Relevanz sind. In einem weiteren Schritt werden aufbauend auf diese Themenbereiche konkrete Forschungsfragen (und die dazugehörigen Hypothesen) formuliert, mit denen sich die Arbeit näher auseinandersetzt. Nach einer Darstellung der Bearbeitungsmethodik wird abschließend die Gliederung der vorliegenden Arbeit vorgestellt.

1.1 Einführung in das Themenfeld

Im Rahmen der LehrerInnenbildung kommt der schulpraktischen Ausbildung sowohl im deutschsprachigen Raum als auch international ein besonders hoher Stellenwert zu:

Dies zeigt sich zum einen daran, dass Praxisphasen Gegenstand der politischen und wissenschaftlichen Reformdiskussion betreffend das Lehramtsstudium waren und sind, wobei der Fokus einerseits auf einer Vergrößerung des zeitlichen Anteils, den Praktika am Lehrplan insgesamt haben sollen, liegt und andererseits auf einer Optimierung der Lernbegleitung (Gröschner et al., 2015, S. 641). So wurden in den letzten Jahrzehnten Schulpraktika im Rahmen der LehrerInnenausbildung an den Hochschulen entweder überhaupt implementiert oder ihr Anteil am Lehrplan in zeitlicher Hinsicht ausgedehnt (Arnold, Gröschner & Hascher, 2014, S.11).

Die Bedeutung von Praxisphasen wird zum anderen auch dadurch ersichtlich, dass diese bereits seit den 1950er Jahren auf wissenschaftlicher Ebene auf ihre Wirksamkeit hin im Rahmen der LehrerInnenausbildung untersucht wurden. Hascher (2012a, S. 111 f.) gibt eine Übersicht über diese Entwicklung im Rahmen von Studien, die das Lernen in Praktika untersuchen. Dabei wurden auch weniger ermutigende Ergebnisse diskutiert, die sie wie folgt zusammenfasst: (1) Praktika würden eher nicht die Herausbildung eines eigenen Unterrichtsstils fördern (eine Annahme, die sich vor allem in den USA im Zusammenhang mit der Konzeption von Praktika häufig fand), sondern die Annahme von in der Praxis (bei den PraxislehrerInnen) beobachteten Konzepten. (2) Eine kritische Betrachtung von Praktika im Rahmen einer Reflexion erfolge weder durch die Studierenden noch durch die Praktikumslehrkräfte. (3) Schließlich würden Praxisphasen den Studierenden eher als Bestätigung für ihre Studien- bzw. Berufswahl und nicht so sehr einer echten Berufserkundung im Sinne einer tatsächlichen Abklärung der Berufseignung dienen. Die Studierenden würden nämlich aufgrund der Bestätigung, die sie von den PraktikumslehrerInnen erfahren, indirekt auf ihre

Berufseignung schließen. In diesem Zusammenhang wurde von Tabachnik et al. sogar die Formulierung geprägt:

There is no justification in our results for the naive notion that practical school experiences must be useful in introducing students to a wide range of teaching abilities. Nor can it be taken for granted the time spent in classrooms will illuminate for students relationships between what teachers do and purposes and consequences of teaching. (Tabachnik et al., 1979-1980, zit. n. Hascher, 2012a, S. 112 f.)

Dagegen zeigte eine kritische Auseinandersetzung im Rahmen mehrerer Studien in den 1980er Jahren in den USA (zusammengefasst von Hascher, 2012a, 113.f.), dass Praktika im Rahmen der LehrerInnenausbildung sowohl „gute“ als auch „schlechte“ Effekte haben können: Als erstrebenswert wurde vor allem betrachtet, dass von den Praktikumslehrkräften positiv auf Studierende eingewirkt werden kann und dass Studierende am besten von Praktika lernen können, wenn diese mit Lehrveranstaltungen verbunden sind, die sich mit Lern- und Entwicklungsprozessen der SchülerInnen beschäftigen. Als weniger erstrebenswert wurde dagegen beispielsweise angesehen, dass Praxisphasen eher der Aneignung praktischer Methoden dienen und nicht so sehr der Entscheidungsfindung hinsichtlich der Berufswahl. Ebenso, dass der Fokus im Praktikum meist auf dem Kompetenzzuwinn der SchülerInnen (und nicht der Studierenden) liegt, wobei die Praktikumslehrkräfte als MentorInnen/TutorInnen nicht ausreichend vorbereitet sind.

Die jüngere Forschung vertritt den Standpunkt, dass Praxisphasen jedenfalls (vor allem auch aufgrund des Erlebens von Unterrichtsbeispielen) „Lerngelegenheiten“ für angehende LehrerInnen darstellen (Gröschner et al., 2015, S. 640). Arnold et al. (2011, S. 9) sprechen sogar im Zusammenhang mit Praxisphasen von einem „Kernstück der Lehrerbildung in der Hochschule“. Auch Hascher (2012a, S. 123) weist darauf hin „dass Praktika zentrale und wirksame Lernfelder darstellen *können*“, betont aber zugleich, dass Studierende in Schulpraktika nicht nur beabsichtigte, sondern auch nicht beabsichtigte Inhalte und sogar überhaupt unerwünschte Dinge lernen. Damit greift sie das oben angesprochene Problem auf, dass Praktika nicht nur ausschließlich positive, sondern auch negative Effekte auf Studierende haben können.

Darüber, dass Schulpraktika für angehende LehrerInnen ein breites Feld zum Erlernen von Kompetenzen für ihren späteren Beruf bieten, besteht heute auch international in der Wissenschaft grundsätzlich Einigkeit (Gröschner et al., 2015, S. 640 f.; Arnold et al., 2014, S. 11 f.; Zeichner, 2010, S. 91). Neben der Möglichkeit, über Praxisphasen zusätzliche (also bislang noch nicht vorhandene) Kompetenzen zu erwerben, dienen sie aber auch dem Ausprobieren theoretischer Konzepte in einem praxisbezogenen Setting sowie der Überprüfung der eigenen Berufswahl als angehende Lehrkraft. Dies steckt im Wesentlichen auch die im

deutschsprachigen Raum verwendete Beschreibung der Funktionen schulpraktischer Lerngelegenheiten ab (Topsch, 2004, S. 476, 481 ff.). Gröschner et al. (2015, S. 643) sprechen im Zusammenhang mit Zielen bzw. Funktionen von Schulpraktika auch von sogenannten „Professionalisierungsabsichten“.

Unterschiedliche Ansichten bestehen freilich dazu, wie Praxisphasen inhaltlich und strukturell ausgestaltet sein müssen, um eine bestmögliche Wirkung zu erzielen und wie sie idealerweise in die Curricula der Ausbildung einzubauen sind (Arnold et al., 2014, S. 12; Zeichner, 2010, S. 91). In den mit diesen Fragestellungen in Verbindung stehenden Wirksamkeitsuntersuchungen liegt auch ein Schwerpunkt in der jüngeren Forschung, wobei die Wirksamkeit von Praxisphasen durch den Erwerb von lehramtsspezifischen Kompetenzen gemessen wird. Wichtig erscheint es dabei, den optimalen Zeitanteil zu finden, den Praxisphasen am Lehramtsstudium einnehmen sollen (den Praxisanteil einfach bloß möglichst zu maximieren wird dabei nicht als erstrebenswert gesehen) sowie eine geeignete Struktur für die Betreuung der Studierenden durch MentorInnen zu schaffen (Arnold et al., 2014, S. 15). Dies geht Hand in Hand mit Befunden, wonach eine zeitliche Ausdehnung des Praxisanteils allein nicht automatisch zu einem „Mehr“ an Kompetenz führt, sondern der Kompetenzgewinn vielmehr durch die Rahmenbedingungen der Praxisphasen in struktureller/organisatorischer Hinsicht sowie die Betreuungssituation betreffend bedingt wird (Müller, 2010, S. 295 f; Schubarth, Gottmann & Krohn, 2014, S. 202 f.). Die Betreuungsqualität nimmt wesentlich Einfluss auf das Lernen von Studierenden in Praktikumssituationen (Hascher & Moser, 2001, S. 218). Daraus kann gefolgert werden, dass gerade diesen Rahmenbedingungen für die Frage der Wirksamkeit von schulpraktischer Ausbildung eine gesteigerte Bedeutung zukommt.

Praxisphasen sind in normativer Hinsicht – wie auch die anderen Teile eines Lehramtsstudiums – im Curriculum geregelt. Dabei hat das curriculare Angebot im Lehramtsstudium auch Einfluss auf die Wirksamkeit von LehrerInnenbildung: Durch die Vorgabe des Curriculums wird nämlich bereits jenes Feld abgesteckt, in dem sich die angehenden LehrerInnen im Rahmen ihres Studiums beim Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten sowie im Bereich der Reflexion bewegen. Dies gilt sowohl für den Bereich der „allgemeinen Lehrerbildung“ als auch für die fachdidaktischen Inhalte (Lohmann, Seidel & Terhart, 2012, S. 65 f.).

Geht man also zunächst davon aus, dass bereits der curricularen Vorstrukturierung von Praxisphasen eine gewisse Bedeutung für die Lehramtsstudierenden als vorgegebener „Kontext“ ihrer Lernerfahrungen zukommt, so erscheint es grundsätzlich sinnvoll, die Curricula betreffend Praxisphasen in wissenschaftlicher Hinsicht näher zu betrachten.

Weiters zeigt sich, dass Untersuchungen zur Wirksamkeit von Praxisphasen in der Lehramtsausbildung gerade unter Berücksichtigung der curricularen Rahmenbedingungen in inhaltlicher und struktureller/organisatorischer Hinsicht erst in der Anfangsphase sind. Bisher liegen nur wenige Ergebnisse vor, bei denen Strukturmerkmale an verschiedenen Standorten miteinander verglichen wurden (Hascher, 2012a, S.122 f.) Doch scheinen erste standortübergreifende Untersuchungen, in die auch Strukturanalysen einfließen, vielversprechend (Watson, Seifert & König, 2012, S. 82 f.).

1.2 Fragestellungen und Zielsetzungen

1.2.1 Heranführung an die Themenbereiche der vorliegenden Arbeit

Soweit für diese Arbeit wesentlich, können folgende Themenkreise im Zusammenhang mit der curricularen Regelung von Praxisphasen im Lehramtsstudium beschrieben werden, die von der Forschung bislang bereits aufgegriffen wurden und werden:

- die Auseinandersetzung mit den Zielen bzw. Funktionen, die mit Praxisphasen verfolgt werden;
- die Beschreibung von inhaltlichen und strukturellen/organisatorischen Rahmenbedingungen, die Praxisphasen unterliegen;
- die Ausgestaltung der universitären Begleitung von Praxisphasen und ihre Bedeutung für die Praktika;
- Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen diesen Merkmalen an verschiedenen Hochschulen (auch im internationalen Vergleich).

Mit den soeben genannten Themenbereichen befasst sich auch die vorliegende Arbeit, wobei der Fokus speziell auf dem Lehramtsstudium „Bewegung und Sport“ liegt. Soweit erhoben werden konnte, fehlt bislang eine genauere Auseinandersetzung mit den durch Praxisphasen angestrebten Zielen bzw. Funktionen speziell im Lehramtsstudium Bewegung und Sport – gerade auch im internationalen Kontext. Die vorliegende Arbeit unternimmt anhand einer vergleichenden Curriculumanalyse eine Erhebung der Praxisphasen im Lehramtsstudium Bewegung und Sport für allgemeinbildende höhere Schulen an drei Hochschulen aus drei deutschsprachigen Ländern im Bachelor-/Masterstudiengang. Für die Untersuchung wurden für Österreich die Universität Wien, für Deutschland die Universität Koblenz-Landau und für die Schweiz die Universität Bern bzw. die Pädagogische Hochschule (PH) Bern ausgewählt.

In einem ersten Schritt wird dabei herausgearbeitet, welche Ziele bzw. welche Funktionen die einzelnen Praxisphasen nach dem intendierten Curriculum der jeweiligen Hochschulen verfolgen. Die dahinterstehende Annahme ist, dass aus den in die Untersuchung miteinbe-

zogenen Datenquellen den einzelnen Praktika eine Intention für den Professionalisierungsprozess der Studierenden (wie z.B. die Orientierung bzw. Berufserkundung) zugeordnet werden kann. Angelehnt an den von Gröschner et al. (2015, S. 643) verwendeten Begriff wird für die Ziele oder Funktionen von Praktika in der vorliegenden Arbeit auch synonym der Ausdruck „*Professionalisierungsabsichten*“ verwendet (dazu und zur theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema Ziele, Funktionen und Professionalisierungsabsichten von Praxisphasen siehe unter Kapitel 6). In einem weiteren Schritt soll – über die Professionalisierungsabsichten hinaus – die weitere curriculare Ausgestaltung der jeweiligen Praktika erhoben werden. Dabei können verschiedenste Rahmenbedingungen eines Praktikums geregelt werden: die Anzahl von zu absolvierenden Praktika im Studium; deren zeitliche Lage im Studium; ob das Praktikum geblockt oder semesterbegleitend absolviert wird; welche Form der Teilnahme von den Studierenden verlangt wird; welche Kriterien für einen positiven Abschluss des Praktikums gefordert werden; etc. Unabhängig von der organisatorischen oder inhaltlichen Ausgestaltung der Praxisphasen stellt sich auch die weitere Frage, ob Praktika durch universitäre Lehrveranstaltungen „begleitet“ werden und wenn ja, ob diese Lehrveranstaltungen eher der Vor- oder Nachbereitung des Praktikums dienen oder neben diesen „parallel“ stattfinden. Weiters ist von Interesse, ob die Studierenden auch im Praktikum selbst von universitären Lehrkräften besucht (und damit unterstützt) werden. Die vorliegende Arbeit erhebt daher die konkrete Ausgestaltung der einzelnen Praxisphasen anhand von verschiedenen *inhaltlichen, strukturellen/organisatorischen Merkmalen* sowie *Merkmale der universitären Begleitung*.

In einem abschließenden Schritt werden die Erhebungsergebnisse hinsichtlich der Professionalisierungsabsicht einerseits und der übrigen Ausgestaltungsmerkmale andererseits miteinander verglichen und sich daraus ergebende Gemeinsamkeiten und/oder Unterschiede aufgezeigt.

Dabei ist es wichtig, festzuhalten, dass die vorliegende Arbeit keine Wirksamkeitsstudie vornehmen will, bei der untersucht wird, wie sich die Ausgestaltung der Praktika im Curriculum auf den Effekt der Praxisphasen bei den Studierenden auswirkt. Vielmehr geht sie – wie oben angerissen – bereits von der Prämisse aus, dass sich die curriculare Vorstrukturierung von Praxisphasen im Rahmen des intendierten Curriculums – neben anderen Faktoren (Schubarth et al., 2014, S. 202 f.) – auf die Wirksamkeit von Praxisphasen in der LehrerInnenbildung auswirkt (Lohmann et al., 2012, S. 65 f.). Anknüpfend an Gröschner et al. (2015, S. 662) soll mit der in der vorliegenden Arbeit durchgeführten standortübergreifenden, vergleichenden Curriculumanalyse für drei Hochschulen aus drei unterschiedlichen deutschsprachigen Ländern lediglich ein (weiterer) Beitrag zur Sammlung und Analyse von

inhaltlichen bzw. strukturellen Faktoren und Faktoren der universitären Begleitung für die curriculare Ausgestaltung von Praxisphasen geleistet werden.

1.2.2 Forschungsfragen und Hypothesen

Im vorliegenden Kapitel erfolgt zunächst Formulierung der konkreten Fragestellungen im Zusammenhang mit den soeben dargestellten Themenfeldern, die mit Hilfe der durchgeführten Erhebung zu beantworten versucht wurden. Im Anschluss daran werden jene begründeten Hypothesen dargestellt, die mit der vorliegenden Arbeit überprüft werden sollen. Als Kontext für die nachfolgend dargestellten Forschungsfragen und Untersuchungshypothesen werden aber bereits an dieser Stelle einleitend folgende Basisinformationen zur durchgeführten Untersuchung gegeben:

Die vorliegende Arbeit untersucht inhaltsanalytisch das jeweilige intendierte Curriculum betreffend Praxisphasen im Lehramtsstudium Bewegung und Sport für allgemeinbildende höhere Schulen in der Form eines Bachelor-/Masterstudienganges an der Universität Wien (Österreich), der Universität Koblenz-Landau (Deutschland) und der Universität Bern / Pädagogischen Hochschule (PH) Bern (Schweiz). Die nachfolgend formulierten Forschungsfragen und Hypothesen beziehen sich ausschließlich auf die intendierten Curricula der drei untersuchten Hochschulen.

Mit der vorliegenden Arbeit wird im Einzelnen folgenden *Forschungsfragen* nachgegangen:

F 1 Welche Professionalisierungsabsicht liegt den einzelnen Praxisphasen nach dem jeweiligen Curriculum zu Grunde?

F 1.1 Dienen sie der Orientierung im angestrebten Berufsfeld im Sinne einer Überprüfung des Berufswunsches „LehrerIn“ bzw. der Anbahnung des Rollenwechsels vom / von der SchülerIn hin zum / zur angehenden LehrerIn?

F 1.2 Soll durch das Praktikum eine verstärkte theoriebezogene Auseinandersetzung mit dem schulpraktischen Feld ermöglicht werden?

F 1.3 Oder dient das Praktikum der konkreten Berufserprobung im Sinne eines Erwerbs professioneller Handlungskompetenzen als LehrerIn durch eigene Unterrichtsversuche?

F 1.4 Welche Unterschiede / Gemeinsamkeiten ergeben sich bei den Curricula der untersuchten Hochschulen hinsichtlich der Professionalisierungsabsicht?

F 2 Wie sind die Praxisphasen hinsichtlich ihrer Merkmale im Curriculum näher ausgestaltet?

F 2.1 Wie lassen sich die strukturell/organisatorischen Merkmale der Praxisphasen hinsichtlich

(a) der zeitlichen Lage der Praktika im Studienverlauf;

(b) der Anzahl der vorgesehenen Praktika;

(c) der Arbeitsbelastung für die Studierenden;

(d) der Voraussetzungen für die Teilnahme an den Praktika; sowie

(e) ihrer Organisationsform (Einzel-, Block- oder semesterbegleitendes Praktikum)

beschreiben?

F 2.2 Wie lässt sich das inhaltliche Merkmal der Teilnahmeform (Hospitation oder eigener Unterricht) an Praxisphasen beschreiben?

F 2.3 Wie lassen sich die Merkmale der universitären Begleitung hinsichtlich

(a) der fachlichen Zuordnung des Praktikums zu den Bereichen der Allgemeinen Didaktik, Fachdidaktik oder Fachwissenschaft;

(b) der Begleitung des Praktikums durch universitäre Lehrkräfte;

(c) der Art einer allenfalls angebotenen Begleitlehrveranstaltung; sowie

(d) der Kriterien für den positiven Abschluss des Praktikums

beschreiben?

F 2.4 Welche Unterschiede / Gemeinsamkeiten ergeben sich bei den Curricula der untersuchten Hochschulen hinsichtlich der Merkmalsausgestaltung?

Entsprechend den bislang existierenden Forschungsergebnissen können zu diesen Forschungsfragen Hypothesen formuliert werden. Folgende *Hypothesen* liegen der Arbeit zugrunde, wobei zu deren Herleitung auf das Kapitel 2 verwiesen wird:

H 1.1 Dem Curriculum eines jeden untersuchten Studienganges liegt (insgesamt) sowohl die Professionalisierungsabsicht der Orientierung im angestrebten Berufsfeld, jene der verstärkten theoriebezogenen Auseinandersetzung mit dem schulpraktischen Feld als auch der Erwerb professioneller Handlungskompetenzen als LehrerIn zugrunde.

H 1.2 Im Vergleich zwischen den untersuchten Studiengängen fällt die Gewichtung der einzelnen Professionalisierungsabsichten im jeweiligen Curriculum homogen aus.

H 1.3 Im Vergleich zwischen den einzelnen Professionalisierungsabsichten wird in allen untersuchten Studiengängen häufiger der Erwerb professioneller Handlungskompetenzen

als LehrerIn beabsichtigt als die Orientierung im angestrebten Berufsfeld oder die verstärkte theoriebezogene Auseinandersetzung mit dem schulpraktischen Feld.

H 2 Die Curricula der untersuchten Studiengänge sind hinsichtlich der inhaltlichen und strukturellen/organisatorischen Merkmale sowie der Merkmale der universitären Begleitung der Praxisphasen heterogen ausgestaltet.

1.3 Methode der Bearbeitung

1.3.1 Hermeneutik

Im ersten Teil der vorliegenden Arbeit erfolgt eine theoretisch – hermeneutische Auseinandersetzung mit den oben bereits angeführten Themenfeldern, mit denen sich die Arbeit näher befasst. Anhand aktueller wissenschaftlicher Beiträge in der Literatur und entsprechender Forschungsergebnisse soll einerseits *exemplarisch der Forschungsstand zur Curriculumanalyse bei Praxisphasen im Lehramtsstudium dargestellt* werden. Andererseits wird im ersten Teil mittels Literatur ein Überblick über die einzelnen Themenkreise der Arbeit gegeben. Dazu werden für die Erhebung bedeutsame *Definitionen* herausgearbeitet und *theoretische Konzepte* erklärt, die zur Durchführung der Erhebung nutzbar gemacht werden. Ziel ist es dabei, das nötige fachliche Hintergrundwissen zu recherchieren und darzustellen, dessen sich die Erhebung bedient. So werden der Begriff des Praktikums und seine allgemeindidaktischen und fachdidaktischen Implikationen ebenso erläutert wie jener des intendierten Curriculums. Es soll aufgezeigt werden, welche Bedeutung Praxisphasen vor allem als „Lerngelegenheiten“ im Rahmen der LehrerInnenbildung zukommt und welche Implikationen dies auch für die vorliegende Arbeit hat. Schließlich werden aber auch die in die Erhebung mit einbezogenen Merkmale der Professionalisierungsabsichten sowie die übrigen Ausgestaltungsmerkmale von Praktika mittels Beiträgen aus der Wissenschaft aufgearbeitet, definiert und ihre Bedeutung für die Lehramtsausbildung dargestellt.

Für die hermeneutische Auseinandersetzung wurde zunächst eine weit gefasst inhaltliche Suche nach Literatur im Zusammenhang mit den oben dargestellten Bereichen vorgenommen, um einen ersten Überblick über den zu behandelnden Themenkomplex zu gewinnen, gefolgt von einer detaillierteren Literaturrecherche zu den einzelnen Segmenten. Dabei wurde sowohl in Fachbüchern, Fachzeitschriften, im Bibliothekskatalog der Universität Wien und in der Literaturlatenbank FIS Bildung nach passenden Beiträgen recherchiert.

1.3.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Der zweite Teil der Arbeit besteht aus einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) jener Curricula an den drei untersuchten Hochschulen, die Praxisphasen im Lehramtsstudium für die allgemeinbildenden höheren Schulen für das Unterrichtsfach Bewegung und

Sport näher regeln. Im Folgenden sollen die wesentlichen Schritte einer qualitativen Inhaltsanalyse auf theoretischer Ebene erklärt werden. Die konkrete Umsetzung dieser Schritte im Hinblick auf die Auswahl des Ausgangsmaterials und die Durchführung der Erhebung (das konkrete Untersuchungsdesign) wird sodann in Kapitel 9 näher erläutert.

Den Anfang einer qualitativen Inhaltsanalyse bildet „eine genaue Analyse des Ausgangsmaterials“. Dementsprechend muss noch vor Beginn der eigentlichen Erhebung konkret festgelegt werden, *welche Dokumente in das Datenmaterial einbezogen* werden, welches in weiterer Folge der Erhebung unterzogen wird (Mayring, 2015, S. 54). Um diesen Schritt nachvollziehbar zu gestalten, wurden Kriterien gebildet, die ein Text erfüllen muss, um Eingang in die Inhaltsanalyse finden zu können (siehe dazu näher unter Kapitel 9). Für die qualitative Inhaltsanalyse ist es als nächster Schritt erforderlich, die „*Richtung der Analyse*“ festzulegen und sodann daran anknüpfend die *konkrete Fragestellung* der Analyse vorab festzulegen (Mayring, 2015, 58 ff.). Hinsichtlich der konkreten Forschungsfragen, die durch die Analyse des Materials beantwortet werden sollen und der diesen Fragen zugrunde liegenden Hypothesen, kann auf Kapitel 1.2.2 verwiesen werden.

Mayring (2015, S. 67, 90) unterscheidet drei Grundformen interpretierender Techniken: Bei der „*Zusammenfassung*“ soll das Material so reduziert werden, dass nur mehr der wesentliche Inhalt übrig bleibt. Durch die „*Explikation*“ soll zum besseren Verständnis einzelner Textstellen (Begriffen, Sätzen, etc.) weiteres Material herangezogen werden, womit der fragliche Textteil näher interpretiert werden kann. Dabei muss jedenfalls eine genaue Definition erfolgen, welches zusätzliche Material zur Erklärung der ursprünglichen Datenquelle erlaubt wird. Mit der „*Strukturierung*“ wird schließlich das Ziel verfolgt, mit Hilfe einer schon zuvor zurecht gelegten Ordnung bestimmte Aspekte aus den Datenquellen zu gewinnen.

Innerhalb der Strukturierung lässt sich noch weiter zwischen einer „formalen Strukturierung“, einer „inhaltlichen Strukturierung“, einer „typisierenden Strukturierung“ und einer „skalierenden Typisierung“ differenzieren. Für die vorliegende Arbeit relevant ist die Technik der „*inhaltlichen Strukturierung*“, die „Material zu bestimmten Themen, zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahieren und zusammenfassen“ will (Mayring, 2015, S. 99). Die bei der Strukturierung herauszufilternde Struktur wird dabei durch ein *Kategoriensystem* gewonnen, das „deduktiv“ aus den Bezug habenden Theoriekonzepten abgeleitet und „in einem Operationalisierungsprozess“ auf die zu untersuchenden Datenquellen angewandt wird. Jene Textteile, die in die einzelnen Kategorien hineinfallen, werden systematisch entnommen. Zunächst müssen dazu die „*Strukturierungsdimensionen*“ definiert werden. Sie müssen sich aus den Forschungsfragen ableiten und müssen „theoretisch begründet werden“. Diese Dimensionen werden durch weitere Aufspaltung in verschiedene „*Ausprägungen*“

weiter differenziert. Die Strukturierungsdimensionen und die Ausprägungen werden sodann zu einem einheitlichen „Kategoriensystem“ zusammengefasst (Mayring, 2015, S. 85, 97).

Bei der Erhebung muss feststellbar sein, wann ein bestimmter Textteil einer der verwendeten Kategorien (Ausprägungen) zuzuordnen ist. Dazu ist zunächst genau zu definieren, wann ein bestimmter Materialteil einer Kategorie zu unterstellen ist. Zusätzlich sind sogenannte „Ankerbeispiele“ zu formulieren, die „als Beispiele für diese Kategorie gelten sollen“. Schließlich sind „Kodierregeln“ aufzustellen, um bei Problemen in der Abgrenzung zwischen den Kategorien eine klare Zuordnung zu gewährleisten (Mayring, 2015, S. 97).

Zur Präzision der Inhaltsanalyse werden schließlich auch „*Analyseeinheiten*“ erstellt.

Die *Kodiereinheit* legt fest, welches der kleinste Materialbestandteil ist, der ausgewertet werden darf, was der minimale Textteil ist, der unter eine Kategorie fallen kann. Die *Kontexteinheit* legt den größten Textbestandteil fest, der unter eine Kategorie fallen kann. Die *Auswertungseinheit* legt fest, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden. (Mayring, 2015, S. 61)

Die vorliegende Arbeit bedient sich der Analysetechnik der inhaltlichen Strukturierung, indem das Datenmaterial nach bestimmten Themenbereichen (den konkreten Merkmalen) strukturiert durchsucht wurde. Anhand des in Kapitel 9 beschriebenen Kategoriensystems wurden aus dem Text die jeweiligen Ausprägungen zu den einzelnen Merkmalen extrahiert und in einer Erhebungstabelle verschriftlicht, um so eine Beschreibung der Professionalisierungsabsichten sowie der anderen Ausgestaltungsmerkmale der Praxisphasen vornehmen zu können. In einem weiteren Schritt wurden die Ausprägungen miteinander verglichen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen zu können.

1.4 Gliederung der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gibt zunächst einen exemplarischen Überblick über den Forschungsstand zum Themenkomplex der vergleichenden Curriculumanalyse im Bereich von Praxisphasen in der LehrerInnenausbildung. Dabei werden die bisherigen Forschungsergebnisse – soweit für den Gegenstand dieser Arbeit von Relevanz – dargestellt und ihre Bedeutung für die Arbeit herausgearbeitet (Kapitel 2). In den folgenden Kapiteln erfolgt die theoretisch – hermeneutische Auseinandersetzung mit jenen Begriffen und theoretischen Konzepten, die für die vorliegende Arbeit – und insbesondere für die durchgeführte Erhebung – von Bedeutung sind. Im Kontext bestehender wissenschaftlicher Theorien und aktueller Untersuchungsergebnisse werden die Begriffe des Praktikums und des intendierten Curriculums näher erklärt (Kapitel 3 und 4). Ebenso wird die Bedeutung von Praxisphasen für den Kom-

petenzerwerb im Rahmen des Lehramtsstudiums verdeutlicht (Kapitel 5). In Kapitel 6 werden verschiedene wissenschaftliche Ansätze zu den Zielen, Funktionen bzw. Professionalisierungsabsichten von Praxisphasen erörtert und ein vermittelndes Konzept zur Einteilung der Professionalisierungsabsichten präsentiert, welches für die gegenständliche Erhebung zum Einsatz gekommen ist. Das Kapitel 7 widmet sich der Darstellung der Bedeutung und der Abgrenzung jener Praktikumsmerkmale, die im Rahmen der gegenständlichen Untersuchung an den verschiedenen Universitäten erhoben wurden. Dabei werden sowohl inhaltliche als auch strukturelle/organisatorische Merkmale und Merkmale der universitären Begleitung näher erklärt. Im Anschluss daran wird in Kapitel 8 der allgemeine Aufbau eines Bachelor-/Masterstudiums dargestellt. Im darauf folgenden Abschnitt (Kapitel 9) erfolgt die detaillierte Darstellung des Untersuchungsdesigns der vorliegenden Erhebung mit Bezug auf die bei einer qualitativen Inhaltsanalyse einzuhaltenden Schritte, wobei hier einerseits der Auswahl des Datenmaterials und andererseits der Bildung der konkreten Erhebungskategorien nähere Aufmerksamkeit geschenkt wird. In Kapitel 10 erfolgt schließlich die Darstellung der Erhebungsergebnisse getrennt nach Professionalisierungsabsichten und sonstigen Ausgestaltungsmerkmalen jeweils nach den einzelnen untersuchten Universitäten. In einem weiteren Schritt werden die verschiedenen Ausgestaltungen der Praxisphasen an den Hochschulen miteinander verglichen, um so Gemeinsamkeiten und/oder Unterschiede feststellen zu können. In diesem Kapitel erfolgt somit auch die Beantwortung der Forschungsfragen. Abschließend werden in Kapitel 11 die Erhebungsergebnisse kurz zusammengefasst und – auch vor dem Hintergrund bisheriger Untersuchungen – interpretiert. Neben dem Versuch, Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen zu ziehen, sollen aber auch die Limitationen der vorliegenden Untersuchung aufgezeigt werden. Schließlich wird auch ein Ausblick gegeben, welchen Anknüpfungspunkt die gewonnenen Erkenntnisse für zukünftige Untersuchungen bieten können.

2 Exemplarische Darstellung des Forschungsstandes zur Curriculumanalyse bei Praxisphasen

In diesem Kapitel wird zunächst anhand der Darstellung ausgewählter Untersuchungen der bisherige Forschungsstand zur Curriculumanalyse im Bereich von Praxisphasen in der LehrerInnenausbildung exemplarisch dargestellt (Kapitel 2.1 bis 2.3). Da sich die vorliegende Arbeit einerseits mit den Zielen bzw. Funktionen der zu absolvierenden Praktika, andererseits aber auch mit der näheren inhaltlichen und strukturellen Ausgestaltung sowie der Intensität der universitären Begleitung beschäftigt, soll der Fokus der Darstellungen im vorliegenden Kapitel auch auf diesen Themenbereichen liegen. Im Anschluss daran werden die wichtigsten Erkenntnisse der präsentierten Untersuchungen zusammengefasst und ihre Bedeutung für die gegenständliche Arbeit herausgearbeitet (Kapitel 2.4).

2.1 „Unterrichtsversuche als allgemeindidaktische Lerngelegenheit: Eine vergleichende Curriculumanalyse“ (Arnold, 2014)

Die Studie legt den Fokus auf die allgemeindidaktische Ausprägung von Unterrichtsversuchen im Rahmen von Schulpraktika und beschäftigt sich damit, wie Praxisphasen in diesem Zusammenhang in den jeweiligen Curricula konzeptuell begründet werden bzw. inwiefern sich darin Raum für allgemeindidaktische Konzepte findet (Arnold, 2014, S. 66). Untersucht wurden dabei Hochschulen in den deutschsprachigen Ländern Deutschland, Österreich und Schweiz.

Durchgeführt wurde eine Curriculumanalyse in Form einer „Dokumentenanalyse“, wobei man sich auf jene Dokumente zu „allgemeinen Schulpraktika“ konzentrierte, die auf den Homepages der einzelnen Hochschulen zugänglich waren. Diese Dokumente sollten einen „substanziellen Bezug zu allgemeinen bzw. schulpädagogisch begründeten Unterrichtspraktika aufweisen und ... nicht den Status von institutionsübergreifenden administrativen Verordnungen haben“ (Arnold, 2014, S. 66). In erster Linie wurde Einsicht „in Anleitungen oder Ordnungen für die Durchführung von Praktika“ sowie in Anforderungen an die Verschriftlichung der Planung von Unterrichtsversuchen genommen. Untersucht wurden letztlich insgesamt 44 Hochschulen, davon 31 deutsche, sieben österreichische und sechs schweizer Institute, wobei die untersuchten Ausbildungsprogramme die „Sekundarschule mit mittlerem Anforderungsniveau betrafen“ (Arnold, 2014, S. 66 f.).

Erhoben wurde dabei nach Arnold (2014, S. 67 f.), welche Einrichtung konkret für die Durchführung der Praktika zuständig ist, ob (überhaupt) ein schulpädagogisches Praktikum im jeweiligen Curriculum implementiert ist, und ob dieses vor dem fachdidaktischen Praktikum angeordnet ist („gestuft“) oder parallel dazu. Gegenstand der Untersuchung war weiters, ob im Rahmen der Praktika auch Unterrichtsversuche der Studierenden stattfinden und in welchem Ausmaß. Ebenfalls erhoben wurde, ob neben dem jeweiligen Praktikum eine Vorbereitungs- bzw. Begleitlehrveranstaltung absolviert werden muss und wie intensiv darin die allgemeine Didaktik eingebunden wird. Unter dem Titel „Merkmale der Dokumentenqualität“ (Arnold, 2014, S. 68) wurden neben der Art der zur Verfügung stehenden Dokumente auch deren „allgemeindidaktischer Informationsgehalt“ sowie die „konzeptuelle Konsistenz zwischen den Dokumenten“ untersucht. Schließlich überprüfte man anhand der Ansätze verschiedener allgemeindidaktischer Modelle, inwiefern in den Curricula der einzelnen Hochschulen allgemeindidaktische Erwartungen an die Planung von Unterricht gestellt wurden (Arnold, 2014, S. 68).

Die Darstellung der Untersuchungsergebnisse erfolgt an dieser Stelle gekürzt und mit besonderem Blick auf die in der vorliegenden Arbeit im Mittelpunkt stehenden Themen:

Auffallend war zunächst, dass an allen untersuchten Hochschulstandorten Schulpraktika auch curricular beschrieben wurden, was der Studienautor als Beleg für den „hohen Stellenwert“ solcher Praktika wertete. Allerdings zeigte sich zwischen den Hochschulen Unterschiede zum einen in der Ausgestaltung der Schulpraktika, zum anderen auch hinsichtlich der Detailliertheit der Darstellung, wobei schwerpunktmäßig organisatorische Themen angesprochen wurden (Arnold, 2014, S. 82). Hinsichtlich der für die Durchführung der Praktika verantwortlichen Institution dominierte die Einbindung von „disziplinübergreifenden Einheiten“, wobei diese jedoch eine bemerkenswerte Anzahl unterschiedlicher Bezeichnungen aufwiesen. Überwiegend wurden die Praktika „gestuft“ durchgeführt, also das allgemeindidaktische Praktikum vor dem fachdidaktischen Praktikum abgehalten (Arnold, 2014, S. 82). An der Mehrzahl der Hochschulen wurden von den Studierenden auch Unterrichtsversuche im Rahmen des Praktikums verlangt. Zumeist sollte dabei eine ganze Unterrichtsstunde geplant werden (Arnold, 2014, S. 82). Sowohl in der Bezeichnung der vorbereitenden bzw. begleitenden Lehrveranstaltungen als auch in den von den Hochschulen präsentierten Unterlagen wurde verstärkt Bezug auf Konzepte der allgemeinen Didaktik genommen. So wurde an 13 Hochschulen in den untersuchten Unterlagen die „Unterrichtsqualität“ thematisiert und zugleich orientierten sich die entsprechenden Begleitlehrveranstaltungen stark an der allgemeinen Didaktik (Arnold, 2014, S. 83).

2.2 „Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen – Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung“ (König & Seifert, 2012)

Die Studienautoren greifen die Diskussion betreffend die häufig schlechten Leistungen von SchülerInnen bei Schulleistungsvergleichsstudien wie TIMSS, PISA etc. und deren möglichen Bezug zur Qualität des Lehrerhandelns auf. Dabei wird der Bogen aber nicht nur zu den bereits ausgebildeten LehrerInnen gespannt, sondern auch bereits die Qualität der LehrerInnenausbildung angesprochen. Daneben werden Literaturmeinungen zum „Trend“ einer zunehmenden Kompetenzorientierung in der Ausbildung von angehenden Lehrkräften thematisiert, die im Rahmen der Qualitätssicherung bestimmte Leitlinien im Bereich von Kenntnissen und Fähigkeiten festlegt, die es zu erreichen gilt, wenn man den LehrerInnenberuf ausüben möchte sowie zum Mangel an Verfahren einer geeigneten Erfassung bzw. Überprüfung dieser Standards (König & Seifert, 2012, S. 9). Schließlich habe die Autonomie der Universitäten (insbesondere auch hinsichtlich curricularer Entscheidungen) zugenommen, was sich in Deutschland (selbst innerhalb einzelner Bundesländer) in einer großen curricularen Vielfalt niederschlägt (Blömeke & König, 2010, S.53).

Die Studie will überprüfen, welches „pädagogische Professionswissen“ sich Studierende im Laufe des Studiums aneignen (wie sich dieses also im Laufe des Lehramtsstudiums entwickelt) und welchen Einfluss verschiedene Faktoren darauf nehmen (König & Seifert., 2012,

S. 15). Zweck der Längsschnittstudie LEK ist nicht die Vornahme eines Curriculumvergleichs verschiedener Universitäten, sondern eine *Erhebung zur „Wirksamkeit der Lehrerbildung“*, die keine Hochschulen miteinander vergleichen, sondern Annahmen „auf Individualebene“ überprüfen will (König & Seifert, 2012, S. 17). Dabei wird die Untersuchung aber an den vier Standorten Universität zu Köln, Universität Paderborn, Universität Erfurt und Universität Passau angelegt. Die untersuchten Standorte weisen sowohl regional als auch hinsichtlich ihrer Größe und ihres Ausbildungscharakters Unterschiede auf (König & Seifert, 2012, S. 32).

Untersucht wurden dabei alle StudentInnen, die an einer dieser Hochschulen im Wintersemester 2008/2009 mit einem Lehramtsstudium begannen. Insgesamt sollen Erhebungen zu zwei Messzeitpunkten durchgeführt werden: Während zum ersten Zeitpunkt (zwischen Dezember 2008 und Jänner 2009) die von den Studierenden in das Studium bereits eingebrachten Kompetenzen erhoben wurden, erfolgte zum zweiten Messzeitpunkt (zwischen Juni und Juli 2010) die Erfassung der Lerngelegenheiten, wobei sich diese in einen erziehungswissenschaftlichen Teil und in einen schulpraktischen Teil untergliedern. Mit letzterem wird der Blick auf das Schulpraktikum gelegt (König & Seifert, 2012, S. 17f.).

Auf eine nähere Darstellung jener Testinstrumente, die zur Erfassung des pädagogischen Professionswissens, zur Abklärung der individuellen Voraussetzungen zum Messzeitpunkt 1 bzw. zur Nutzung der Lerngelegenheiten zum Messzeitpunkt 2 verwendet wurden, wird hier ausdrücklich verzichtet, weil dieser Fokus für die vorliegende Arbeit nur von untergeordneter Bedeutung ist. Stattdessen soll sich die Darstellung im Folgenden nur auf die *Erhebung der intendierten Curricula* an den jeweiligen Hochschulen (und hier wiederum auf jene Teile, die die *Praxisphasen* abbilden) konzentrieren, da sich auch die vorliegende Arbeit „bloß“ auf einen Vergleich der intendierten Curricula zu diesen Praktika beschränkt:

Die Studienautoren betonen, dass es zur Beantwortung der formulierten Forschungsfrage (insb. dazu, welchen Einfluss Lerngelegenheiten auf das pädagogische Professionswissen haben) zunächst notwendig ist, die intendierten – und in weiterer Folge auch die implementierten – Curricula aller beteiligten Universitäten für den erziehungswissenschaftlichen Teil des Lehramtsstudiums näher zu beschreiben und empirisch zu untersuchen. Während das geplante Curriculum durch Dokumentenanalyse erfasst wird, soll sich das implementierte Curriculum über Befragung der StudentInnen zum zweiten Messzeitpunkt erschließen (König & Seifert, 2012, S. 19). Die wesentlichen Merkmale der geplanten Curricula an den einzelnen Universitätsstandorten sollen erhoben und miteinander verglichen werden, um einen Bezugspunkt zu erhalten, anhand dessen die Studienergebnisse besser interpretiert und analysiert werden können (Watson et al., 2012, S. 44).

Im Folgenden werden von jenen Merkmalen betreffend die Standorte, Studienstruktur und Studienorganisation, die in der dargestellten Studie erhoben wurden, ganz bewusst nur jene näher beschrieben, die für die vorliegende Arbeit von Relevanz sind. Dies sind jene betreffend die *curriculare Ausgestaltung der Praxisphasen*, wobei lediglich erziehungswissenschaftlich begleitete Praktika (und keine Fachpraktika) analysiert wurden.

Dabei handelt es sich um folgende Merkmale (Watson et al., 2012, S. 77-82):

- Bezeichnung
- Modulzuordnung
- Zeitpunkt im Studium
- Länge/Umfang des Praktikums
- Verantwortung für Praktikum
- Hospitation von Unterricht
- Unterrichtsplanung
- Unterrichtsversuche
- Vor- und Nachbereitung des Praktikums
- Portfolio/Praxistagebuch
- Praktikumsbericht

Die Praktika an den untersuchten Universitäten unterschieden sich sowohl in ihrem Umfang, als auch in ihrer Bezeichnung, der Einordnung in die jeweiligen Module und den an die Studierenden gestellten Aufgaben. Zu letzteren ist festzuhalten, dass an allen Standorten ein aktives Mitwirken sowie ein Hospitieren im Unterricht verlangt wurden. Ebenfalls an allen Universitäten (mit Ausnahme des Orientierungspraktikums an der Universität Passau) erfolgte eine Vor- und Nachbereitung der Praktika durch Lehrveranstaltungen. An zwei Standorten war die Führung eines Portfolios/Praxistagebuchs nicht erforderlich. Nur an der Universität Passau wurde kein Praktikumsbericht verlangt. Hinsichtlich Unterrichtsplanung und eigener Unterrichtsversuche durch die Studierenden zeigte sich ebenfalls kein einheitliches Bild: Unterrichtsplanung ist nur an drei der vier Standorte vorgesehen. Unterrichtsversuche waren zum Teil verpflichtend vorgesehen, zum Teil bloß empfohlen und zum Teil überhaupt nicht vorgesehen (Watson et al., 2012, S. 81 f.).

2.3 „Praxisphasen in der Lehrerausbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland“ (Gröschner et al. 2015)

Die Studie geht – anknüpfend an frühere Forschungsergebnisse – von einer wesentlichen Bedeutung schulpraktischer Studien im Rahmen der LehrerInnenausbildung aus. Die AutorInnen verweisen auf Literaturbeiträge, in denen für Deutschland die Forderung erhoben

wurde, dass Praxisphasen einerseits die Möglichkeit zum Erwerb unterrichtlicher Kompetenzen bieten sollen und andererseits eine „praxisbezogene wissenschaftliche Reflexion“ ermöglichen sollen. Daran knüpfen sich Fragen betreffend die (strukturelle) Ausgestaltung schulpraktischer Studien (Gröschner et al., 2015, S. 640 f.).

Mittels eines *Vergleichs anhand der intendierten Curricula* betreffend die jeweiligen Praxisphasen an verschiedenen deutschen Universitäten stellen die StudienautorInnen zunächst verschiedene strukturelle Merkmale dar. Weiters wird der Grad der universitären Begleitung von Praktika erhoben. Schließlich streben die AutorInnen der Studie anhand der erhobenen Merkmale die Bildung von „Praktikumstypen“ an (Gröschner et al., 2015, S. 647).

Die Studie nimmt eine Curriculumanalyse von insgesamt zwölf deutschen Universitäten (darunter auch die in der vorliegenden Arbeit untersuchte Universität Koblenz-Landau) vor, wobei es sich beim untersuchten Datenmaterial um Unterlagen mit Bezug zum Studiengang, wie Prüfungs- und Studienordnungen, Praktikumsordnungen, Modulkataloge und Akkreditierungsanträge handelt, die im Rahmen der Studie „Panel zum Lehramtsstudium“ (Pa-Lea) zu sogenannten „Portfolios“ der einzelnen Standorte zusammengefasst wurden. Ergänzt wird das Datenmaterial durch Recherchen der StudienautorInnen auf den jeweiligen Homepages der Universitäten. Wesentlich für die Auswahl der untersuchten Hochschulen waren einerseits die Abbildung der in Deutschland etablierten Lehramtsformen und andererseits der verlässliche Zugang zu relevanten Daten. In die Auswertung einbezogen wurden Portfolios an den Standorten, an denen im Wintersemester 2009/2010 Lehramtsstudien für das Gymnasium angeboten wurden (Gröschner et al., 2015, S. 647).

▪ *Folgende strukturelle Merkmale fanden in der Erhebung Berücksichtigung:*

„Anzahl der Praktika, Gesamtdauer in Tagen (Gesamt bzw. je Praktikum), Platzierung im Studienverlauf (Bachelor-/Grundstudium vs. Master-/Hauptstudium), Professionalisierungsabsicht (Orientierungs- vs. Mitwirkungspraktikum) und Organisationsform (Blockpraktikum, semesterbegleitendes Praktikum)“ (Gröschner et al., 2015, S. 648 f.).

▪ *Folgende Merkmale der universitären Begleitung wurden einbezogen:*

„Fachliche Zuordnung (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften), Art der hochschulischen Begleitung (Vor-, Nachbereitungsveranstaltung bzw. Begleitveranstaltung), Umfang der Semesterwochenstunden (SWS), Anzahl der Leistungspunkte (CP) und Prüfungsform“ (Gröschner et al., 2015, S. 649).

- *Folgende Erhebungsergebnisse zeigten sich zusammengefasst:*

(a) Strukturelle Merkmale:

Bei der Untersuchung zeigten sich durchschnittlich 3,5 Praktika pro Hochschule, wobei die Anzahl zwischen zwei und sechs Praktika lag. Die Gesamtdauer der Praktika betrug im Durchschnitt 74,5 Tage (von 40 Tagen bis zu 121 Tagen). Hinsichtlich der Platzierung im Studienverlauf hielten sich Bachelor- und Masterstudium überwiegend entweder die Wag oder es dominierten Praktika im Master- bzw. Hauptstudium (Gröschner et al., 2015, S. 649).

Was die Professionalisierungsabsicht angeht, waren die im jeweiligen Studiengang zuerst abgehaltenen Praktika stets als Orientierungspraktika ausgestaltet. Nur an zwei Standorten wurden mehrere Orientierungspraktika angeboten, wobei an einem Standort das zweite Orientierungspraktikum ein weiteres pädagogisches Gebiet außerhalb der Schule thematisierte und am zweiten Standort in jedem Praktikum verschiedene Aufgabenschwerpunkte gelegt wurden. Die Mitwirkungspraktika waren überwiegend unterrichtsorientiert; das heißt die Studierenden sollten dort „Kompetenzen bei der Unterrichtsplanung,- durchführung und –reflexion“ in den Unterrichtsfächern erwerben. Weiters wurden von den StudentInnen zum Teil „Fallstudien“, „Reflexionen“ oder „Evaluationen“ gefordert (Gröschner et al., 2015, S. 653).

(b) Merkmale der universitären Begleitung:

Grundsätzlich waren die Praktika an den untersuchten Standorten den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken zugeordnet. Die Fachwissenschaften waren bis auf eine Hochschule nicht in die Betreuung der Praktika eingebunden. An sechs Standorten waren im Bachelor- bzw. Grundstudium zwar die Bildungswissenschaften zuständig, im Master- bzw. Hauptstudium erfolgte die Begleitung dann aber vorwiegend durch die Fachdidaktiken. An vier Hochschulen lagen im Bachelor- bzw. Grundstudium unbegleitete Praktika vor (Gröschner et al., 2015, S. 653 f.).

In 18,6% aller Praktika erfolgte weder eine vor- oder nachbereitende Lehrveranstaltung noch eine Begleitlehrveranstaltung. Bei 9,3% der Praktika fanden reine Vorbereitungsveranstaltungen statt, während reine Nachbereitungsveranstaltungen einen Anteil von 4,7% darstellten. 18,6% der Praktika entfielen auf kombinierte Vor- und Nachbearbeitungsseminare, während insgesamt 27,9% Begleitlehrveranstaltungen anboten. Immerhin 16,2% der Praktika hatten sowohl eine Vorbereitungs-, als auch eine Begleit- und eine Nachbereitungsveranstaltung. In 4,7% gab es eine Kombination aus Vor- und Begleitlehrveranstaltung. Eine Kombination aus Begleit- und Nachbereitungsveranstaltung gab es nirgendwo (Gröschner et al., 2015, S.654 f.).

Auch die Ausprägung hinsichtlich des Besuchs von DozentInnen während der Praktika variierte stark: An zwei Standorten wurden Anordnungen zur Häufigkeit der Schulbesuche gemacht. An einem Standort wurde den DozentInnen der Besuch freigestellt, an drei Standorten waren ausdrücklich keine Unterrichtsbesuche vorgesehen. An den anderen Standorten waren solche Besuche zwar möglich, allerdings wurde deren Häufigkeit nicht geregelt (Gröschner et al., 2015, S.655).

Die Anzahl an Leistungspunkten (CP), die den Workload der Studierenden für die Vor- und Nachbearbeitung der Praktika angeben, variierte für die einzelnen Praktika zwischen zwei und 30 CP; für alle Praktika je Standort zwischen 9 und 42 CP. Dagegen beschreibt die Zahl der Semesterwochenstunden (SSt) den „zeitlichen Umfang der Lehrveranstaltungen“ (Gröschner et al., 2015, S. 655 f.). Die Anzahl pro Praktikum lag dabei zwischen null und zwölf SSt, die Anzahl je Standort insgesamt zwischen vier und 15 SSt.

(c) Praktikumstypen:

Nachstehende vier Vergleichskriterien (zum Teil strukturelle Merkmale, zum Teil Merkmale der universitären Begleitung), die zueinander in Beziehung gesetzt wurden, fanden Eingang in die Bildung von drei „standortübergreifenden Praktikumstypen“:

- „Zeitlicher Umfang der Praktika“
- „Arbeitspensum“ als Anzahl der Leistungspunkte (CP)
- „Art und ... Umfang der universitären Begleitung“ (in Form von SSt = Semesterwochenstunden)
- Zeitliche Einordnung der Praktika im Studium

(Gröschner et al., 2015, S. 656).

Folgende drei *Praktikumstypen* wurden von den StudienautorInnen gebildet:

- Typ 1: kurzes Praktikum mit hoher Betreuungsintensität und hoher Arbeitsbelastung
- Typ 2: Praktikum mit mittlerer Dauer, mittlerer Betreuungsintensität und mittlerer Arbeitsbelastung
- Typ 3: Praktikum mit langer Dauer, niedriger Betreuungsintensität und geringer Arbeitsbelastung (Gröschner et al., 2015, S. 657 f.).

2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse und Bedeutung für die vorliegende Arbeit

Allen drei dargestellten Studien ist gleichermaßen als Ergebnis zu entnehmen, dass die konkrete Ausgestaltung der untersuchten Praxisphasen in inhaltlicher bzw. struktureller/organisatorischer Hinsicht sehr heterogen ausfällt (Arnold, 2014, S. 84; Watson et al., 2012, S. 81 f.). Lediglich hinsichtlich der Professionalisierungsabsicht, der fachlichen Zuordnung

der Begleitung und der Prüfungsform waren die Praktika nach der Studie von Gröschner et al. (2015, S. 650-654) recht homogen ausgestaltet. Es besteht somit über weite Teile eine recht starke Divergenz hinsichtlich der untersuchten Merkmale. Dieser Befund diene der vorliegenden Arbeit insbesondere zur Formulierung der Forschungsfragen und zur Bildung der Hypothesen. So war auch für diese Arbeit grundsätzlich davon auszugehen, dass sich die untersuchten Praktika an den einzelnen Standorten in ihrer jeweiligen Ausgestaltung eher stark voneinander unterscheiden.

Alle drei vorgestellten Studien bedienten sich zur Beantwortung der gestellten Fragen des Instruments der Curriculumanalyse, die auch in der vorliegenden Arbeit angewendet wird. Wie in den oben erwähnten Arbeiten werden auch hier die Curricula verschiedener Universitäten untersucht. Am ehesten entspricht dabei die Untersuchungsmethode von Arnold (2014) der hier verwendeten, wird doch auch in der gegenständlichen Arbeit eine Analyse von seitens der untersuchten Universitäten auf deren Homepages (frei zugänglich) angebotenen Dokumenten durchgeführt (Arnold, 2014, S. 66).

Hinsichtlich ihres Zugangs bzw. ihres Zwecks unterscheiden sich die vorgestellten Arbeiten aber durchaus. Während Arnold (2014, S. 66) der Frage nachging, inwiefern allgemeindidaktische Konzepte in die untersuchten Praxisphasen Eingang finden, beschäftigten sich König und Seifert (2012, S. 15) im Rahmen einer Längsschnittstudie damit, ob sich Studierende im Laufe ihres Studiums (und somit auch in den Praxisphasen) berufsspezifisches Wissen im Bereich der Pädagogik aneignen und welche Faktoren darauf Einfluss nehmen. Gröschner et al. (2015, S. 647) wollten mit ihrer Studie zunächst *strukturelle Merkmale und Merkmale der universitären Begleitung von Praxisphasen* erheben, um in einem weiteren Schritt Praktikumstypen über die einzelnen Standorte hinaus bilden zu können. Aufgrund der anderen Zielsetzung lassen sich aus der Studie von Arnold (2014) keine näheren Aussagen über die Professionalisierungsabsichten der erhobenen Praktika treffen. Ebenso gibt die Studie keinen Aufschluss über die weitere inhaltliche und/oder strukturelle Ausgestaltung der Praxisphasen in den untersuchten Curricula (also über die von ihm erhobenen Merkmale hinaus; z.B. hinsichtlich der zeitlichen Situierung der Praxisphasen im Studienverlauf; ihrer Organisationsform; etc.). Ebenso wenig kann aus der Studie von König und Seifert (2012) eine Aussage über die Professionalisierungsabsicht der untersuchten Praktika gewonnen werden. Gröschner et al. (2015, S. 643) bringen dagegen in ihrer Arbeit sehr wohl die sogenannte *Professionalisierungsabsicht* von Praxisphasen ins Spiel. Dieses Merkmal wird in der von ihnen durchgeführten Erhebung aber mittels der Praktikumstypen „*Hospitationspraktikum*“ und „*Mitwirkungspraktikum*“ beschrieben. Der gegenständlichen Arbeit liegt dagegen ein anderes Begriffsverständnis von Professionalisierungsabsichten zu Grunde. Diese werden für die Zwecke der vorliegenden Erhebung nämlich mit den Zielen

bzw. Funktionen gleichgesetzt, die mit Praktika verfolgt werden (siehe dazu Kapitel 6). Dagegen beschreibt das Begriffspaar „Hospitations- und Mitwirkungspraktikum“ nach dem Verständnis der Autorin die inhaltliche Ausgestaltung des Praktikums; also welche Anforderungen an die Studierenden vor Ort in der Schule gestellt werden (siehe dazu Kapitel 7). Auch in die vorliegende Erhebung werden die Professionalisierungsabsichten von Praxisphasen einbezogen; damit wird aber inhaltlich ein anderes Merkmal erhoben als in der Studie von Gröschner et al. (2015).

Dem Zugang der vorliegenden Arbeit entspricht am ehesten die Studie von Gröschner et al. (2015): Auch hier soll zunächst eine Bestandsaufnahme zu den Praxisphasen im Lehramtsstudium Bewegung und Sport an den untersuchten Universitäten anhand konkret zu erhebender Merkmale vorgenommen werden und erhoben werden, inwiefern sich daraus Gemeinsamkeiten und/oder Unterschiede in der konkreten Ausgestaltung ergeben.

Wie bereits dargestellt, wurden in allen drei Studien auch „strukturelle“ Merkmale von Praxisphasen erhoben. Während diese Merkmale bei Arnold (2014) und König und Seifert (2012) verwendet wurden, um die weitergehenden Forschungsfragen zu beantworten, ist die Merkmalerhebung bei Gröschner et al. (2015, S. 647) sogar Teil der eigentlichen Forschungsfrage. Sie wird dadurch zum Selbstzweck. Tatsächlich dienen die erhobenen Merkmale aber auch dort einem weitergehenden Zweck, nämlich der Bildung von verschiedenen Praxistypen (Gröschner et al., 2015, S. 656). Eine derartige Typenbildung soll aber nicht Ziel der vorliegenden Arbeit sein. Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass die genannten AutorInnen verschiedene Arten von Lehramtsstudiengängen in ihre Untersuchung einbezogen haben (Gröschner et al., 2015, S. 647), während hier nur Bachelor- und Masterstudiengänge untersucht werden sollen. Schließlich konzentriert sich die vorliegende Arbeit auch explizit nur auf das Lehramtsstudium im Unterrichtsfach Bewegung und Sport, während Gröschner et al. (2015) beim Lehramtsstudium keine Einschränkung hinsichtlich des Unterrichtsfaches vornahmen.

Hinsichtlich der in dieser Arbeit zu erhebenden Merkmale kann grundsätzlich weitgehend auf die „Merkmalskataloge“ aus den drei oben genannten Studien zurückgegriffen werden. Insbesondere die Studie von Gröschner et al. (2015) dient hier als Vorbild, weil darin auch der Grad der universitären Begleitung von Praxisphasen Eingang gefunden hat. Überhaupt deckt sich die Konzeption der dargestellten Studie im Sinne eines Vergleichs verschiedener Curricula anhand struktureller Merkmale und Merkmale der universitären Begleitung sehr weitgehend mit dem Zugang der vorliegenden Arbeit. Viele der dort erhobenen Kriterien finden im Wesentlichen auch hier Eingang. Allerdings mussten für die gegenständliche Erhebung insofern Abstriche bei den untersuchten Merkmalen gemacht werden, als die auf den Homepages der Hochschulen frei zugänglichen Dokumente nicht zu allen Merkmalen

verlässliche Daten zur Verfügung stellen konnten. Dagegen konnten die AutorInnen der genannten Studie auf sogenannte „Portfolios“ zugreifen, in denen die zu erhebenden Daten bereits entsprechend aufbereitet waren (Gröschner et al., 2015, S. 647).

Sowohl König und Seifert (2012) als auch Gröschner et al. (2015) gehen in ihren Untersuchungen von der Prämisse aus, dass die konkrete Ausgestaltung von Praxisphasen im Curriculum Einfluss auf deren Wirksamkeit im Rahmen der LehrerInnenbildung hat (Gröschner et al., 2015, S. 641; Darge, Schreiber, König & Seifert, 2012, S. 87). Diese Annahme wird auch der vorliegenden Arbeit zu Grunde gelegt.

Hinsichtlich der örtlichen Dimension entspricht am ehesten die Studie von Arnold (2014) dem Zugang der vorliegenden Arbeit, weil auch dort verschiedene Hochschulen aus den drei deutschsprachigen Ländern Deutschland, Österreich und Schweiz in den Blick genommen wurden.

Soweit überblickbar war ein Curriculumvergleich an verschiedenen deutschsprachigen Hochschulen betreffend die inhaltliche und strukturelle/organisatorische Ausgestaltung bzw. die universitäre Begleitung von Praxisphasen im Lehramtsstudium Bewegung und Sport mit dem besonderen Fokus der Professionalisierungsabsicht (wie er in der vorliegenden Arbeit durchgeführt wird) noch nicht Thema der wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Die vorliegende Arbeit möchte dazu einen Beitrag leisten.

3 Das Praktikum – Begriff und Unterscheidung zwischen allgemeindidaktischem und fachdidaktischem Praktikum

Bevor überhaupt eine sinnvolle Untersuchung zu den Zielen bzw. Funktionen sowie zur konkreten Ausgestaltung von Praktika möglich ist, soll im vorliegenden Kapitel zunächst eine begriffliche Auseinandersetzung mit dem untersuchten Objekt erfolgen. Dabei wird versucht, einerseits im Sinne einer Definition Kriterien herauszuarbeiten, die das Objekt „Praktikum“ näher beschreiben. Andererseits sollen die Aufgaben von Praxisphasen aus dem Blickwinkel der allgemeinen Didaktik sowie der Fachdidaktik näher erörtert werden.

3.1 Definition des Praktikums

Eine erste Annäherung an das Begriffsverständnis vom Praktikum kann eine Nachschau im Wörterbuch leisten: Laut Duden weist das Wort „Praktikum“ folgende Bedeutungen auf:

„1. im Rahmen einer Ausbildung außerhalb der [Hoch]schule abzuleistende praktische Tätigkeit;

2. zur praktischen Anwendung des Erlernten eingerichtete Übung(ssstunde) (besonders an naturwissenschaftlichen Fakultäten einer Hochschule)“.¹

Dagegen wird das Wort „Schulpraktikum“ darin wie folgt definiert:

„schulisches Praktikum für Studierende, die den Lehrberuf ergreifen wollen“²

Jene „studienbegleitenden Phasen“ des Lehramtsstudiums, in denen Studierende an die Schulen zurückkehren, um dort „sowohl am Unterricht als auch am allgemeinen Schulleben teil[zu]nehmen“, werden nach Arnold et al. (2011, S. 13) als „Praktikum“ bzw. „Schulpraktikum“ oder „Unterrichtspraktikum“ bezeichnet. Von Hascher (2007, S. 161) wird darauf hingewiesen, dass für die Studierenden bei Praktika Lernsettings geschaffen werden, die von Lehrkräften begleitet werden.

Während die Begrifflichkeiten somit im deutschen Sprachgebrauch überschaubar bleiben, hat sich in der englischen Sprache eine ansehnliche Begriffsvielfalt entwickelt, die das „Praktikum“ näher beschreibt: Man spricht dabei von „practicum“, „internship“, „placement in school“, „student teaching“ oder „field experiences“. Mehr oder weniger wird dadurch jedoch immer dasselbe Verständnis geprägt (Arnold et al., 2011, S. 13).

Eine wesentliche Differenzierung in der Begrifflichkeit des Praktikums (sowohl im deutschen als auch im englischen) Sprachgebrauch knüpft sich nach Arnold et al. (2011, S. 13) an die von den Studierenden im Praktikum zu bewältigenden Aufgaben. Für jene Praktikumsformen, die sich auf ein bloßes Beobachten und Analysieren des Unterrichts, der SchülerInnen oder der Schule als Ganzes seitens der StudentInnen beschränken (Hospitieren), wird zumeist von „Schulpraktika“ gesprochen. Umfassen die Aufgaben der Studierenden aber auch das Planen und Gestalten von eigenem Unterricht, wird im Deutschen zumeist der Begriff des „Unterrichtspraktikums“ verwendet. Für diesen Fall hat sich auch in der englischen Sprache ein eigener Begriff, nämlich jener des „student teaching“, eingebürgert (Arnold et al., 2014, S. 13; Arnold et al., 2011, S. 13 f.; Hascher, 2007, S. 161).

Eine weitere Spezifizierung erfährt der Begriff des Praktikums im deutschen Sprachgebrauch auch vor dem Hintergrund der Kombination von Praktika und begleitenden Lehrveranstaltungen: Für den Fall einer solchen Verschränkung von Praktikum und universitärer Lehrveranstaltung wird von „schulpraktischen Studien“ gesprochen (Sander & Dahlke, 1996; zit. n. Arnold et al., 2011, S. 13). Nach Beckmann (1997, S. 111) ist dabei bedeutsam, dass gerade „in der Begegnung mit der Praxis studiert“ wird. Studierende als angehende Lehrkräfte sollen im Rahmen solcher schulpraktischer Studien eine Palette an verschiede-

¹ <https://www.duden.de/rechtschreibung/Praktikum>, Zugriff am 7. Oktober 2018

² <https://www.duden.de/rechtschreibung/Schulpraktikum>, Zugriff am 7. Oktober 2018

nen Unterrichtsperspektiven erfahren und damit ein Bewusstsein für verschiedene Lösungsansätze erhalten. Das bloße „Üben“ soll nach dem Autor dagegen auf „Teilaspekte des Unterrichts“ eingeschränkt werden, die tatsächlich geübt werden können wie z.B. das Schriftbild oder die Haltung vor der Klasse, das Formulieren von Arbeitsanweisungen, etc. (Beckmann, 1997, S. 112). Arnold, Gröschner und Hascher (2014, S. 13) konstatieren, dass es keinen vergleichbaren Terminus für derart verknüpfte Praktika im Englischen gibt.

3.2 Aufgaben des Praktikums aus allgemeindidaktischer sowie aus fachdidaktischer Perspektive

Gerade in den drei deutschsprachigen Ländern Europas (Deutschland, Österreich, Schweiz) wird traditionell (begrifflich) zwischen *allgemeindidaktischen* (allgemeinen oder erziehungswissenschaftlichen) *Praktika* einerseits und *fachdidaktischen Praktika* (Fachpraktika) andererseits unterschieden (Arnold et al., 2014, S. 13).

Allgemeine Praktika orientieren sich nach Arnold et al. (2011, S. 66 ff.) gegenüber den Fachpraktika sowohl an *schulpädagogischen* als auch an *allgemeindidaktischen* Konzepten. Erstere umfassen die „Theorie der Schule, Schulentwicklung [und] Professionalisierung des Lehrberufs“, letztere die „Theorie des Lehrens und Lernens im Unterricht“ (Arnold et al., 2011, S. 66). Anders ausgedrückt beinhalten allgemeine Praktika sowohl schulpädagogische als auch allgemeindidaktische Komponenten.

Zentrale „*schulpädagogische Erkundungsaufgaben*“ für StudentInnen sind nach Arnold et al. (2011, S. 67) auf die Praktikumsschule gerichtet. Sie umfassen:

- (a) die Schulausstattung: insbesondere hinsichtlich der Klassenräume, des Raumangebots in der Schule und die Ausgestaltung des Schulgeländes;
- (b) die Schulorganisation (z.B. Unterrichts- und Pausenzeiten bzw. Schulleitung);
- (c) pädagogische Schwerpunktsetzungen der Schule;
- (d) soziale Verteilung im Sprengel der Schule;
- (e) Kooperation mit anderen Schulen, die SchülerInnen abgeben bzw. aufnehmen.

Daneben ist auch die Erkundung des Arbeitsplatzes von LehrerInnen als sogenannte „*professionalisierungsbezogene*“ *Erkundungsaufgabe* von Bedeutung. Arnold et al. (2011, S. 67) heben dabei ua folgende Bereiche hervor:

- (a) den Unterrichtsplan der LehrerInnen;
- (b) das Lehrerzimmer als Arbeits- und Kommunikationsbereich;
- (c) die Verwaltungsaufgaben von Lehrkräften;

(d) die Kooperation mit den Eltern im Rahmen von Elternabenden bzw. Elterneinzelgesprächen;

(e) die Kooperation mit schulexternen ExpertInnen wie NachhilfelehrerInnen, TherapeutInnen oder SozialarbeiterInnen.

Die *didaktischen Aufgaben* umfassen dagegen die „Planung, Durchführung, Beobachtung, Dokumentation und Analyse von Unterricht“ (Arnold et al., 2011, S. 68).

Bennack & Jürgens (2002, S. 157 f.) halten fest, dass fachdidaktische Praktika in ganz bestimmten Schulfächern abgehalten werden, um fachspezifische Inhalte und Arbeitsweisen zu vermitteln, wie z.B. das Thema „Sicherheitsfragen im Sportunterricht“. Dagegen sind allgemeindidaktische Praktika nicht an einen bestimmten fachspezifischen Inhalt geknüpft und legen den Fokus auf schulpädagogische und allgemeindidaktische Fragestellungen, wie z.B. „Schülerförderung, Erziehungsmaßnahmen, Hausaufgaben, Freiarbeit“).

4 Intendiertes, implementiertes und erreichtes Curriculum

Das vorliegende Kapitel soll einen Überblick über die Begriffe des intendierten, implementierten und erreichten Curriculums und deren Beziehungen zueinander bieten.

In der Forschung wird bei der Analyse von Curricula zwischen *intendiertem*, *implementiertem* und *erreichtem Curriculum* unterschieden. Dabei wird als intendiertes Curriculum jenes beschrieben, das von den Hochschulen „beabsichtigt“ und „institutionell vorgeben“ ist. Es wird in erster Linie durch Studienordnungen und Prüfungsordnungen der LehrerInnenausbildung an den einzelnen Hochschulen zum Ausdruck gebracht. Davon abzugrenzen ist das implementierte Curriculum als tatsächlich „realisiertes“ Curriculum, das seinen Niederschlag im konkreten Angebot der jeweiligen Universitäten findet (Darge et al., 2012, S. 87 f.; Watson et al., 2012, S. 58). Das erreichte Curriculum schließlich sind die „Erträge des intendierten und implementierten Curriculums“ als das durch das Studium tatsächlich erlangte professionelle Handlungswissen (Darge et al., 2012, S. 88).

Verschiedentlich wird betont, dass die Begriffe des intendierten, des implementierten und des erreichten Curriculums nicht unbedingt identisch sein müssen. Nach Darge et al. (2012, S. 88) liegt der „Kerngedanke“ der Unterscheidung zwischen intendiertem und implementiertem Curriculum darin, „dass es bei der Umsetzung des ersteren möglicherweise zu einer Differenz zwischen intendierten Angeboten bzw. geplantem Curriculum auf der einen Seite und dem tatsächlich realisierten Curriculum auf der anderen Seite kommt“. König, Rothland und Schaper (2018, S. 23) heben in diesem Zusammenhang konkret für Praxisphasen hervor, dass es zwischen intendiertem, implementiertem und erreichtem Curriculum auch Schnittmengen gibt: So können zwar bestimmte Ausgestaltungen im Curriculum intendiert

sein, diese werden aber weder umgesetzt noch erreicht (oder zwar umgesetzt, aber nicht erreicht). Ebenso möglich wäre es, dass Studierende Ergebnisse erzielen, die weder intendiert noch implementiert wurden. Darüber hinaus ist auch jede andere Kombination aus mehreren der drei Curricula als mögliche Schnittmenge vorstellbar, wie die Abbildung verdeutlichen soll:

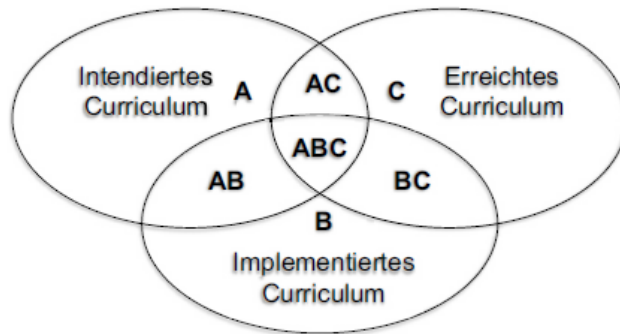


Abbildung 1: Curriculaformen, Quelle: König et al. (2018, S.23)

Für die vorliegende Arbeit sind lediglich die intendierten Curricula der untersuchten Hochschulen als „institutionelle Vorgaben“ (Darge et al., 2012, S. 87) von Interesse. In diesem Sinne kommt dem intendierten Curriculum auch normativer Gehalt zu, indem es Vorgaben macht bzw. Anordnungen trifft, wie der Lehrplan – und vor allem die hier interessierenden Praxisphasen – ausgestaltet sein soll (König et al., 2018, S.23).

5 Bedeutung von Praxisphasen für den Kompetenzerwerb im Rahmen der LehrerInnenbildung

In diesem Kapitel wird der aktuelle Forschungsstand zu den Themenfeldern der Ausgestaltung von Praktika und ihrer Wirksamkeit für den Kompetenzerwerb von Studierenden dargestellt. Es soll erörtert werden, dass diese Diskussion vor dem Hintergrund einer immer stärker werdenden Ausrichtung an zu vermittelnden Kompetenzen und dem Erreichen von „Standards“ geführt wird. Sowohl die mit Praktika verfolgten Ziele als auch ihre konkrete Ausgestaltung wirken sich auf den Kompetenzerwerb der Studierenden aus. Schließlich werden Praxisphasen in der jüngeren Forschung als sogenannte „Lerngelegenheiten“ begriffen, die durch das intendierte Curriculum normativ beschrieben werden.

5.1 Allgemeines

Die schulpraktische Ausbildung als Teil der LehrerInnenbildung spielt sowohl im deutschsprachigen Raum als auch international eine wichtige Rolle. Dabei besteht in der Wissenschaft und Forschung, aber auch in der Praxis und in der Politik Einigkeit darüber, dass die Ausbildung für angehende Lehrkräfte auch eines praktischen Anteils im Sinne von Praktika oder Praxisphasen bedarf. Nicht zuletzt deshalb wurden schulpraktische Ausbildungselemente im Rahmen der hochschulischen Lehramtsausbildung in den letzten Jahrzehnten entweder in zeitlicher Hinsicht erweitert oder überhaupt erst eingeführt (Arnold et al., 2014, S. 11 f.). Um zu erlernen, wie man als LehrerIn Wissen vermittelt, ist es auch erforderlich, für eine gewisse Dauer an Praxisphasen zu teilzunehmen (Wilson, Floden & Ferrini-Mundy,

2001, S. 17). Gerade für den Erwerb verschiedener für den LehrerInnenberuf erforderlicher Kompetenzen ist die Auseinandersetzung mit der Schulpraxis von großer Bedeutung und ihre Integrierung in die LehrerInnenausbildung elementar (Topsch, 2004, S. 477).

Die Bedeutung dieser Rolle spiegelt sich auch in den anhaltenden Reformdiskussionen betreffend die Einbindung von Schulpraktika in die Lehramtsausbildung wieder. Im Fokus steht dabei vor allem das Spannungsfeld „Theorie und Praxis“. Die Diskussion wird dabei meist vor dem Hintergrund einer notwendigen stärkeren Professionalisierung der Lehrkräfte geführt, wobei einerseits eine Ausdehnung von Praxiselementen in der LehrerInnenbildung in zeitlicher Hinsicht und andererseits eine Verbesserung der Lernbegleitung gefordert werden. Speziell für Deutschland treten als Themen auch die starke Streuung der Lehramtsstudien und das Problem der Zuständigkeitsbereiche auf Bundes- und Länderebene hinzu (Gröschner et al., 2015, S. 641; Watson et al., 2012, S. 45 f.).

5.2 Zentrale Themenfelder im Zusammenhang mit Praxisphasen und dem professionsspezifischen Kompetenzerwerb

In den letzten Jahren werden Schulpraktika immer mehr zum Forschungsgegenstand (Hascher, 2012a, S. 122 f.; Hascher, 2012b, S. 91 ff.). Nicht zuletzt auch deshalb, weil die Einigkeit, die noch hinsichtlich des grundsätzlichen Stellenwerts, den Praktika für die LehrerInnenausbildung haben, besteht, schwindet, sobald man eine tiefergehende Betrachtung vornimmt (Arnold et al., 2014, S. 11).

Vor allem zwei Themenkreise aus der Forschung sollen vor dem Hintergrund der vorliegenden Arbeit hier näher diskutiert werden: (1) Zum einen gibt es gravierende Meinungsunterschiede dahingehend, wie Schulpraktika idealerweise ausgestaltet sein müssen und wie sie in die Curricula der Lehramtsstudien eingegliedert werden sollen (Arnold et al., 2014, S. 12; Zeichner, 2010, S. 91). (2) Darüber hinaus bestehen auch kontroverse Ansichten darüber, welche Bedeutung den Schulpraktika für die LehrerInnenausbildung überhaupt zukommt, wobei auch hier die Frage im Mittelpunkt steht, wie wirksam eine schulpraktische Ausbildung für den Erwerb professionsspezifischer Kompetenzen ist (Schubarth et al., 2014, S. 202 f.). Diese Debatten finden sich nicht nur in den deutschsprachigen Ländern Europas, sondern werden auch international in ähnlicher Weise geführt (vergleiche dazu Wilson et al., 2001, S. 1).

Tatsächlich scheint es sinnvoll, diese beiden Komplexe (Ausgestaltung von Praktika und Wirksamkeit von Praktika für den Kompetenzerwerb) nicht unabhängig voneinander zu diskutieren, sondern die Themenbereiche miteinander zu verschränken. Diesem Gedanken wurde auch in der jüngeren Forschung vermehrt gefolgt (Schubarth et al., 2014, S. 202 f.; Gröschner et al., 2015, S. 641; Darge et al., 2012, S. 88). Demnach lautet die Fragestellung

in der Forschung der letzten Jahre vielmehr: *Wie müssen Schulpraktika idealerweise ausgestaltet sein, um damit einen wirksamen Beitrag im Rahmen der Lehramtsausbildung leisten zu können?*

5.3 Perspektivenwechsel hin zur Output-Steuerung

Diese Fragestellung ist zunächst vor dem bildungspolitischen Hintergrund eines „Wechsels von einer Input- zu einer Output-Steuerung“ der Lehr-Lernprozesse in der Lehramtsausbildung zu sehen. Damit ist gemeint, dass es im Rahmen der LehrerInnenausbildung in den letzten Jahren zunehmend zu einer *Orientierung an den zu vermittelnden Kompetenzen* gekommen ist. Dabei werden „Kompetenzen“ oder sogenannte „Standards“ als Zielsetzungen für „Kenntnisse, Fähig- und Fertigkeiten“ festgelegt, die eine Lehrkraft aufweisen sollte und die die Studierenden am Ende der Ausbildung oder am Ende eines bestimmten Abschnittes dieser Ausbildung erworben haben müssen (Watson et al., 2012, S. 46 f.; König et al., 2012, S. 9). Für diesen Perspektivenwechsel waren unter anderem auch die schlechten Ergebnisse von SchülerInnen in internationalen Vergleichs-Testverfahren verantwortlich. Die Ursache für das schlechte Abschneiden wurde auch in der (mangelhaften) LehrerInnenausbildung gesehen. Dieser wollte man mit einem verstärkten Abstellen auf die zu vermittelnden Kompetenzen entgegentreten (König et al., 2012, S. 9 f.; Watson et al., 2012, S. 45 ff.; Müller, 2010, S. 27 f.). Tatsächlich zeigen einzelne Studien in der Schul- und Unterrichtsqualitätsforschung, dass Leistungen von SchülerInnen in einem Zusammenhang mit gewissen „Merkmale“ auf LehrerInnenseite stehen (Müller, 2010, S. 27).

Dieser *Perspektivenwechsel* führt wiederum dazu, dass die *Messlatte* dafür, wie Praxisphasen ausgestaltet sein müssen bzw. wie sie am besten in die Curricula der Lehramtsausbildungen zu integrieren sind, um im Rahmen der LehrerInnenbildung eine Wirkung zu erzielen, das *Erreichen der entsprechenden „Standards“ bzw. der Erwerb der entsprechenden „Kompetenzen“* ist (Hascher, 2012b, S. 93). Standards bieten nämlich eine Möglichkeit dafür, Kompetenzen näher zu definieren und sie zu messen. Im Rahmen von Standards werden somit jene Kompetenzen festgelegt, die man in einem bestimmten Ausmaß zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht haben soll (Müller, 2010, 44 f.). Heute erfolgt die Überprüfung der Wirkung von Praxisphasen in erster Linie anhand von sogenannten „Kompetenzmodellen“ (Hascher, 2012b, S. 93).

Anders ausgedrückt beschäftigt sich die Wirksamkeitsforschung im Zusammenhang mit Praxisphasen damit, inwiefern Schulpraktika zum Erwerb von professionsspezifischen Kompetenzen beitragen. Hintergrund des Wechsels hin zu einem Output-orientierten Steuerungssystem ist dabei gerade die Möglichkeit, den Kompetenzerwerb empirisch zu überprüfen, aus dem (Nicht-)Erreichen von Standards Rückschlüsse auf die künftigen Curricula zu ziehen und damit zur Qualitätssicherung beizutragen (Müller, 2010, S. 43 ff.).

5.4 Wesentliche Erkenntnisse aus der Forschung

Es ist schwierig, den Einfluss von theoretischer Ausbildung, praktischer Ausbildung und anderen Faktoren auf das Erlernen des Unterrichtens zu ermitteln, weil es nicht ausreicht, sich diesbezüglich nur auf die Selbsteinschätzung von angehenden Lehrkräften zu verlassen. Wilson et al. (2001, S. 20 f.) beschreiben in diesem Zusammenhang Studien in den USA, wonach angehende Lehrkräfte Praktika einen höheren Stellenwert für die Wissensvermittlung im Zusammenhang mit dem LehrerInnenberuf beigemessen haben als der theoretischen Ausbildung. Bei genauer Auswertung der Datenquellen ergab sich aber, dass sich beide Elemente (wenn auch in unterschiedlichen Bereichen) positiv auf den Erwerb von lehramtsspezifischem Professionswissen auswirkten. Zu ermitteln, welchen Effekt universitäre Lehrveranstaltungen einerseits und die Teilnahme an Praktika andererseits auf das Erlernen von Unterrichtskompetenzen haben, ist also nicht unproblematisch. Hervorzuheben ist, dass auch andere Faktoren die Lernerfahrungen von StudentInnen in diesem Zusammenhang beeinflussen. Wilson et al. (2001, S. 20 f.) nennen beispielsweise folgende:

- (1) Zunächst würden angehende LehrerInnen ihre Erfahrungen, die sie beim Unterrichten im Rahmen von Praktika machen, oft sehr unterschiedlich einschätzen. Die Einstellung und das Wissen sowohl der StudentInnen als auch ihrer AusbildungslehrerInnen würden eine wichtige Rolle dafür spielen, wie sie zum Praktikum stehen und was sie davon lernen.
- (2) Ebenfalls wichtig sei, wie die AusbildungslehrerInnen ihre Rolle in der Arbeit mit den Studierenden anlegen: Konzentrieren sie sich eher darauf, den StudentInnen (zusätzliches) Wissen in ihrem jeweiligen Fachgebiet zu vermitteln oder widmen sie sich eher Prinzipien bzw. Techniken des Unterrichtens selbst? Sparen sie an Unterstützung bzw. Anleitung gegenüber den angehenden Lehrkräften oder binden sie diese in den Betrieb der Praktikumschule ein? Wollen Sie die StudentInnen zur Innovation und Selbständigkeit anleiten?
- (3) Schließlich müssten angehende Lehrkräfte zunächst erst eine gewisse Routine im Umgang mit den SchülerInnen in der Klasse aufweisen, bevor sie sich auf die Wissensvermittlung in ihrem jeweiligen Fachbereich konzentrieren können.

Ausgehend von den in den Kapiteln 5.2 und 5.3 dargestellten Überlegungen können aus den Befunden der jüngeren Forschung im Wesentlichen die nachstehenden Schlussfolgerungen zur Frage der wirksamen Ausgestaltung von Praktika gezogen werden:

- (a) Auch wenn Praktika sowohl von erfahrenen als auch jungen LehrerInnen gleichermaßen als sehr wichtiges Element der LehrerInnenausbildung angesehen werden (Wilson et al., 2001, S. ii, 17; König, Tachtsoglou, Darge & Lünemann, 2013, S. 4), führt eine bloße Erhöhung des Praxisanteils im Rahmen des Lehramtsstudiums nicht automatisch dazu, dass

sich auch die Kompetenzen der Studierenden vergrößern (Schubarth et al., 2014, S. 202 f.; Müller 2010, S. 295 f.; Hascher, 2012b, 87 f.).

(b) Vielmehr sind die *Einbindung des Praktikums in das Studium*, seine Ausgestaltung in *struktureller bzw. organisatorischer Hinsicht sowie hinsichtlich der professionellen Begleitung* von entscheidender Bedeutung (Schubarth et al., 2014, S. 202 f.; Gröschner et al., 2015, S. 641). So sprechen auch König et al. (2018, S. 23) davon, dass das von den Studierenden letztlich Erlernte mit der „Gestaltung der Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung“ zusammenhängt. In diesem Zusammenhang verweist auch Hascher (2012b, S. 87 f.) darauf, dass Praktika nur dann im Rahmen der professionellen Ausbildung künftiger Lehrkräfte erfolgreich sein können, wenn bestimmte „Qualitätskriterien“ eingehalten werden.

(c) Ob mit der Absolvierung eines Praktikums auch eine Verbesserung der Qualität der LehrerInnenausbildung einhergeht, hängt schließlich auch davon ab, *welches Ziel bzw. welche Absicht mit dem konkreten Praktikum verfolgt* wird (Wilson et al., 2001: S. ii; siehe dazu auch Kapitel 6).

(d) Letztlich ist eine entsprechende *Verbindung zwischen den Praktika* auf der einen Seite *und der universitären LehrerInnenbildung* auf der anderen Seite oder eine entsprechende Koordination zwischen diesen beiden Ausbildungselementen wichtig (Wilson et al., 2001, S. ii, 17). Anders ausgedrückt spielt die *(Qualität der) universitäre(n) Begleitung* für den Kompetenzerwerb im Praktikum eine bedeutende Rolle (Putnam & Borko, 2000, zit. n. Hascher & Moser 2001, S. 218 f; Müller, 2010, S. 295 f.).

(e) Jedenfalls wird in der jüngeren Forschung vermehrt betont, dass Praxisphasen nicht nur unbegrenzt Vorteile für Lehramtsstudierende mit sich bringen. Vielmehr reihen sich neben einer Fülle von positiven Effekten (wie z.B. Auswirkungen auf das Unterrichten oder auf analytische Aufgaben) auch verschiedene negative Effekte (wie z.B. die unkritische Übernahme von Verhaltensmustern der Ausbildungslehrkräfte oder die Abwertung der universitären Ausbildung), die durch verschiedene Variablen bedingt werden (Arnold et al., 2014, S. 17 f.).

5.5 Praxisphasen als „Lerngelegenheiten“

In der jüngeren Forschung besteht aber Konsens darüber, dass Praxisphasen jedenfalls *„Lerngelegenheiten“* für angehende Lehrkräfte darstellen. Sie sollen Studierenden einen Einblick in die Realität des LehrerInnenberufs geben und ihnen ermöglichen, ihre professionsspezifischen Kompetenzen zu erweitern (Topsch, 2004, S. 485; Darge et al., 2012, S. 87). Hascher (2012b, S. 88) postuliert in diesem Zusammenhang, dass Studierende im Praktikum „Erfahrungen in der Rolle als Lehrperson ... sammeln“ sollen. Eine detailliertere

Auseinandersetzung mit den professionsspezifischen Funktionen bzw. Zielen von Schulpraktika erfolgt in Kapitel 6.

Allen und Wright (2014, S. 137) weisen dem Praktikum ebenfalls eine bedeutende Rolle in der LehrerInnenausbildung zu und beschreiben es als eine Phase, in der es den Studenten idealerweise ermöglicht wird, Theorie und Praxis am Arbeitsplatz zu integrieren. Schließlich hebt auch Zeichner (2010, S. 91) die Übereinstimmung in der Forschung hervor, dass angehende Lehrkräfte vieles von dem, was sie zu erlernen haben, in und durch Praktika lernen müssen.

Diese Einigkeit hinsichtlich des Stellenwertes von Schulpraktika im Rahmen der LehrerInnenausbildung und ihres Wertes für den Kompetenzerwerb ist aber stets auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass Praxisphasen kein „Garant“ für den Kompetenzerwerb sind. Hascher (2012a, S. 123) weist in diesem Zusammenhang auch darauf hin, „dass Praktika zentrale und wirksame Lernfelder darstellen können“. Die Betonung liegt dabei aber auf „können“, weil StudentInnen einerseits nur teilweise das lernen, was von den Praktika beabsichtigt wird, sie andererseits auch nicht beabsichtigte Dinge und letztlich sogar Unerwünschtes erlernen. Vor diesem Hintergrund wird auch das sogenannte „Theorie-Praxis-Problem“ (König et al., 2013, S. 6) in der Literatur breit diskutiert (vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 6.2).

Der Begriff der „Lerngelegenheiten – im Englischen *opportunities to learn*, abgekürzt als OTL“ – (Darge et al., 2012, S. 87) wird in der jüngeren Wissenschaft zum Anknüpfungspunkt für die Überprüfung des Kompetenzerwerbs durch Praktika gemacht. Ihm liegt die Überlegung zu Grunde, dass das Lehramtsstudium – und so auch die darin zu absolvierenden Praxisphasen – nur Angebote an die Studierenden darstellen, mit denen noch nicht automatisch ein professionsspezifischer Kompetenzerwerb verbunden ist. Diese Angebote müssen nämlich erst von den angehenden Lehrkräften genutzt werden, damit sich die Kompetenzen entwickeln können (Tachtsoglou & König, 2018, S. 10). Dabei wird in der Wirksamkeitsforschung ausgehend von einem konkreten „Angebot“ und unter Berücksichtigung des spezifischen „Nutzungsverhaltens“ von Studierenden überprüft, inwiefern „pädagogisches Professionswissen“ erworben wird bzw. welche Umstände dazu beitragen oder nicht (Darge et al., 2012, S. 87 f.; Tachtsoglou & König, 2018, S. 10). Als Lerngelegenheiten können daher nach Darge et al. (2012, S. 87) „Ausbildungsangebote, von denen [angenommen werden kann], dass sie zum Erwerb der getesteten Kompetenzen einen Beitrag leisten“, bezeichnet werden.

Mit dem Begriff der Lerngelegenheiten ist aber auch die Unterscheidung zwischen intendiertem, implementiertem und erreichtem Curriculum verbunden (Darge et al., 2012, S. 87;

König et al., 2018, S. 23). Verbindet man die Begriffe des intendierten, implementierten und erreichten Curriculums mit dem Begriff der „Lerngelegenheiten“, zeigt sich folgendes Bild: Während das intendierte Curriculum, als das Angebot an die Studierenden im Sinn einer Lerngelegenheit betrachtet werden kann, wird über die Aussagen der Studierenden zum implementierten Curriculum ihr konkretes „Nutzungsverhalten“ abgebildet. Dem liegt der Gedanke zu Grunde, dass angebotene Lerngelegenheiten aufgrund bestehender Wahlfreiheiten von StudentInnen erst genutzt werden müssen und sich der individuelle Umgang mit dem Angebot auf den Kompetenzerwerb auswirkt. Letztlich steht das erworbene Professionswissen als erreichtes Curriculum am Ende des Prozesses (König et al., 2013, S. 7; Darge et al., 2012, S. 87 f.).

Betrachtet man nun das Praktikum als eine von vielen Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium, könnte man – anknüpfend an die Definition in Kapitel 4 – das intendierte Curriculum betreffend einzelne Praktika auch als die *normative Beschreibung oder Definition der „Lerngelegenheit Praktikum“* begreifen. „Normativ“ deshalb, weil damit vorgegeben wird, „was Lernende ... lernen *sollen*“ (König et al. 2018, S. 23). Auch wenn die jüngere Forschung vor allem den Kompetenzerwerb vor dem Hintergrund der tatsächlichen Nutzung dieses Angebots untersucht (Hascher, 2012a, S. 123), darf nicht übersehen werden, dass das intendierte Curriculum dabei dennoch eine zentrale Rolle einnimmt. Zum einen steckt es erst jenen Spielraum ab, der von den Studierenden konkret genutzt werden kann (Lohmann et al., 2012, S. 65 f.). Zum anderen ist auf die in Kapitel 5.4 bereits wiedergegebenen Forschungsergebnisse zu verweisen, wonach nicht nur die Zielsetzung von Praktika, sondern auch ihre konkrete Ausgestaltung (inklusive der Regelung der universitären Begleitung) Einfluss auf einen wirksamen Kompetenzerwerb nehmen. Die nähere Beschäftigung mit den intendierten Curricula von Praxisphasen (insbesondere hinsichtlich ihrer näheren Ausgestaltung) ist daher gerade auch im Kontext der Wirksamkeitsforschung betreffend Lehr-Lern-Arrangements berechtigt und von besonderer Bedeutung. Denn die Erhebung von in Curricula definierten Lerngelegenheiten ist wichtig für eine differenzierte Analyse ihres Einflusses auf den Kompetenzerwerb. Es handelt sich dabei um einen wichtigen Zugang, um die Effektivität von Curricula zu überprüfen und Möglichkeiten zur Qualitätssicherung zu erhalten (Darge et al., 2012, S. 88). Die bereits in Kapitel 2.3 dargestellte Studie von Gröschner et al. (2015, S. 641) kann als Beispiel dafür dienen, dass durch die genaue Beschreibung von Ausgestaltungsmerkmalen in Praxisphasen auf der Ebene des intendierten Curriculums der Grundstein für eine weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung, z.B. im Rahmen der Wirksamkeitsforschung, gelegt werden kann.

6 Ziele, Funktionen, Professionalisierungsabsichten von Praxisphasen

Dieses Kapitel beschreibt zunächst die gängigen Konzepte in der Literatur zur Frage, welche Ziele bzw. Funktionen mit der Absolvierung von Praxisphasen verfolgt werden (können). Dazu ist es auch erforderlich, das in der Forschung diskutierte „Theorie-Praxis-Problem“ zu erläutern. Es wird näher auf den Begriff der Professionalisierungsabsichten eingegangen und dargelegt, dass dieser in der vorliegenden Arbeit synonym mit den Zielen bzw. Funktionen von Praktika verwendet wird. Abschließend wird von der Autorin ein vermittelndes Konzept an Professionalisierungsabsichten dargestellt, das der gegenständlichen Erhebung zugrunde gelegt wird.

6.1 Allgemeines

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich im Wesentlichen damit, welche Ziele bzw. Funktionen für Lehramtsstudierende im Lehramtsstudium Bewegung und Sport mit den zu absolvierenden Praxisphasen nach den intendierten Curricula verfolgt werden, welche Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede es im internationalen Vergleich diesbezüglich gibt und wie die Praxisphasen an den untersuchten Universitäten curricular ausgestaltet sind, um die jeweiligen Ziele zu verfolgen.

Vor einer näheren Untersuchung in dieser Richtung ist es aber zunächst erforderlich, den aktuellen Meinungsstand zur Frage, welche Ziele mit Praktika verfolgt werden bzw. welche Funktionen ihnen zukommen, darzustellen. In einem weiteren Schritt sollen dann die wesentlichsten Erkenntnisse zusammengefasst und auch der Begriff der „Professionalisierungsabsicht“ erläutert werden. Schließlich wird ein vereinheitlichendes Konzept hinsichtlich der Einteilung von Professionalisierungsabsichten im Zusammenhang mit Praxisphasen präsentiert, das der Erhebung in der vorliegenden Arbeit zu Grunde gelegt werden soll.

6.2 Der Hintergrund der Theorie-Praxis-Begegnung

Wenn man nach den Zwecken von Praktika fragt, lohnt zunächst ein kurzer Blick zurück in die Geschichte: Ursprünglich handelte es sich beim LehrerInnenberuf um eine Art Lehrberuf. Dieser wurde – einem Handwerk gleich – erlernt, indem man die Handlungen des Schulmeisters nachahmte und übte. Dieses Verständnis blieb nach der Zweiteilung der LehrerInnenausbildung in die Seminaristenausbildung und das Universitätsstudium im 19. Jahrhundert auch noch in ersterer weiter erhalten. In Deutschland kam es schließlich erst im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts zu einer allgemeinen Zweiteilung der LehrerInnenausbildung in eine erste Phase (das Studium) und in eine zweite Phase (den Vorbereitungsdienst bzw. das Referendariat) für alle Lehramtsstudiengänge (Topsch, 2004, S. 477 f.).

Jedenfalls seit damals ist auch das Verhältnis von Theorie und Praxis stärker in den Mittelpunkt der wissenschaftlichen Betrachtung gerückt. Dabei besteht Einigkeit dahingehend, dass man Theorie und Praxis miteinander verbinden möchte, um so von einem bloßen Nachahmen der Handlungen des Ausbildungslehrers durch den / die Studierende(n) abzurücken. Die Praxis soll vielmehr wissenschaftlich reflektiert werden. Sie soll nicht Selbstzweck sein, sondern soll den StudentInnen ermöglichen, erlebte Praxissituationen mit Hilfe des von der Theorie zur Verfügung gestellten Instrumentariums in einen Kontext einzuordnen, sie so zu analysieren und daraus Schlüsse zu ziehen. Dadurch soll einerseits die Praxis durch die Theorie „erhellte“ werden, andererseits die Theorie aber auch durch die Praxis „in Frage gestellt“ werden. In diesem Zusammenhang wird auch von der „*Theorie-Praxis-Spirale*“ gesprochen (Topsch, 2004, S. 479 f.).

Ganz grundsätzlich verfolgen die Praxisphasen ihre Ziele in einem „Spannungsverhältnis zwischen akademischer Lehrerausbildung und schulpraktischem Alltag, was wiederkehrend als *Theorie-Praxis-Problem* diskutiert wird“ (König et al., 2013, S. 6). Damit werden im Wesentlichen zwei Problemkreise beschrieben:

(1) Einerseits herrscht in der Schulpraxis die Auffassung von einer Trennung des theoretischen Wissens von den in der Praxis vermittelten Erfahrungen vor (Zeichner, 2010, S. 90 f.). König et al. (2013, S. 6) sprechen in diesem Zusammenhang von einem „Bruch zwischen [der] besuchten akademischen Lehre an Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen und ihren schulpraktischen Erfahrungen“. (2) Andererseits beschränken sich Praxisphasen oft auf die Vermittlung von sogenannten „mechanical aspects of teaching“ (Wilson et al., 2001, S. ii). Dabei besteht die Gefahr, dass sich die Studierenden dem Einfluss der hochschulischen LehrerInnenbildung entziehen und stattdessen eingeübte Vorgehensweisen und Mechanismen betreffend das Unterrichten übernommen werden, ohne sich damit didaktisch auseinanderzusetzen (Bennack & Jürgens, 2002, S. 154).

Bei der weiteren Diskussion der Ziele und Funktionen von Praxisphasen muss also beachtet werden, dass Praktika stets in dem angesprochenen Spannungsverhältnis von „Theorie“ und „Praxis“ stehen und im Rahmen der von Topsch (2004, S. 479) postulierten „Spirale“ Gelegenheit dazu bieten sollen, die Erkenntnisse der Theorie und Praxis ständig aufeinander zu beziehen.

6.3 Aspekte von Schulpraxis in der LehrerInnenbildung nach Topsch (2004)

Nach Topsch (2004) dienen alle Praktika im Lehramtsstudium letztlich dazu, den Studierenden zu helfen, „die Realität des Berufes einzuschätzen“ und „sich auf künftige Kompetenzanforderungen und Berufsbelastungen vorzubereiten“ (Topsch, 2004, S. 479 f.). Daraus leiten sich auch die beiden Hauptaspekte ab, unter denen die Bedeutung von Praktika

für den Autor steht: die „Orientierung im Berufsfeld“ und die „Kompetenzerweiterung durch Praxis“ (Topsch, 2004, S. 485).

Unter dem Begriff der *Orientierung* bündelt der Autor mehrere weitere Aspekte von Schulpraktika: So sind Studierende bei Eintritt in das Lehramtsstudium oft noch von ihrer (nicht allzu lange in der Vergangenheit liegenden) Rolle als SchülerInnen geprägt. Im Rahmen einer *Berufserkundung* soll ihnen durch Praktika die Möglichkeit geboten werden, ihre Perspektive zu wechseln und die „Berufsrealität“ von LehrerInnen zu erfahren. Dies wird ihnen meist im Rahmen von Erkundungs-, Beobachtungs- oder Hospitationspraktika ermöglicht (Topsch, 2004, S. 481 f.). Dagegen dienen Praktika unter dem Aspekt der *Berufserprobung* dazu, die im Studium gelernte Theorie in Beziehung zu beobachtetem Lehrerhandeln zu setzen, selbst Unterrichtsversuche zu unternehmen bzw. gelernte Instrumentarien umzusetzen und fachliches Wissen auf seine didaktische Relevanz hin zu überprüfen (Topsch, 2004, S. 482). Ergänzend zur Schulpraxis kann auch eine *außerschulische Orientierung* in „außerschulischen pädagogischen Berufsfeldern“ erfolgen. Der Sinn dahinter ist, sich bewusst im Rahmen eines sogenannten „Sozialpraktikums, Betriebspraktikums oder Vereinsspraktikums“ mit der eigenen sozialen Kompetenz auseinanderzusetzen und damit allenfalls bewusst Kompetenzen aufzubauen (Topsch, 2004, S. 483). Schließlich können Praktika auch unter einem *berufserforschenden Aspekt* stehen, wenn Beobachtung und Erforschung im Rahmen der Schulpraxis bewusst miteinander verbunden werden (Topsch, 2004, S. 483).

Für die *Kompetenzerweiterung* bieten sich nach Topsch (2004) im Rahmen von Praktika vier Bereiche an: (1) Zunächst lässt sich durch Praktika die *allgemeindidaktische Kompetenz*, was also die „Planung“, die „Durchführung“ und die „Analyse von Unterricht“ betrifft, verbessern. (2) Auch die *fachliche / fachdidaktische Kompetenz* kann in Schulpraktika ausgebaut werden, und zwar einerseits im Hinblick auf die Anwendung von Fachwissen und andererseits im Hinblick auf eine altersentsprechende Reduzierung der zu vermittelnden theoretischen Inhalte. (3) Im *sozialen Bereich* lassen sich im Rahmen von Praxisphasen Erfahrungen im Hinblick auf den Aufbau und Erhalt von Beziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen sowie im Hinblick auf die Motivation von SchülerInnen sammeln. (4) Schließlich können sich angehende LehrerInnen auch im Bereich der *Selbstwahrnehmung* (vor dem Hintergrund des zu vollziehenden Rollenwechsels vom / von der SchülerIn zum / zur LehrerIn) Kompetenzen aneignen. Praktika dienen letztlich auch der *Selbstvergewisserung* des Berufswunsches (Topsch, 2004, S. 480).

6.4 Funktionen von Praxisphasen nach Wilson et al. (2001)

Im Rahmen einer breit angelegten Untersuchung im Auftrag des U.S. Department of Education und des Office for Educational Research and Improvement vertraten Wilson et al.

(2001, S. ii, 17) die Auffassung, dass ein Praktikum auf einer allgemeinen Ebene folgende Funktionen erfüllt:

(1) Praktika sollen angehenden LehrerInnen einerseits zeigen, wie sich die beruflichen Aufgaben von Lehrkräften darstellen. (2) Durch sie erhalten Studierende auch die Gelegenheit, selbst Unterricht geben zu können sowie Fähigkeiten im Bereich der Anleitung und des Umgangs mit der Klasse zu erwerben. (3) Schließlich bieten sie auch die Möglichkeit, im akademischen Kontext erworbene Konzepte im eigenen Unterricht anwenden zu können.

6.5 Organisationsformen schulpraktischer Studien nach Kleiner (2007)

Im Sinne einer Auseinandersetzung mit der Diversität schulpraktischer Studien teilt Kleiner (2007, S. 201 ff.) diese entsprechend ihrer unterschiedlichen Organisationsform in drei Modelle ein. Dabei wird zum Zweck dieser Einteilung vor allem auch auf die hinter dem Praktikum stehende *Intention* und eine gewisse *zeitliche Abfolge* abgestellt:

(1) Eher zu Beginn des Lehramtsstudiums sind Praktika angesiedelt, die in Institutionen stattfinden, die sich mit Erziehung im weiteren Sinn befassen. Ziel des Besuchs solcher Praktika, bei denen die Studierenden bereits selbst unterrichten sollen und dabei von Fachkräften inhaltlich betreut werden, ist ein erster „Praxiskontakt“. Studierende sollen sich „emotional und kognitiv der Berufswahlentscheidung [als angehende LehrerInnen] bewusst ... werden“. Es soll der „*Perspektivenwechsel*“ weg von SchülerInnen und hin zu LehrerInnen vollzogen werden, indem Erfahrungen für eine spätere Reflexion gesammelt werden (Kleiner, 2007, S. 202).

(2) In einer zweiten Gruppe von Praktika steht nicht das eigene Unterrichten im Fokus. Vielmehr ist es das Ziel, die Praxis von LehrerInnen in der Schule (letztlich also den Unterricht) zu beobachten, zu analysieren, zu reflektieren und zu interpretieren. Häufig sind solche Praktika mit didaktischen Seminaren kombiniert (Kleiner, 2007, S. 202 f.).

(3) Im letzten Modell geht es darum, dass Studierende über einen längeren Zeitraum (z.B. im Rahmen von Blockpraktika oder semesterbegleitenden Praktika) Gelegenheit bekommen, SchülerInnen zu unterrichten. Über die ganze Zeit hinweg wird dabei der „Unterricht von Studierenden arrangiert (geplant), durchgeführt, beobachtet, reflektiert und evaluiert“. Ziel ist es einerseits, unterrichtliche Theorien betreffend das Planen, Durchführen und Auswerten von Unterricht in der Praxis anzuwenden. Andererseits soll durch das Handeln im Unterricht sichtbar werden, inwiefern Studierende das von ihnen gelernte theoretische Wissen den SchülerInnen als Inhalte vermitteln können (Kleiner, 2007, S. 203).

6.6 Professionalisierungsabsichten nach Gröschner et al. (2015)

In der bereits oben (Kapitel 2.3) näher vorgestellten Strukturanalyse von Gröschner et al. (2015, S. 647) wurden die Curricula verschiedener Hochschulen hinsichtlich der schulpraktischen Studien in Lehramtsstudiengängen sowohl auf strukturelle Merkmale als auch auf Merkmale der universitären Begleitung hin untersucht und miteinander verglichen. Eines der untersuchten strukturellen Merkmale war dabei die von den AutorInnen so bezeichnete „*Professionalisierungsabsicht*“ des jeweiligen Praktikums. Nach den AutorInnen unterscheiden sich Praktika unter anderem in ihren Professionalisierungsabsichten, die in diesem Zusammenhang als die „Überprüfung des Berufswunsches“, die „Anbahnung des Rollenwechsels“ oder der „Erwerb professioneller Handlungskompetenzen“ beschrieben werden. Soweit erkennbar prägen die AutorInnen damit keine eigenständige Typologie hinsichtlich der Zielsetzung bzw. Funktionalität von Schulpraktika, sondern greifen vielmehr die bislang in der Wissenschaft gängigen Definitionen wie bereits oben dargestellt auf. Dies folgt im Übrigen auch aus den von ihnen vorgenommenen Literaturverweisen (Gröschner et al., 2015, S. 643). Daraus ergibt sich, dass es sich bei den von ihnen herangezogenen *Professionalisierungsabsichten* nur um eine andere Begrifflichkeit handelt, die inhaltlich jedoch mit dem bereits oben dargestellten Verständnis von Funktionen und Zielen schulpraktischer Studien im Einklang steht. In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff der Professionalisierungsabsichten somit synonym mit den Begriffen „Ziele / Funktionen“ verwendet, um zu beschreiben, welche Intention mit einem bestimmten Praktikum mit Blick auf den Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte verfolgt wird.

Allerdings muss dennoch festgehalten werden, dass in der erwähnten Untersuchung das Merkmal der Professionalisierungsabsicht (anders als in der vorliegenden Arbeit) durch die Ausprägungen „*Hospitationspraktikum*“ und „*Mitwirkungspraktikum*“ erhoben wird (Gröschner et al., 2015, S. 650 ff.). Demnach haben „Hospitationspraktika“ zum „Ziel, den Studien- und Berufswunsch zu überprüfen sowie den Schul- und Lehreralltag aus der Rolle einer (angehenden) Lehrperson zu betrachten“. Bei „Mitwirkungspraktika“ dagegen können Studierende selbst Unterrichtserfahrungen sammeln und „professionelle Kompetenzen der Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion“ erwerben (Gröschner et al., 2015, S. 643 f.). Es kann dabei nur vermutet werden, dass die AutorInnen die Professionalisierungsabsicht im Sinne der mit den Praktika verfolgten Ziele nicht über die in den Curricula eigens hervorgehobenen Zielsetzungen für die StudentInnen erhoben haben, sondern daraus, ob ein Praktikum als „Mitwirkungspraktikum“ oder „Orientierungspraktikum“ ausgestaltet ist. Nach der in der vorliegenden Arbeit vertretenen Ansicht sind diese Begrifflichkeiten aber zu trennen. Während die Professionalisierungsabsicht beschreibt, welche Intention die Hoch-

schule hinsichtlich des Professionalisierungsprozesses von Studierenden verfolgt, beschreiben die Begriffe der Hospitation und der Mitwirkung die inhaltliche Ausgestaltung des Praktikums, also die Anforderungen, die an die Studierenden vor Ort im Praktikum gestellt werden (siehe dazu Kapitel 7.2).

6.7 Funktionen und Ziele von Praktika als zeitliche Abfolge nach König et al. (2013)

Schließlich wurden von König et al. (2013, S. 5) die Funktionen und Ziele von Praxisphasen generalisierend im Sinne einer zeitlichen Abfolge wie folgt beschrieben:

- (1) Angehende Lehrkräfte absolvieren Praktika zunächst vor dem Hintergrund der Berufsorientierung.
- (2) In weiterführenden schulpraktischen Studien erfolgt eine intensivere theoriebezogene Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld Schule, ohne dass die Studierenden dabei selbst einem unmittelbaren Handlungsdruck ausgesetzt wären.
- (3) Schließlich sollen Studierende im Rahmen von Praktika unterrichtsbezogene professionelle Handlungen einüben, wobei ihre Verantwortungsübernahme zunimmt.

6.8 Zusammenfassung und Darstellung eines vermittelnden Konzeptes

Es lässt sich festhalten, dass die verschiedenen Zugänge zu den Zielen und Funktionen von Praxisphasen angehender Lehrkräfte bei einer Gesamtbetrachtung sehr ähnlich sind und sich (wenn überhaupt) nur im Bereich von Nuancen unterscheiden. So kann dem bisherigen Meinungsstand jedenfalls entnommen werden, dass Schulpraktika eine gewisse *Orientierungsfunktion* zukommt, mag es auch im Einzelfall unterschiedliche Ansichten darüber geben, welche Aspekte in diese Orientierung einzubeziehen sind. Weiters kommt den Praktika die Funktion zu, den Studierenden jene *unterrichtlichen Kompetenzen* zu vermitteln, die sie für ihren späteren Beruf als LehrerIn benötigen. Dies kann einerseits durch ein Beobachten von Lehrkräften und eine *verstärkte theoriebezogene Auseinandersetzung* mit diesem Lehrerhandeln, andererseits jedoch auch durch das eigene *Einüben von unterrichtsbezogenem Handeln* – durch die eigene Anwendung der Theorie in der Praxis – im Sinne einer Berufserprobung erfolgen, immer jedoch im Kontext der „Theorie-Praxis-Spirale“ (Topsch, 2004, S. 479) durch ein Rückbeziehen auf bereits erworbenes theoretisches Wissen.

Um die mit Praktika im Rahmen der LehrerInnenausbildung intendierten Ziele bzw. Funktionen für die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften für eine empirische Überprüfung im Rahmen der vorliegenden Arbeit auch operationalisierbar zu machen, wird zunächst versucht, den wiedergegebenen Meinungsstand in ein vermittelndes Konzept der Einteilung von Professionalisierungsabsichten einfließen zu lassen. Dieses soll sodann der

Erhebung zu Grunde gelegt werden. Wie bereits oben ausgeführt, wird in der vorliegenden Arbeit nicht nur von Zielen oder Funktionen von Praktika gesprochen, sondern auch der Begriff der *Professionalisierungsabsicht* verwendet, weil damit gleichermaßen zum Ausdruck gebracht wird, dass eine bestimmte Intention hinter dem Professionalisierungsprozess steht.

Für die vorliegende Arbeit lassen sich nun im Wesentlichen drei verschiedene Intentionen unterscheiden, die Praxisphasen hinsichtlich des Professionalisierungsprozesses verfolgen. Dafür wurde in erster Linie an die oben beschriebenen Modelle von Kleiner (2007, S. 202 f.) und König et al. (2013, S. 5) angeknüpft, die beide im Wesentlichen von einer Dreiteilung in Praktika zur (1) Orientierung, zur (2) verstärkten theoriebezogenen Auseinandersetzung mit der Praxis und zur (3) Berufserprobung ausgehen. Dabei handelt es sich auch bereits um die in der vorliegenden Arbeit grundsätzlich verwendete Einteilung der Professionalisierungsabsichten von Praktika. Allerdings wird bei dieser Einteilung nach Ansicht der Autorin der Funktion des *Erwerbs professioneller Handlungskompetenzen* durch die Studierenden im Praktikum (Topsch, 2004, S. 485) nicht ausreichend Rechnung getragen. Anders ausgedrückt: Auch dieser Kompetenzerwerb seitens der Studierenden sollte in den Professionalisierungsabsichten zum Ausdruck kommen. Um diese Funktion entsprechend zu berücksichtigen, muss die soeben genannte Dreiteilung aber nicht um eine zusätzliche Kategorie erweitert werden. Vielmehr erscheint es zielführender, die Funktion des Kompetenzerwerbs einer der drei Professionalisierungsabsichten zuzuordnen. Dafür bietet sich am ehesten jene der Berufserprobung an, weil nach Ansicht der Autorin nämlich der Kompetenzerwerb bzw. die Kompetenzerweiterung für Studierende im Praktikum in erster Linie über Möglichkeiten der Berufserprobung erfolgt. Diese Annahme wird einerseits durch die von Topsch (2004, S. 480) verwendeten Beispiele zur Kompetenzerweiterung im Bereich der Allgemeindidaktik bzw. der Fachdidaktik gestützt. Andererseits wird in der Literatur auch vertreten, dass gerade die „kontinuierliche und eigenverantwortliche Arbeit im Klassenzimmer ... dazu [dient], konkrete berufliche Kompetenzen, Haltungen und Routinen aufzubauen“ (Terhart, 2000, zit.n. Topsch, 2004, S. 484). In dieselbe Richtung deuten die Ausführungen von Wilson et al. (2001, S. ii, 17), wonach beim Unterrichten Fähigkeiten im Bereich der Anleitung und des Umgangs mit der Klasse erworben werden sollen. Betrachtet man dies mit Blick auf die Schlussfolgerung von Hascher (2007, S. 161), dass die Kompetenzentwicklung von Studierenden im Praktikum ein wesentliches Ziel darstellt, gibt es in der Literatur ausreichende Hinweise darauf, die Professionalisierungsabsicht der Berufserprobung mit dem Erwerb von professionsspezifischen Kompetenzen zu verknüpfen. Daher wird für die Zwecke der vorliegenden Arbeit die oben bereits erwähnte Dreiteilung der Professionalisierungsabsichten insofern abgewandelt, als das Ziel der *Berufserprobung* keinen

Selbstzweck darstellt, sondern *gerade dem Erwerb professionsspezifischer Kompetenzen durch die Studierenden dienen soll*.

Der vorliegenden Arbeit werden – anknüpfend an diese Überlegungen – in weiterer Folge nachstehende drei *Professionalisierungsabsichten* im Zusammenhang mit Praxisphasen zu Grunde gelegt:

(1) Zunächst einmal können Praxisphasen den Studierenden der *Orientierung* im „Berufsfeld LehrerIn“ dienen: Sie sollen einen (ersten) Praxiskontakt zum Kontext Schule aus der Sicht der Lehrkräfte vermitteln. Im Sinne einer Berufserkundung dienen sie sowohl der Überprüfung des Berufswunsches „LehrerIn“ als auch der Anbahnung des Rollenwechsels weg von den (ehemaligen) SchülerInnen und hin zu den angehenden LehrerInnen (Kleiner, 2007, S. 202 f.; König et al., 2013, S. 5; Topsch, 2004, S. 480-485; Wilson et al., 2001, S. ii, 17).

(2) Weiters können Praxisphasen die Absicht verfolgen, eine *verstärkte theoriebezogene Auseinandersetzung* mit dem schulpraktischen Feld zu ermöglichen: Dabei dienen sie im Sinne der Theorie-Praxis-Begegnung und einem Hinterfragen der Praxis durch die Theorie (und umgekehrt!) den StudentInnen dazu, Unterrichtsgeschehen zu beobachten, zu analysieren, zu reflektieren und zu interpretieren. Akademisch erworbenes Wissen soll dabei in Bezug zur beobachteten Schulpraxis gesetzt werden. Die Praxis wird anhand der Theorie überprüft (und umgekehrt). Eigenes Unterrichten steht dabei nicht im Vordergrund. Die Beobachtung und Auseinandersetzung erstreckt sich dabei entweder auf LehrerInnen an der Praktikumsschule, auf andere StudentInnen während ihrer Lehrauftritte oder auf das Verhalten von SchülerInnen (Kleiner, 2007, S. 202 f.; König et al., 2013, S. 5; Topsch, 2004, S. 480-485; Wilson et al., 2001, S. ii, 17).

(3) Schließlich können Praxisphasen auch der konkreten *Berufserprobung* dienen: Studierende sollen durch eigene Unterrichtsversuche *professionelle Handlungskompetenzen* als LehrerIn *erwerben* und damit Gelegenheit bekommen, didaktische Theorien in der Praxis auszuprobieren und selbst zu erleben, wie man theoretische Konzepte den SchülerInnen als Unterrichtsinhalte vermittelt. Ziel ist es, die Anwendung von theoretisch erlernten Konzepten im eigenen Unterricht vorzubereiten bzw. zu planen, diese aktiv umzusetzen und sodann zu evaluieren, um so einzelne professionsspezifische Kompetenzen als LehrerIn zu erwerben bzw. zu vertiefen (Kleiner, 2007, S. 202 f.; König et al., 2013, S. 5; Topsch, 2004, S. 480-485; Wilson et al., 2001, S. ii, 17).

7 Ausgestaltung von Praktika

Eine nähere Auseinandersetzung mit den in Hochschulcurricula vorkommenden Praktikumsformen lässt erkennen, dass sich Praktika in Lehramtsstudiengängen auch faktisch

voneinander unterscheiden. Dies betrifft natürlich zum einen ihre Zielsetzung bzw. ihre angestrebte Funktion, worauf bereits im Kapitel 5.4 hingewiesen wurde. So verfolgen verschiedene Praktika auch durchaus unterschiedliche Intentionen, was den Professionalisierungsprozess von Studierenden angeht (siehe dazu Kapitel 6). Doch auch über die Frage der Zielsetzung hinaus weisen Praktika (zum Teil gravierende) Unterschiede in ihrer inneren Ausgestaltung auf: Diese können von der zeitlichen Verortung des Praktikums im Studium über die Form der Teilnahme bis hin zur Einbindung des Praktikums in das Hochschulstudium reichen (Hascher, 2012b, S. 89; Hascher, 2007, S. 161). Nachstehend sollen jene Merkmale näher dargestellt werden, durch die Praktika unterschiedlich ausgeformt werden können, ihre Bedeutung erläutert und die sich daraus ergebenden verschiedenen Praktikumsformen kurz charakterisiert werden. Dabei wird kein Anspruch auf Vollständigkeit hinsichtlich aller (denkbarer) Merkmale erhoben; vielmehr sollen grundsätzlich die typischen, in der Literatur häufig genannten, Unterscheidungskriterien präsentiert werden, soweit diese zur Beantwortung der gegenständlichen Forschungsfragen von Relevanz sind. Dabei ist aber festzuhalten, dass einzelne, in anderen Studien sehr wohl erhobene, Merkmale (wie z.B. die Dauer des Praktikums oder die Dauer der Begleitlehrveranstaltung wie bei Gröschner et al., 2015, S. 650 ff.) mangels verlässlicher Darstellung im Datenmaterial oder mangels vergleichbarer Einheiten in die vorliegende Erhebung nicht einbezogen werden konnten.

7.1 Anzahl und zeitliche Aspekte von Praktika

Die *Anzahl* an Praxisphasen, die innerhalb eines Studiums zu absolvieren sind, variiert von Hochschule zu Hochschule. So kamen Gröschner et al. (2015, S. 650 ff.) in ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass bei den von ihnen überprüften Universitäten die Spannbreite zwischen zwei und sechs Praktika lag. Während eine geringere Anzahl an Praxisphasen im Studium zwar vielleicht den Schluss nahe legt, dass die angestrebten Ziele nicht mit voller Konsequenz verfolgt werden, begünstigt eine geringere Praktikumszahl aber womöglich die Qualität einer universitären Begleitung während der Praxisphase. Umgekehrt könnte dagegen ins Treffen geführt werden, dass eine höhere Praktikumszahl zwar eher den Fokus auf die angestrebten Ziele legt, allerdings die universitäre Begleitung allenfalls aufgrund der Vielzahl an Praxisphasen leidet.

Die *zeitliche Komponente* von Praktika (im weitesten Sinn) stellt ein weiteres Unterscheidungskriterium dar. Dabei muss im Einzelnen noch weiter differenziert werden:

(a) Zunächst können Praktika unter einem zeitlichen Aspekt hinsichtlich ihrer jeweiligen *Dauer* unterschieden werden: Während sich bestimmte Formen nur auf einzelne Tage beschränken, nehmen andere einen Zeitraum von mehreren Wochen in Anspruch (Gröschner et al., 2015, S. 650 ff.; Bennack et al., 2002, S. 158; Hascher, 2007, S. 89). So kamen auch

Gröschner et al. (2015, S. 649) in ihrer Untersuchung von 12 deutschen Universitäten zu dem Ergebnis, dass die Gesamtdauer aller Praxisphasen an einer Universität zwischen 40 Tagen und 121 Tagen liegt und im Durchschnitt $M = 74,5$ Tage, also ca. 15 Wochen beträgt.

(b) Auch hinsichtlich ihrer zeitlichen *Lage innerhalb des Studiums* können Praktika differenziert werden (Hascher, 2007, S. 89): Dabei lässt sich die Einteilung wiederum nach verschiedenen Kriterien vornehmen. So konzentrierte sich Arnold (2014, S. 82) auf das zeitliche Verhältnis von allgemeinen und fachdidaktischen Praktika. Watson et al. (2012, S. 77-82) knüpften daran an, in welchem Semester das Praktikum stattfand. Gröschner et al. (2015, S. 650 ff.) differenzierten danach, ob das Praktikum im Bachelor-Studium oder im Master-Studium zu absolvieren war (Gröschner et al. 2015, S.650 ff.). Ebenfalls denkbar wäre es, dass bestimmte Praktika überhaupt noch vor Studienbeginn (z.B. im Sinne einer Voraussetzung für den Besuch des Studiums) absolviert werden müssen (Watson et al., 2012, S. 77-82).

(c) Hinsichtlich ihrer *Organisationsform* können Praktika auch noch danach unterschieden werden, ob sie bloß an einzelnen Tagen stattfinden („Einzelpraktikum“ oder „Tagespraktikum“), oder über einen längeren Zeitraum hinweg. Dabei findet das Praktikum entweder „geblockt“ über einige Tage bis zu mehreren Wochen hin durchgehend statt („Blockpraktikum“) oder überhaupt regelmäßig an einzelnen Tagen während eines ganzen Semesters („semesterbegleitendes Praktikum“; Bennack & Jürgens, 2002, S. 158; Hascher, 2007, S. 89; Hascher, 2012b, S. 161).

(d) Schließlich ist in zeitlicher Hinsicht auch der *Arbeitsaufwand für die Studierenden*, der mit dem Besuch des Praktikums verbunden ist, ein Kriterium. In der Forschung wurden bereits vermehrt Leistungspunkte (ECTS-Punkte oder Credit-Points [CP]) verwendet, um den Arbeitsumfang für Studierende abzubilden. Gröschner et al. (2015, S. 645; 655 ff.) haben mit den Leistungspunkten den mit dem Praktikum verbundenen Aufwand für die Studierenden inklusive Vor- und Nachbereitung erhoben. Auch Bauer, Diercks, Rösler, Möller und Prenzel (2012, S. 6) haben für ihre Studie Credit-Points [CP] als Einheit für das Ausmaß von Pflichtleistungen verwendet, um über deren „Streuung“ in den verschiedenen Studienbereichen (Fachwissenschaften, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften, Praktika, allgemeine Studien) den Grad der Heterogenität verschiedener Studiengangmodelle im Hinblick auf den Anteil an den Studienbereichen zu ermitteln.

Mit „ECTS“ wird das „European Credit Transfer and Accumulation System“ abgekürzt, für dessen Umsetzung die Europäische Kommission bereits 2004 zum ersten Mal einen Leitfaden herausgegeben hat und das aus dem „Bologna-Prozess“ (siehe dazu Kapitel 8) herührt. Das ECTS soll dabei eine Vergleichbarkeit und Transparenz zwischen verschiedenen

Bildungseinrichtungen innerhalb des Europäischen Hochschulraumes herstellen (Wageneder & Bolter, 2017, S. 1 f.). „ECTS Credits drücken den Umfang des Lernens auf Basis definierter Lernergebnisse und den damit verbundenen Arbeitsaufwand aus“ (Europäische Kommission, 2015, S. 10; Wageneder & Bolter, 2017, S.2). Wenn Studierende die „vorgesehenen intendierten Lernergebnisse einer Lerneinheit“ erreicht haben, erhalten sie die volle Anzahl der im Studienprogramm dafür vorgesehenen ECTS Credits (Wageneder & Bolter, 2017, S. 2).

Diese ECTS Credits, die in der Literatur auch als ECTS-Punkte, Credit-Points (CP) oder Leistungspunkte bezeichnet werden, bringen also den „Workload“, den Arbeitsaufwand, zum Ausdruck, den eine Studieneinheit mit Vor- und Nachbereitung erfordert. Bei der Bemessung der ECTS Credits für eine Lerneinheit ist also „der zu erwartende Lernaufwand in Hinblick auf die intendierten Lernergebnisse“ zu veranschlagen. Dabei fließen aber auch Zeiten des Selbststudiums ebenso mit ein, wie Hausübungen, Seminararbeiten oder ähnliches. Ein ECTS Credit steht dabei für 25-30 Stunden an Arbeitsaufwand (Wageneder & Bolter, 2017, S. 3). In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe „Credit-Point (CP)“, „Leistungspunkt“ oder „ECTS-Punkt“ synonym mit dem Begriff „ECTS Credit“ in der soeben dargestellten Form verwendet.

Von Gröschner et al. (2015, S. 650 ff.) wurde der Workload für das Praktikum in Beziehung zur Praktikumsdauer gesetzt und das Ergebnis als Merkmal der universitären Begleitung gewertet. Nach Ansicht der Autorin ist diese Klassifizierung allerdings nicht zwingend, zumal der Arbeitsaufwand für das Praktikum (und nicht für eine allfällige Begleitlehrveranstaltung) kaum Aussagen über die Intensität der Begleitung durch die Universität zulässt. Es ist daher überzeugender, dieses Merkmal – aufgrund seiner zeitlichen Komponente – für die Zwecke der vorliegenden Arbeit als ein solches von struktureller/organisatorischer Art zu werten, weshalb es auch bereits an dieser Stelle behandelt wird.

7.2 Teilnahmeform als inhaltliches Merkmal

Nach der *Art und Weise der Teilnahme am Praktikum*, die von Studierenden erwartet wird, lassen sich weitere Praktikumstypen bilden. Während bei „*Hospitationspraktika*“ insbesondere Unterricht (und damit LehrerInnen- bzw. SchülerInnenverhalten) beobachtet und analysiert wird und diese keine aktive Teilnahme von Studierenden im Unterricht verlangen, erfordern „*Mitwirkungspraktika*“ dagegen sehr wohl, dass sich StudentInnen aktiv einbringen. Dabei kann es sich um eigenen Unterricht, sonstige Arbeit mit den SchülerInnen oder um eine aktive Teilnahme am Schulalltag handeln. Hervorzuheben ist, dass in ein und demselben Praktikum auch beide Formen enthalten sein können (Bennack & Jürgens, 2002, S. 158; Hascher, 2012b, S. 89). Von Gröschner et al. (2015, 643 f.) wurde die Teilnahmeform

als strukturelles Merkmal erhoben, was nach Ansicht der Autorin aber ebenfalls nicht zwingend ist. Das Merkmal der Teilnahmeform lässt sich nämlich weitaus besser als „*inhaltliches*“ Merkmal einstufen, weil es nicht zur strukturellen oder organisatorischen Ausgestaltung der Praktika beiträgt, sondern damit vielmehr Anforderungen an die Studierenden gestellt bzw. „Aufgabenbereiche“ (Hascher, 2007, S. 161) festgelegt werden. Auch Favella, Herrmann und Schiefner-Rohs (2017, S. 122) grenzen die Art der Teilnahme zu anderen Ausgestaltungsformen von Praxisphasen als „inhaltliche“ Form ab. Betrachtet man in diesem Zusammenhang die Professionalisierungsabsichten näher, so könnte man auch argumentieren, dass die jeweilige Ausgestaltung der Teilnahmeform gerade der Umsetzung einer spezifischen Intention für den Professionalisierungsprozess der Studierenden dient. So kann das Hospitationspraktikum als Umsetzung der Orientierungsfunktion bzw. der verstärkten theoriebezogenen Auseinandersetzung verstanden werden, weil die Beobachtung und Analyse diesen beiden Funktionen zu Gute kommt. Dagegen spricht das Mitwirkungspraktikum konkret die Funktion des Kompetenzerwerbs durch Berufserprobung an, weil professionsspezifische Erfahrungen durch eigene Unterrichtstätigkeit gesammelt werden können. Begrifflich erscheint es daher jedenfalls zielführender, die Teilnahmeform als inhaltliches Merkmal eines Praktikums zu charakterisieren.

7.3 Universitäre Begleitung von Praxisphasen

Schließlich können sich Praktika auch in ihrer „Anbindung an das sonstige Studium“ (Benack & Jürgens, 2002, S. 158) unterscheiden. Dabei kommt es gerade darauf an, wie eng die Verbindung zwischen der Hochschule und den Schulen als jenen Orten, an denen die Praxis stattfindet, ausgestaltet ist. Zunächst soll dazu die Bedeutung universitärer Begleitung näher beleuchtet werden (Kapitel 7.3.1). Sodann werden jene Personen, die neben den Studierenden an den Praktika „mitwirken“ und daher einen wesentlichen Beitrag zum Erfolg des Praktikums leisten, näher vorgestellt (Kapitel 7.3.2). Abschließend wird auf einige wesentliche Faktoren der universitären Begleitung, die zur Bildung unterschiedlicher Praktikurstypen führen, näher eingegangen (Kapital 7.3.3).

7.3.1 Grundsätzliche Bedeutung universitärer Begleitung

Auch wenn das Mentoring von StudentInnen während Praxisphasen von der Forschung bereits intensiver untersucht wurde, befindet man sich hinsichtlich der universitären Begleitung noch am Anfang. So zeigen Arnold et al. (2014, S. 23) auf, dass noch Forschungsbedarf hinsichtlich der Rolle, die Praktika-begleitende Lehrveranstaltungen im Rahmen von Lehramtsstudiengängen bei der Unterstützung der Lernumgebung spielen, besteht.

Nichts desto trotz zeigen verschiedene wissenschaftliche Beiträge aber die grundsätzliche Bedeutung der universitären Begleitung von Praktika durch Lehrveranstaltungen auf:

So weisen Hascher und Moser (2001, S. 217 ff.) unter Verweis auf mehrere Literaturbeiträge nach, dass die Betreuungsqualität im Praktikum einen wichtigen Einfluss auf das Lernen im Praktikum nimmt. Müller (2010, S. 295 f.) konnte in ihrer Arbeit aufzeigen, dass sich Lehramtsstudierende von den begleitenden Lehrveranstaltungen eine Ergänzung und Vertiefung von praktischem Wissen im Sinne einer Übertragung zwischen Theorie und Praxis wünschen. Jenen StudentInnen, die im Rahmen eines Modellversuchs ein ins Lehramtsstudium integriertes „Praxisjahr“ absolvierten, sei bewusst gewesen, dass sie noch Schwächen im Unterrichten aufweisen und daher auch Erwartungen an die Lehrveranstaltungen nach einer entsprechenden Qualifizierung sowie Ansprüche an die eigene Person stellen. Auch Schüpbach (2007, S.284) erhebt die Forderung nach einer noch stärkeren Verbindung von Theorie und Praxis im Rahmen von schulpraktischen Studien.

Ähnlich dazu treten auch Allen und Wright (2014, S. 137, 147 ff.) für eine Integration sowohl von Praxis als auch von Theorie in die Praxisphasen ein, wobei sie vor allem die Bedeutung einer engen Beziehung zwischen den verantwortlichen Praktikumslehrkräften und den MitarbeiterInnen an den Universitäten hervorheben. Ein weiteres bedeutsames Ergebnis ihrer Studie ist die starke Tendenz der befragten Studierenden zu einer Form der Benotung des absolvierten Praktikums: Sie argumentieren, dass damit einerseits die Brückenbildung zwischen Theorie und Praxis profitieren würde. Andererseits könne dadurch das Verständnis zwischen AusbildungslehrerInnen und Universitätspersonal verbessert werden

Fraefel und Seel (2017, S. 7) verweisen darauf, dass sich Praxisphasen in einem Übergang befinden, weg vom Verständnis auf der einen Seite (nur) theoretisches Wissen zu vermitteln und auf der anderen Seite (nur) Praxishandeln einzuüben und hin zu einer Wissensverschmelzung aus verschiedenen Perspektiven „an der Schnittstelle der akademischen und beruflichen Welt“. In diesem Zusammenhang wird von Reusser und Fraefel (2017, S. 13 f.) auch kritisiert, dass in der LehrerInnenausbildung noch die verbreitete Ansicht bestehe, im Praktikum den Studierenden Handlungsabläufe vergleichbar bei anderen handwerklichen Berufen vorzuzeigen bzw. seitens der Studierenden diese Abläufe einzuüben. Dies führe dazu, dass vor allem die Organisation des Unterrichtsgeschehens im Praktikum in den Mittelpunkt rückt.

Schließlich plädiert auch Zeichner (2010, S. 91 f.) dafür, die strikte Trennung von Theorie und Praxis zugunsten einer Schaffung von produktiveren Lernumgebungen aufzugeben. Er bezieht sich dabei auf Studien, die sorgfältig geplanten Praxisphasen, die mit universitären Lehrveranstaltungen kombiniert werden, mehr Einfluss und eine größere Effektivität auf die LehrerInnenausbildung attestieren als unbegleitete Schulpraktika, die in keiner Verbindung zu universitären Lehrveranstaltungen stehen. Der Autor berichtet dabei über mehrere aktu-

elle Versuche in den USA, die Kluft zwischen universitärer und schulpraktischer LehrerInnenausbildung zu überwinden. Im Zentrum steht dabei ein Paradigmenwechsel weg von der Auffassung, dass nur die universitäre Ausbildung Wissen über das Unterrichten vermitteln kann, und hin zu einem Zusammenwirken verschiedener Aspekte der Wissensvermittlung aus Schulen und der Gesellschaft, die gleichberechtigt mit der universitären Lehre zur LehrerInnenausbildung beitragen. Durch dieses Zusammenwirken sollen „Synergien“ hinsichtlich der Vermittlung von professionsspezifischen Kompetenzen genutzt werden (Zeichner, 2010, S. 95).

7.3.2 Mitwirkende und deren Aufgaben

Nach Allen und Wright (2014, S.137) beinhaltet eine effektive Verzahnung von „Theorie“ und „Praxis“ im Rahmen von Praxisphasen die Beteiligung sowohl von Praktikumslehrkräften als auch von universitärem Personal im Rahmen von starken Partnerschaften zwischen Praktikumschulen und Universitäten. In diesem Zusammenhang betont Bloomfield (2009, S. 27), dass es dafür ganz besonders von Bedeutung ist, dass die Verantwortlichen aus den beiden Bereichen (Schule und Universität) ihre jeweiligen Rollen und ihre Verantwortung begreifen. Im Folgenden soll daher näher auf jene Verantwortungsträger, die gerade bei universitär begleiteten Praktika eine Rolle spielen, sowie auf ihre diesbezüglichen Aufgaben näher eingegangen werden:

(1) Definitionen:

Neben den StudentInnen selbst lassen sich jene Personen, die an den Praxisphasen mitwirken, in folgende Gruppen unterteilen:

(a) MentorInnen:

Dabei handelt es sich um jene *LehrerInnen an den Schulen, in denen das Praktikum stattfindet*. Die Studierenden verrichten bei ihnen entweder Hospitationen oder nehmen selbst Unterrichtsversuche vor und die MentorInnen führen mit ihnen Nachbesprechungen der jeweiligen Unterrichtseinheiten durch (Arnold et al., 2011, S. 61).

(b) TutorInnen:

Dies sind jene „**Lehrpersonen der Hochschule**, die die Studierenden in den Schulpraktika betreuen“ (Arnold et al., 2011, S. 62).

(2) Aufgaben von MentorInnen und TutorInnen:

Nachfolgend sollen die Aufgaben des pädagogischen Personals im Rahmen von Schulpraktika näher skizziert werden:

(a) MentorInnen:

Die vordringlichste Aufgabe von MentorInnen ist die Unterstützung von Studierenden bei der Erledigung ihrer Aufgaben im Praktikum. Dabei unterscheiden sich diese natürlich je nach der Art des zu absolvierenden Praktikums. Nach Arnold et al. (2011, S. 62 ff.) sollen MentorInnen somit in erster Linie den StudentInnen jene Gelegenheiten bieten, um diese vielfältigen Aufgaben erfüllen zu können. Dies kann in der Unterstützung der Schulerkundung (z.B. Vorstellen der Studierenden gegenüber den LehrerkollegInnen oder der Schulleitung; Bereitstellen von Informationen zur Schule bzw. zu den Abläufen) passieren; aber auch indem MentorInnen Gelegenheit zum Erkunden von Unterricht (Hospitation) oder überhaupt zu überwachten Unterrichtsversuchen geben (Arnold et al., 2011, S. 63). Gerade letzteres wird im Idealfall durch eine in den MentorInnen-Klassen gehandhabte gute Schülerdisziplin und eine Flexibilität hinsichtlich der Lehrplangestaltung erleichtert.

Inwiefern die informelle Kommunikation zwischen Studierenden und MentorInnen positive oder negative Effekte auf die Bildung von Kompetenzen bei den angehenden Lehrkräften hat, ist bislang noch nicht ausreichend erforscht (Arnold et al., 2011, S. 63).

Eine weitere wesentliche Aufgabe für MentorInnen ist nach Arnold et al. (2011, S. 64 f.) die Zusammenarbeit mit den Studierenden hinsichtlich der Planung von Unterrichtsstunden wie auch die Nachbesprechung solcher Einheiten. Schließlich verweisen die AutorInnen darauf, dass MentorInnen aufgrund der psychischen Belastung, die aufgrund von Praktikumserfahrungen bei den Studierenden verstärkt auftreten kann, auch gewisse beratende Aufgaben treffen.

(b) TutorInnen:

Die TutorInnen / Praktikumsbeauftragten trifft in erster Linie die Aufgabe, gemeinsam mit den Studierenden in Unterrichtsstunden zu hospitieren bzw. an den Unterrichtsversuchen der StudentInnen teilzunehmen und die Nachbesprechung dieser Einheiten vorzunehmen. Nach Arnold et al. (2011, S. 65) sind solche Nachbesprechungen auch potenziell konfliktgeneigt, weil TutorInnen einerseits den Unterricht aus einer eher praxisfernen Position aus beobachten (viele verfügen über kein Lehramtsstudium, sondern über ein anderes sozialwissenschaftliches Studium; TutorInnen sind meist keine Spezialisten für die jeweilige Fachdidaktik, sondern eher für allgemeine Didaktik bzw. Schulpädagogik). Andererseits kann auch der Gebrauch eines unterschiedlichen Vokabulars zu Irritationen führen.

Wesentliche Aufgabe von TutorInnen ist es jedenfalls, jene Leistungen, die Studierende im Rahmen ihres Praktikums erbringen, zu bewerten: Dabei erfolgt die Beurteilung anhand von Beobachtungen des Unterrichtsverhaltens, Befragungen zu dem von Studierenden beobachteten oder selbst erteilten Unterricht sowie in der Durchsicht von diversen schriftlichen

Ausarbeitungen wie z.B. Praktikumsberichten oder Portfolios (Arnold et al., 2011, S. 66). Dass bei einer Beurteilung durch die TutorInnen die Anwendung universitärer Qualitätskriterien garantiert werden kann, ist einer jener Faktoren, die gegen eine Leistungsbeurteilung der StudentInnen im Praktikum durch die MentorInnen spricht. Ein anderer Aspekt ist die zu erwartende Abhängigkeit der Studierenden von den MentorInnen hinsichtlich ihrer eher praxisgeleiteten (und nicht so sehr theoriegeleiteten) Unterrichtsgestaltung (Arnold et al., 2011, S. 63-64; 66).

Hinsichtlich des Zusammenspiels von MentorInnen und TutorInnen verweisen Reusser und Fraefel (2017, S. 14) auch darauf, dass Praktikumslehrkräfte und Hochschulen „in einer skeptischen Distanz zueinander stehen“, die es zu überwinden gelte. So wird von den Autoren vor allem die Schaffung von Strukturen zwischen den beiden Partnern Hochschule und Praktikumsschule als Voraussetzung für eine entsprechende partnerschaftliche Wissensvermittlung an die Lehramtsstudierenden genannt (Reusser & Fraefel, 2017, S. 20). Dabei rückt gerade die Etablierung von verschiedenen Partnerschaftsmodellen zwischen diesen beiden Institutionen in den Mittelpunkt der Forschung zur LehrerInnenbildung. Bach (2017, S. 44) zieht den Schluss, dass solche Formen der Zusammenarbeit seit den 1980er-Jahren international immer bedeutender geworden sind, wobei diese vor allem in den USA, Australien, Großbritannien und anderen europäischen Staaten (zum Teil schon seit einiger Zeit) etabliert sind. Während in diesen Staaten die Formen der Zusammenarbeit eher komplex und professionell gestaltet seien, könne dieser Befund für Deutschland (noch) nicht geteilt werden. Ein Überblick über den Begriff und Zielsetzungen sowie über verschiedene Typen von solchen Partnerschaftsmodellen bietet Bach (2017, S. 44 ff.).

7.3.3 Elemente der universitären Begleitung

Aufbauend auf den bisherigen Ausführungen sollen nun einige wesentliche Ausprägungen einer universitären Begleitung schulpraktischer Studien näher dargestellt werden. Die Auswahl dieser Elemente folgt dabei den von Gröschner et al. (2015, S. 644 f.; 653-656) in ihrer Studie beobachteten Merkmalen und ist zudem auch konsistent mit den in der vorliegenden Arbeit untersuchten Merkmalen:

(a) Fachliche Zuständigkeit:

Nach Gröschner et al. (2015, S. 644) ist die „fachliche Zuordnung der universitären Begleitung von hoher Relevanz für die Zufriedenheit“ der Studierenden. Damit ist die Zuordnung von Praktika zu einem (oder zu mehreren) Bereich(en) der Bildungswissenschaften, der Fachdidaktiken oder der Fachwissenschaften im Curriculum angesprochen (Bennack et al., 2002, S. 158). Anders ausgedrückt zeigt sich darin, welche(r) dieser Bereiche für die systematische Betreuung der jeweiligen Praktika zuständig ist (sind) oder ob allenfalls gar

keine fachliche Zuordnung durch das Curriculum vorgenommen wird (Gröschner et al., 2015, S. 653). Auch von Arnold (2014, S. 82) wurde die für die Durchführung von Praxisphasen verantwortliche Einrichtung im Rahmen seiner Studie erhoben.

(b) Veranstaltungsformen:

Bereits im Kapitel 7.3.1 wurde die Forderung nach einer Verbesserung des Theorie-Praxis-Bezugs im Rahmen von schulpraktischen Studien thematisiert. In diesem Zusammenhang spielt insbesondere die Art und Weise der Ausgestaltung der das Praktikum „begleitenden“ Lehrveranstaltung eine wichtige Rolle (Hascher, 2007, S. 161). Gröschner, Schmitt & Seidel (2013, zit. n. Gröschner et al., 2015, 645) geben einen Überblick zu den in der neueren Forschung vertretenen Konzepten, die auf eine Einbeziehung von Reflexionen einerseits und Theoriewissens andererseits in das Praktikum wert legen. Neben dem völligen Fehlen einer solchen Lehrveranstaltung kommt entweder die Absolvierung eines Vorbereitungsseminars/-workshops, eines Nachbereitungsseminars/-workshops, eines Begleitseminars oder einer Form der Kombination aus zwei oder drei dieser Varianten in Betracht (Gröschner et al., 2015, S. 650 ff.).

(c) Unterrichtsbesuche:

Bennack und Jürgens (2002, S. 158) thematisieren bei der Unterscheidung von Praktikums-typen auch nach dem Grad der (universitären) Betreuung von Studierenden. Sie spannen dabei den Bogen von einer kaum vorhandenen, über eine „mehr oder weniger intensive“ Betreuung durch die Hochschule bis hin zu einer ständigen Zuweisung an eine bestimmte Person. Eine solche „Betreuung“ während der Praktikumszeit (über das Setting der vielleicht vorhandenen Begleitlehrveranstaltung hinaus) erfolgt in erster Linie durch Besuche der verantwortlichen Hochschullehrkräfte während des Praktikums. Für die Verzahnung von Theorie und Praxis in den schulpraktischen Studien spielt auch die „strukturelle Verankerung von Unterrichtsbesuchen der Dozentinnen und Dozenten bei den jeweiligen Studierenden“ im Praktikum eine Rolle (Gröschner et al., 2015, S. 655). So kommen auch Brouwer und Korthagen (2005, S. 213 f.) in ihrer Untersuchung zu dem Schluss, dass die Zusammenarbeit zwischen Studierenden, Praktikumslehrpersonen und universitären Lehrkräften im Rahmen von hochschulischen Programmen zur LehrerInnenausbildung (neben andere Faktoren) wesentlichen Einfluss auf die Beziehung von Theorie und Praxis nehmen. Die Autoren betonen dabei, dass eine enge Kooperation von MentorInnen und TutorInnen im Praktikum als Teil eines aufeinander abgestimmten ganzheitlichen Ausbildungsprogrammes erforderlich sei, damit die LehrerInnenausbildung Wirkung entfalten könne. Auch damit wird letztlich die Begleitung von Studierenden im Praktikum durch universitäre Lehrkräfte

angesprochen. Relevant ist in diesem Zusammenhang vor allem, ob solche Unterrichtsbesuche überhaupt vorgesehen sind, und wenn ja, ob sie verpflichtend sind, oder ob diese freigestellt werden.

(d) Prüfungsform:

Schließlich stellt auch die Art und Weise der Beurteilung von Leistungen im Praktikum ein wesentliches Merkmal der Ausgestaltung von Praxisphasen dar. Arnold et al. (2011, S. 69 f.) halten fest, dass die von den Studierenden im Praktikum zu erbringenden Leistungen zumeist nicht unter Zuhilfenahme einer Notenskala beurteilt werden, sondern lediglich im Sinne von „bestanden“ und „nicht bestanden“ – je nach (Nicht-)Erreichen der aufgestellten Praktikumsziele. Grund für die Ablehnung einer Beurteilung mittels Notenskala ist der Anspruch, den Studierenden – gerade bei Praktika mit ersten Unterrichtsversuchen – Gelegenheit zur Selbsterprobung zu geben und sie dabei mit der „drohenden“ Benotung nicht zwangsläufig in eine Richtung des „unproblematisch Machbaren“ zu lenken.

Laut Arnold et al. (2011) können folgende schriftliche Leistungen von Studierenden während oder nach Abschluss des Praktikums verlangt werden:

- (1) Dokumentation des Lernverhaltens eines Schülers/einer Schülerin in einer oder in einer Folge von mehreren Unterrichtsstunden (Schülerbeobachtung);
- (2) Dokumentation des Unterrichtsverhaltens einer Lehrperson und des unterrichtlichen Verhaltens der Schüler/innen (Unterrichtsbeobachtung);
- (3) Dokumentation der Planung einer durchzuführenden Unterrichtsstunde (schriftliche Unterrichtsplanung);
- (4) Dokumentation der Lernprozesse im Schulpraktikum (Praktikumsbericht; Praktikumsportfolio). (Arnold et al., 2011, S. 69)

Darling-Hammond und Snyder (2000, S. 536) definieren Portfolios wie folgt:

„Portfolios are means by which teachers select and reflect upon artifacts of their practice collected over time and from multiple sources and diverse contexts to provide evidence of their thinking, learning, and performance.“

Die AutorInnen stellen in ihrer Definition also vor allem darauf ab, dass ein Portfolio betreffend Praxisphasen für LehrerInnen den Zweck der Auswahl von und der Reflexion über einzelne Gegenstände aus ihren Praktika hat, um den Prozess ihres Denkens, Lernens und ihres Erfolges zu dokumentieren. Sie zeigen im Wesentlichen drei Kategorien von Dokumenten auf, die Teil von Portfolios sein können (Darling-Hammond & Snyder, 2000, S. 536 f.):

(1) Dokumente, die unmittelbar aus dem Unterricht herrühren: Unterrichts- oder Stundenplanungen; Tests; Handouts für SchülerInnen; Aufgaben; Arbeitsproben von SchülerInnen; Fotos; Video- oder Audiomitschnitte; etc.

(2) Dokumente, die einer zusätzlichen Analyse durch den/die LehrerIn geschuldet sind: Tagebuch; Berichte; Beschreibung oder Analyse von Unterrichtsstunden oder der Arbeit von SchülerInnen; Reflexion über die Auswirkungen der Unterrichtseinheiten;

(3) Dokumente, die auf die Evaluation durch andere zurückzuführen sind: durch Beobachtungen, Evaluationen von Schülern, Hinweise von Kollegen oder Vorgesetzten.

Von Gröschner et al. (2015, S. 650 ff.) wurde die Prüfungsform im Zusammenhang mit Praktika als Merkmal der universitären Begleitung gewertet.

8 Bachelor- und Masterstudium

Im folgenden Kapitel sollen die Begriffe *Bachelorstudium* und *Masterstudium* anhand eines kurzen historischen Rückblickes auf den sogenannten „*Bologna-Prozess*“ näher erklärt werden, weil sich die vorliegende Arbeit ausdrücklich auf die Erhebung von Praxisphasen im Rahmen des Lehramtsstudiums Bewegung und Sport für die allgemeinbildenden höheren Schulen in diesen beiden Studiengängen beschränkt.

Im Jahr 1998 schufen Deutschland, Frankreich, Italien und Großbritannien auf der Konferenz der für Bildung zuständigen MinisterInnen mit der sogenannten Sorbonne-Erklärung die Basis für eine gemeinsame europäische Hochschulbildung. Bereits ein Jahr später schlossen sich insgesamt 30 europäische Staaten in der sogenannten Bologna-Erklärung zusammen, um den Weg für den Europäischen Hochschulraum (EHR) zu bereiten, zu dem mittlerweile 48 Staaten (darunter auch Österreich, Deutschland und die Schweiz) zählen. Als Kernziele der Bologna-Erklärung wurden unter anderem die Implementierung von gestuften Studiengängen und die Einführung des European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) vorgesehen.³

Unter dem sogenannten „Bologna-Prozess“ versteht man die Anstrengungen der Mitgliedsstaaten des EHR, die Ziele der Bologna-Erklärung und der Folgekonferenzen in Prag (2001) und Berlin (2003) umzusetzen.⁴

Hinsichtlich der Studienabschlüsse bewirkte der Bologna-Prozess die Einführung eines dreistufigen Systems in den Mitgliedsstaaten: So können Hochschulstudien für den Fall,

³ https://www.bmbf.de/files/2018-03-28_15-Nationaler_Bericht_Bologna_2018.pdf, Zugriff am 6. Oktober 2018, S.3

⁴ https://www.bmbf.de/files/2018-03-28_15-Nationaler_Bericht_Bologna_2018.pdf, Zugriff am 6. Oktober 2018, S.3; http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_de, Letzter Zugriff am 11. Oktober 2018

dass sie bereits auf dieses System umgestellt wurden, nur mehr mit einem der folgenden Studienabschlüsse abgeschlossen werden: Bachelor – Master – PhD. Weiterhin verbleiben aber z.B. in Österreich noch Diplomstudien, die mangels Umstellung (noch) nicht mit dem Bachelor oder Master abgeschlossen werden. Die neuen Studienabschlüsse Bachelor, Master und PhD sind aufeinander aufbauend konzipiert. Das bedeutet, dass ein Masterstudium erst begonnen werden kann, wenn zunächst ein Bachelorstudium abgeschlossen wurde. Der PhD kann wiederum erst absolviert werden, wenn man zuvor den entsprechenden qualifizierenden Master erworben hat. *Bachelorstudiengänge* haben meist eine Regelstudienzeit von sechs Semestern (insgesamt drei Jahre), wobei für bestimmte Studien aber auch eine längere Regelstudienzeit vorgesehen ist. Meist sind im Laufe des Studiums insgesamt 180 oder 240 ECTS Credits zu erwerben. *Masterstudiengänge* haben eine Regelstudienzeit von zwei bis fünf Semestern und sind meist so konzipiert, dass sie inhaltlich auf einem vorangegangenen Bachelorstudium aufbauen und dieses vertiefen. Ebenso ist es aber auch möglich, sich nach einem zunächst generalistischen Bachelorstudium durch Absolvierung eines Masterstudiums noch weiter zu spezialisieren. Während des Masterstudiums sind zwischen 90 und 120 ECTS Credits – je nach Länge des Studiums – zu erwerben.⁵

9 Untersuchungsdesign

Die vorliegende Arbeit nimmt zur Beantwortung der in Kapitel 1.2.2 aufgestellten Forschungsfragen eine Erhebung hinsichtlich der jeweils intendierten Curricula betreffend Praxisphasen im Lehramtsstudium Bewegung und Sport für die allgemeinbildenden höheren Schulen im Bachelor-/Masterstudium an folgenden drei Hochschulen vor: Universität Wien (Österreich), Universität Koblenz–Landau (Deutschland) und Universität Bern / Pädagogische Hochschule (PH) Bern. Dabei wird diese Erhebung in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) durchgeführt. In diesem Kapitel soll nunmehr die praktische Umsetzung hinsichtlich der Vorgehensweise der Inhaltsanalyse auf die konkrete Erhebung näher beschrieben werden. Dazu wird zunächst die Auswahl der untersuchten Hochschulen erläutert. Im Anschluss wird das in die Erhebung einbezogene Datenmaterial vorgestellt. Schließlich wird das deduktive Kategoriensystem dargestellt. Diese besteht aus den einzelnen zu erhebenden Merkmalen sowie den dazu jeweils vorgesehenen Ausprägungen, die sich aus den Kapiteln 3 bis 7 ableiten lassen.

⁵<https://lehr-studienservices.uni-graz.at/de/lehrservices/europaeischer-hochschulraum/konferenzen-der-bildungsministerinnen-1999-2018/bergen-2005/>, Zugriff am 4. November 2018

9.1 Auswahl der Hochschulen und Beschränkung auf Bachelor-/Masterstudium

Ziel der Arbeit ist es, einen internationalen Vergleich von Praxisphasen im Lehramtsstudium Bewegung und Sport im deutschsprachigen Raum anhand ihrer curricularen Ausgestaltung vorzunehmen. Daher wurden Hochschulen aus allen drei deutschsprachigen Ländern Europas (Österreich, Deutschland, Schweiz) der Untersuchung zugrunde gelegt. Für Österreich wurde die Universität Wien als Hochschule ausgewählt, für Deutschland die Universität Koblenz-Landau und für die Schweiz die Universität Bern / Pädagogische Hochschule (PH) Bern. Durch diese Auswahl sollte keine repräsentative Hochschulstichprobe erzielt werden. Vielmehr wurden diese Standorte gewählt, weil eine anfängliche Internetrecherche auf den Homepages dieser Universitäten eine verlässliche Sammlung der erforderlichen Daten durch die online zur Verfügung gestellten Dokumente zu ermöglichen schien.

Die Beschränkung der Erhebung auf Lehramtsstudien im Bachelor-/Masterstudiengang wurde aus folgenden Erwägungen getroffen: (1) Einerseits war – vor dem Hintergrund der bisherigen Forschungsergebnisse (siehe dazu Kapitel 2) – bereits grundsätzlich von einer recht heterogenen Ausgestaltung der Curricula hinsichtlich der Praxisphasen an den verschiedenen Universitäten auszugehen, die einen Erschwernisfaktor bei der Erhebung selbst darstellt. Von der Beschränkung auf Bachelor-/Masterstudien wurden somit eine gewisse Vereinfachung bei der Erhebung und beim Vergleich der Ergebnisse durch eine gleiche bzw. ähnliche Strukturierung der Studiengänge aber auch aussagekräftigere Ergebnisse erwartet. (2) Andererseits erscheint eine vergleichende Untersuchung gerade vor dem Hintergrund dieser ähnlichen Studienstruktur interessant, zumal sich der unterschiedliche Aufbau bzw. die verschiedene Strukturierung von Studiengängen (z.B. Diplomstudium vs. Bachelor-/Masterstudium) eigentlich nur mehr in untergeordneter Weise auf eine allfällige unterschiedliche curriculare Ausgestaltung auswirken können. (3) Schließlich ist die Einführung von gestuften Studiengängen mit Studienabschlüssen als Bachelor und Master Teil des Bologna-Prozesses, mit dem die Bildung eines Europäischen Hochschulraumes angestrebt wird. Da zu diesem bereits 48 Länder gehören, kann das gestufte Konzept mit Bachelor-/Masterstudiengängen innereuropäisch wohl als die künftig dominierende Form des Lehramtsstudiums angesehen werden (siehe dazu Kapitel 8), sodass eine Beschäftigung mit dieser Studienform auch deshalb lohnenswert erscheint.⁶

⁶ https://www.bmbf.de/files/2018-03-28_15-Nationaler_Bericht_Bologna_2018.pdf, Zugriff am 6. Oktober 2018

9.2 Vorstellung des Datenmaterials

9.2.1 Aufnahmekriterien für Texte

Ausgang der durchgeführten qualitativen Inhaltsanalyse soll eine sorgfältige Eingrenzung des Datenmaterials sein (Mayring, 2015, S. 54 ff.). Es wurden daher vor Durchführung der Erhebung Bedingungen erarbeitet, die einzelne Texte erfüllen müssen, damit sie in die gegenständliche Erhebung einbezogen werden können. Folgende Kriterien für das Textmaterial wurden dabei aufgestellt:

[a] Nur intendiertes Curriculum:

Es ist nochmals festzuhalten, dass mit der vorliegenden Arbeit eine Curriculumanalyse betreffend die drei untersuchten Hochschulen als spezielle Form einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) vorgenommen werden soll. Auf die Unterscheidung zwischen intendiertem, implementiertem und erreichtem Curriculum wurde bereits in Kapitel 4 hingewiesen; ebenso darauf, dass für die gegenständliche Untersuchung nur auf das *intendierte Curriculum* abgestellt werden soll. In die Erhebung wurden somit zunächst nur jene Dokumente miteinbezogen, mit denen *Aussagen über das intendierte Curriculum an den drei Hochschulen im Lehramtsstudium Bewegung und Sport im Bachelor-/Masterstudiengang getroffen werden sollen*.

[b] „Normative“ Qualität des Materials:

Dem intendierten Curriculum kommt eine gewisse „normative“ Qualität zu, weil es sich dabei um institutionelle Vorgaben (Darge et al., 2012, S. 87) handelt bzw. es beschreibt, was Studierende „lernen sollen“ (König et al., 2018, S. 23). Es wurden daher nur solche Quellen in die Untersuchung aufgenommen, mit denen das *Curriculum im Sinne von „Vorgaben“ oder „Anordnungen“ für das konkrete Lehramtsstudium* verbindlich geregelt werden soll. Dabei handelte es sich in erster Linie um *Studienordnungen, Prüfungsordnungen, Modulhandbücher* oder qualitativ vergleichbare Dokumente. Entscheidend ist, dass dem Dokument an sich eine gewisse Verbindlichkeit für das jeweilige Studium zukommt. Dabei wurde aber für die Erhebung unterstellt, dass den auf den offiziellen Internetseiten der untersuchten Universitäten zur Verfügung gestellten Dokumenten, die Bezug auf die Ausgestaltung des Curriculums (hinsichtlich der Praxisphasen) nehmen, im Zweifel eine entsprechende „normative“ Qualität im soeben beschriebenen Sinn zukommt. Diese Vermutung erscheint insofern begründet, als Universitäten heutzutage wohl ihren StudentInnen die verbindliche curriculare Ausgestaltung ihrer Studiengänge in einer möglichst einfachen und zeitgemäßen Form zur Verfügung stellen wollen. Um dies zu verwirklichen, veröffentlichen sie auf ihren Internetseiten gerade auch Dokumente mit verbindlichen Anordnungen bzw. Vorgaben das Studium betreffend.

[c] Bezug zum Praktikum:

Bei der inhaltsanalytischen Auswertung wurden überdies nur jene Dokumente berücksichtigt, in denen *Bezüge zu Praxisphasen, zu deren Ausgestaltung oder Organisation* (insbesondere hinsichtlich der universitären Begleitung) erkennbar waren.

Dazu ist es erforderlich, den *Begriff des „Praktikums“* näher zu definieren. Grundsätzlich wird dafür auf die Definitionsansätze aus den Kapiteln 3.1 und 3.2 zurückgegriffen. Schon allein die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit, Praxisphasen an verschiedenen Hochschulen hinsichtlich ihrer konkreten Ausgestaltung miteinander zu vergleichen, macht es erforderlich, für die Durchführung der Erhebung eine entsprechend weite Definition heranzuziehen. Bei einer zu engen Begriffsbestimmung bestünde nämlich die Gefahr, dass die volle Bandbreite an Ausgestaltungsformen von Schulpraktika an den untersuchten Universitäten nicht abgebildet wird, weil bestimmte Praktikumsformen gar keinen Eingang in die Erhebung fänden.

Um eine derartige Einengung zu verhindern und die verschiedensten Ausgestaltungsformen von Schulpraktika entsprechend abbilden zu können, werden folgende Kriterien für Praktika formuliert, bei deren Vorliegen im Text davon ausgegangen wird, dass sich dieser auf „Praxisphasen“ im Sinne der Erhebung bezieht:

- Ein „Praktikum“ liegt anknüpfend an die Definitionsansätze von Arnold et al. (2011, S. 13) und Hascher (2007, S. 161) immer dann vor, wenn Studierende in einer Phase des Lehramtsstudiums an einer Schule entweder am Unterricht oder am generellen Schulalltag teilnehmen und dort ein Lernsetting vorfinden, bei dem sie von Lehrkräften betreut werden. Dabei soll aber bereits an dieser Stelle betont werden, dass in der vorliegenden Arbeit die Begriffe „Praktikum“ und „Praxisphase“ synonym verwendet werden, da zwischen diesen kein wesentlicher Unterschied im Verständnis besteht.
- Voraussetzung dafür, dass eine Praxiserfahrung als „Praktikum“ für die vorliegende Arbeit in die Erhebung mit einfließen kann, ist aber, dass diese Erfahrung zwingend im „Kontext Schule“ zu machen ist. Es muss sich also um ein lehramtsspezifisches Praktikum handeln. Dies erscheint bereits aufgrund der Fragestellungen im Zusammenhang mit den Professionalisierungsabsichten in dieser Arbeit notwendig, weil diese gerade auf eine *Professionalisierung als LehrerIn* abzielen, sodass sie nur bei lehramtsspezifischen Praktika sinnvoll überprüft werden können. So würde es wenig Sinn machen, danach zu fragen, ob ein Praktikum ein erstes Kennenlernen des „Arbeitsplatzes Schule“, ein Beobachten und Analysieren von LehrerInnenhandeln oder den Erwerb eigener unterrichtlicher Kompetenz zum Gegenstand hat, wenn dieses nicht zwingend in einer Schule – sondern auch in einem anderen beruflichen Kontext – absolviert werden kann.

- Daher wurden die Berufspraktischen Erfahrungen, die im Rahmen des Bachelor-Fachstudiums an der Universität Bern abzuleisten sind, nicht in die folgende Erhebung einbezogen.⁷ Auch wenn – für künftige Lehramtsstudierende – die Möglichkeit geschaffen wurde, diese Erfahrungen als sogenannte „Unterrichtsassistenz“ im Kontext einer Schule zu machen, ist dies nach dem Curriculum nicht verpflichtend, um später ein Lehramtsstudium zu beginnen.⁸ Vielmehr könnte das Praktikum ohne Nachteile auch in einem völlig anderen beruflichen Kontext gemacht werden, was eine sinnvolle Überprüfung anhand der Forschungsfragen aber nicht möglich macht.
- In zeitlicher Hinsicht werden dabei sowohl Phasen während des Lehramtsstudiums umfasst als auch solche, die vor Beginn des eigentlichen Studiums (z.B. als Studienvoraussetzung) absolviert werden. Praxisphasen finden aber nur dann Eingang in die Erhebung, wenn sie nach dem Curriculum spätestens bis zum formellen Abschluss des Studiums absolviert werden müssen.
- In die Erhebung fließen sowohl Phasen ein, die nur das Beobachten und Analysieren des Unterrichts, der SchülerInnen oder der Schule als Ganzes durch die Studierenden (Hospitieren; sogenannte „Schulpraktika“) zum Gegenstand haben als auch solche, die von den StudentInnen ein Planen und/oder Gestalten von eigenem Unterricht verlangen (sogenannte „Unterrichtspraktika“ oder „Mitwirkungspraktika“).
- Praxisphasen ohne universitäre Begleitung werden ebenso erfasst wie solche, die an eine universitäre Begleitlehrveranstaltung geknüpft sind. Der Begriff der „schulpraktischen Studien“ für ein derart mit einer universitären Begleitung verschränktes Praktikum (siehe dazu Kapitel 3.1) wird daher in weiterer Folge nicht synonym mit dem Begriff „Praktikum“ verwendet. Vielmehr handelt es sich bei „schulpraktischen Studien“ um eine ganz spezielle Kategorie eines „Praktikums“. „Praxisphase“ oder „Praktikum“ stellt daher für die vorliegende Arbeit den weiteren (generalisierenden) Begriff gegenüber den „schulpraktischen Studien“ dar.
- Schließlich finden sowohl allgemeindidaktische als auch fachdidaktische Praktika Berücksichtigung in der Erhebung.
- Hinsichtlich der in die Erhebung einbezogenen Praxisphasen war darauf Rücksicht zu nehmen, dass ein Lehramt nach dem jeweiligen Studiengang sehr häufig nicht bloß in einem einzelnen Unterrichtsfach erworben werden kann, sondern dass eine Kombination aus zumindest zwei Unterrichtsfächern gewählt werden muss. Dies führt in der Regel nicht nur dazu, dass Lehrveranstaltungen aus beiden Unterrichtsfächern belegt werden müssen, sondern auch, dass Praktika in beiden Fächern zu absolvieren sind. Es

⁷ http://www.ispw.unibe.ch/studium/lehrveranstaltungen/praktika/index_ger.html, Zugriff am 26. August 2018

⁸ http://www.ispw.unibe.ch/unibe/portal/fak_humanwis/philhum_institute/inst_sport/content/e40129/e267795/e267850/e267860/InfosfuerLehrerInnen_ger.pdf, Zugriff am 26. August 2018

kann im Curriculum entweder vorgesehen sein, dass ein konkretes Praktikum (zwingend) in einem bestimmten Fach zu absolvieren ist, oder dass es den Studierenden frei steht, in welchem Fach das Praktikum abzuleisten ist. In die vorliegende Erhebung wurden sämtliche Praktika, die im Rahmen des jeweiligen Lehramtsstudienganges verpflichtend vorgesehen sind, einbezogen, soweit diese nach dem Curriculum nicht zwingend in einem anderen Unterrichtsfach als Bewegung und Sport zu absolvieren sind. Sobald die Studierenden also das jeweilige Praktikum entweder verpflichtend im Unterrichtsfach Bewegung und Sport zu absolvieren haben oder sie dieses auch (optional) im Unterrichtsfach Bewegung und Sport -besuchen können, fand es Eingang in die Erhebung. Diese Vorgehensweise bildet nach Ansicht der Autorin die „Praxisphasen im Studienfach Bewegung und Sport“ am besten ab.

- Für die Aufnahme in die Erhebung spielt die Bezeichnung der Praxisphase im Curriculum – schon aufgrund der in Kapitel 3.1 dargestellten begrifflichen Vielfalt im Deutschen und Englischen – keine Rolle. Es muss also nicht unbedingt das Wort „Praktikum“ im Curriculum verwendet werden, damit es sich um eine als Praktikum zu wertende Veranstaltung handelt, die in die Erhebung einzubeziehen ist. So sind z.B. auch die Unterrichtspraktischen Studien (UPS) an der Universität Wien für die Zwecke dieser Arbeit als Praktikum zu werten, auch wenn sie im Curriculum nicht so bezeichnet werden.
- Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass die in Kapitel 3.1 dargestellten Bezeichnungen zur Beschreibung von Praktika bereits in den allgemeinen Sprachgebrauch (sowohl im Deutschen als auch im Englischen) Eingang gefunden haben, sodass bei deren Verwendung die begründete Vermutung besteht, dass damit Praktika im hier definierten Sinn beschrieben werden sollen. Daher wurde insbesondere die Verwendung einer der nachfolgenden Bezeichnungen im Text zum Anlass dafür genommen, einen konkreten Bezug zu „Praxisphasen“ im oben angeführten Sinn zu überprüfen:
- *Im Deutschen:* Praktikum; Schulpraktikum; Unterrichtspraktikum; Hospitationspraktikum; Mitwirkungspraktikum; schulpraktische Studien; allgemeindidaktisches (pädagogisches)/fachdidaktisches Praktikum (Arnold et al., 2014, S. 13)
- *Im Englischen:* practicum; internship; placement in school; student teaching; field experiences (Arnold et al., 2014, S. 13)

[d] Verfasser / Zielgruppe:

Von wem diese Dokumente konkret verfasst wurden bzw. für welche Zielgruppe sie konkret verfasst wurden (insbesondere ob sie sich direkt an die Studierenden richten oder nicht), war für die vorliegende Arbeit nicht von Bedeutung, solange die Kriterien nach [a] bis [c] erfüllt wurden.

[e] Zugang zu Dokumenten:

Hinsichtlich der formalen Charakteristika des Datenmaterials wurden lediglich *die auf den Internetseiten der untersuchten Hochschulen frei zugänglichen Dokumente* in die Erhebung miteinbezogen. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, um einen halbwegs vertretbaren Arbeitsaufwand für die vorliegende Arbeit zu gewährleisten. Im Übrigen entspringt sie auch der Vorstellung, dass Hochschulen im heutigen digitalen Zeitalter den Studierenden bereits eine Vielzahl an verbindlichen Dokumenten, die das Hochschulstudium regeln, online auf ihren Homepages zur Verfügung stellen.

[f] Erhebungszeitraum:

Die Erhebung des Datenmaterials an den einzelnen Hochschulen fand im Zeitraum zwischen Juli 2018 und September 2018 statt.

9.2.2 Einbezogenes Textmaterial

Nachfolgend findet sich eine Auflistung aller verwendeter Dokumente, die in die Erhebung miteinbezogen wurden. In Klammer wird die jeweilige Bezeichnung angeführt, die für die Zitation im Text verwendet wird.

Universität Wien

Bei der Universität Wien werden die für das Lehramtsstudium Bewegung und Sport geltenden Curricula herangezogen; weiters zwei „Infobroschüren“ über das Fachbezogene Praktikum im Bachelorstudium sowie eine Erklärung zur Praxisphase im Masterstudium, die sich jeweils auf der Homepage der Hochschule finden.

- Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Juli 2016. (Allgemeines Curriculum BA, 2016)
- Allgemeines Curriculum für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Juli 2017. (Allgemeines Curriculum MA, 2017)
- Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Juni 2016. (Teilcurriculum Bewegung und Sport BA, 2016)
- Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport im Rahmen des Masterstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Juli 2017. (Teilcurriculum Bewegung und Sport MA, 2017)
- Da die Praxisphase im Masterstudium noch nicht im Curriculum näher beschrieben wird, wurde bei der Erhebung auf die Beschreibung von ersten Eckpunkten der Universität

Wien zurückgegriffen: <https://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/ssc-lehrerinnenbildung/praktikum/masterstudium/>

- Vorgaben Schulpraxis Bachelorstudium Lehramt. Alle Fächer im Verbund Nord-Ost (Juli 2018). (Vorgaben Schulpraxis BA Lehramt, 2018)
- Factsheet für Studierende Fachbezogenes Schulpraktikum, Juli 2017

Universität Koblenz-Landau

Bei der Universität Koblenz-Landau wurden drei Dokumentarten verwendet: das Modulhandbuch; die jeweils auf das Praktikum anwendbare Praktikumsanleitung; sowie die anwendbare Landesverordnung. Außerdem wurden zusätzliche Information über <http://schulpraktika.rlp.de/faq.html> erhoben.

- Modulhandbuch für die Schulpraktika in den lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen. November 2015. (Modulhandbuch, 2015)
- Praktikumsanleitung für Studierende. Orientierende Praktika. Juni 2016. (Praktikumsanleitung OP, 2016)
- Praktikumsanleitung für Studierende. Vertiefendes Praktikum im Bachelorstudiengang. Februar 2012. (Praktikumsanleitung VP BA, 2012)
- Praktikumsanleitung für Studierende. Vertiefendes Praktikum im Masterstudiengang. Februar 2012. (Praktikumsanleitung VP MA, 2012)
- Landesverordnung über die Anerkennung von Hochschulprüfungen lehramtsbezogener Bachelor- und Masterstudiengänge als Erste Staatsprüfung für Lehrämter (Vom 12. September 2007) (Landesverordnung)
<http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/wyc/page/bsrlpprod.psm1;jsessionid=A10469BA2A2525EA8CF89793E59A6E40.jp23?doc.hl=1&doc.id=jlr-BaMaVR-Prahmen&documentnumber=1&numberofresults=13&showdoc-case=1&doc.part=X¶mfromHL=true#jlr-BaMaVRPV4Anlage2>
- Da aus Modulhandbuch, Praktikumsanleitung OP und der Landesverordnung (siehe oben) nicht erkennbar war, in welchem Fach OP 1 und 2 zu absolvieren sind, wurde dafür folgende Quelle verwendet um diese Information zu erhalten: <http://schulpraktika.rlp.de/faq.html>

Pädagogische Hochschule Bern

Bei der Pädagogischen Hochschule Bern wurden zwei Dokumentarten verwendet: der Studienplan 2015 und die Wegleitung (o.D.).

- Studienplan 2015. Sekundarstufe II. Lehrdiplom für Maturitätsschulen. April 2015, erg. Juli 2015 & Februar 2016. (Studienplan). Zum Zeitpunkt der Erhebung stand der Studienplan mit der erg. September 2018 noch nicht zur Verfügung. Es wurden daher diese Ergänzungen nicht berücksichtigt. (Studienplan 2015)
- Wegleitung. Berufspraktische Ausbildung. Sekundarstufe II. Studienjahr 18/19. ohne Datum. (Wegleitung, o.D.)

9.3 Analyseeinheiten

(1) Für die mit den Praxisphasen verfolgten *Professionalisierungsabsichten* bietet sich folgende „Auswertungseinheit“ (Mayring, 2015, S. 61) an: „Immer dann, wenn im Text Bezug auf ein und dasselbe Praktikum genommen wird“, wird im Rahmen der Erhebung die Einschätzung anhand des Kategoriensystems vorgenommen. Dies bedeutet, dass nicht bloß für jede untersuchte Hochschule einmal eine Auswertung vorgenommen wird (also insgesamt bloß dreimal). Eine so gewählte Auswertungseinheit erscheint für den Zweck der Arbeit nämlich zu grob. Vielmehr erfolgt die Einschätzung für jedes einzelne erwähnte Praktikum, womit eine viel exaktere Auswertungseinheit gewährleistet wird.

Die „Kodiereinheit“ (Mayring, 2015, S. 61) kann wie folgt bestimmt werden: „Immer dann, wenn innerhalb der Auswertungseinheit im Material Ziele / Funktionen oder Professionalisierungsabsichten im Zusammenhang mit Praktika erwähnt werden“.

Als „Kontexteinheit“ (Mayring, 2015, S. 61) gilt alles Material, das pro untersuchter Hochschule Bezug auf Ziele / Funktionen oder Professionalisierungsabsichten eines Praktikums nimmt.

(2) Auch hinsichtlich der konkreten *Ausgestaltung der Praktika hinsichtlich inhaltlicher, struktureller/organisatorischer Merkmale und Merkmale der universitären Begleitung* kommt *dieselbe Auswertungseinheit* wie bei den Professionalisierungsabsichten zum Einsatz.

Die *Kodiereinheit* kann wie folgt bestimmt werden: „Immer dann, wenn innerhalb der Auswertungseinheit im Material *die konkrete Ausgestaltung* einer Praxisphase in inhaltlicher oder struktureller Hinsicht sowie hinsichtlich ihrer universitären Begleitung erwähnt wird.“

Als *Kontexteinheit* gilt wiederum alles Material, das pro untersuchter Universität Bezug auf inhaltliche oder strukturelle Merkmale sowie Merkmale der universitären Begleitung eines Praktikums nimmt.

9.4 Deduktive Kategorienanwendung

Nachfolgend werden die einzelnen bei der Erhebung verwendeten Strukturierungsdimensionen beschrieben und innerhalb derselben ihre Ausprägungen festgelegt. Dabei werden

sowohl die Dimensionen als auch die Ausprägungen von den Forschungsfragen abgeleitet und zum jeweiligen theoretischen Rahmen in Beziehung gesetzt. Für die inhaltsanalytische Erhebung müssen zwei Themenbereiche, die zur Beantwortung der Forschungsfragen relevant sind, unterschieden werden: *(a) die mit den Praxisphasen verfolgten Professionalisierungsabsichten* und *(b) die konkrete Ausgestaltung der Praxisphasen anhand inhaltlicher und struktureller Merkmale sowie Merkmale universitärer Begleitung*.

9.4.1 Professionalisierungsabsicht

Mit der vorliegenden Arbeit soll zunächst erhoben werden, welche Professionalisierungsabsicht die Curricula der verschiedenen Lehramtsstudiengänge ihren jeweiligen Praktika zuschreiben (Fragen 1.1 bis 1.3 in Kapitel 1.2.2) und welche Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten die verschiedenen Curricula dabei aufweisen (Frage 1.4 in Kapitel 1.2.2). Der Begriff der Professionalisierungsabsicht wurde bereits in Kapitel 6.7 näher dargestellt. Damit sind also jene Ziele bzw. Funktionen gemeint, die die einzelnen Curricula mit den jeweiligen Praktika bei den Studierenden verfolgen. Ebenso wurde bereits in Kapitel 6.8 für die Zwecke der vorliegenden Arbeit eine zwischen den verschiedenen Literaturmeinungen vermittelnde Einteilung der Professionalisierungsabsichten in drei Kategorien vorgenommen (siehe dazu Kleiner, 2007, S. 202 f.; König et al., 2013, S. 5; Topsch, 2004, S. 480-485; Wilson et al., 2001, S. ii, 17). Demnach dienen Praxisphasen entweder [a] der Orientierung im Berufsfeld „LehrerIn“, [b] der theoriebezogenen Auseinandersetzung mit der Praxis oder [c] der Berufserprobung.

Ausgehend von diesen Kategorien werden der Erhebung zu den Professionalisierungsabsichten folgende Ausprägungen mit nachstehenden Definitionen zu Grunde gelegt:

[a] Orientierung im Berufsfeld „LehrerIn“:

Das Praktikum dient den Studierenden der Orientierung im „Berufsfeld LehrerIn“: Es soll einen (ersten) Praxiskontakt zum Kontext Schule aus der Sicht der Lehrkräfte vermitteln. Im Sinne einer Berufserkundung dient es entweder der Überprüfung des Berufswunsches „LehrerIn“ oder auch der Anbahnung des Rollenwechsels weg von den (ehemaligen) SchülerInnen und hin zu den angehenden LehrerInnen. Die Bezeichnung des Praktikums als „Orientierungspraktikum“ wird als starkes Indiz für eine entsprechende Absicht im Professionalisierungsprozess gewertet.

[b] Theoriebezogene Auseinandersetzung mit der Praxis:

Das Praktikum verfolgt die Absicht, eine verstärkte theoriebezogene Auseinandersetzung mit dem schulpraktischen Feld zu ermöglichen: Dabei dient es im Sinne der Theorie-Praxis-Begegnung und einem Hinterfragen der Praxis durch die Theorie (und umgekehrt!) den StudentInnen dazu, Unterrichtsgeschehen zu beobachten, zu analysieren, zu reflektieren

und zu interpretieren. Akademisch erworbenes Wissen soll dabei in Bezug zur beobachteten Schulpraxis gesetzt werden. Die Praxis wird anhand der Theorie überprüft (und umgekehrt). Eigenes Unterrichten steht dabei nicht im Vordergrund, schließt eine Zuordnung zu dieser Ausprägung aber nicht aus. Wesentlich ist aber immer, dass der Fokus nicht auf Kompetenzerwerb liegt, sondern auf einer vergleichenden Auseinandersetzung mit „Theorie“ und „Praxis“. Die Beobachtung und Auseinandersetzung im Praktikum erstreckt sich entweder auf LehrerInnen an der Praktikumschule, auf andere StudentInnen während ihrer Lehrauftritte oder auf das Verhalten von SchülerInnen.

[c] Berufserprobung:

Die Praxisphase dient der konkreten Berufserprobung: Studierende sollen durch eigene Unterrichtsversuche professionelle Handlungskompetenzen als LehrerIn erwerben und damit Gelegenheit bekommen, didaktische Theorien in der Praxis auszuprobieren und selbst zu erleben, wie man theoretische Konzepte den SchülerInnen als Unterrichtsinhalte vermittelt. Ziel ist es, die Anwendung von theoretisch erlernten Konzepten im eigenen Unterricht vorzubereiten bzw. zu planen, diese aktiv umzusetzen und sodann zu evaluieren, um so einzelne professionsspezifische Kompetenzen als LehrerIn zu erwerben bzw. zu vertiefen. Auch ein Beobachten oder Reflektieren von LehrerInnen oder StudentInnen kann dieser Ausprägung zugeordnet werden, solange nur aus dem Text heraus die damit verbundene Zielsetzung erkennbar ist, dadurch selbst neue Kompetenzen zu erwerben bzw. bestehende Kompetenzen auszubauen.

9.4.2 Inhaltliche, strukturelle Merkmale und Merkmale der universitären Begleitung

Weiters wird mit der vorliegenden Arbeit die konkrete curriculare Ausgestaltung der Praxisphasen im Lehramtsstudium Bewegung und Sport an den untersuchten Hochschulen hinsichtlich verschiedener inhaltlicher und struktureller/organisatorischer Merkmale sowie Merkmale der universitären Begleitung erhoben (Forschungsfragen F 2.1 bis F 2.3) und nach Unterschieden bzw. Gemeinsamkeiten der Curricula in diesen Bereichen gesucht (Forschungsfrage F 2.4).

(1) Zeitliche Situierung des Praktikums im Studienverlauf

Als Strukturierungsdimension wird in der Erhebung danach gefragt, wann ein Praktikum im Verlauf des Lehramtsstudiums zu absolvieren ist. Bei den Ausprägungen zu dieser Dimension wurde darauf verzichtet, auf das konkrete Semester abzustellen, in dem das Praktikum zu absolvieren ist. Es ist nämlich zu erwarten, dass manche Curricula den Studierenden einen gewissen Spielraum einräumen, wann sie eine bestimmte Praxisphase absolvieren, also die Teilnahme an einem Praktikum nicht immer verpflichtend in einem bestimmten Se-

mester oder Studienjahr vorsehen. Würde man also in der Erhebung auf die zuletzt genannten Einheiten abstellen, ist zu erwarten, dass bei mehreren Praktika keine eindeutige Zuordnung hinsichtlich ihrer zeitlichen Situierung getroffen werden könnte.

Stattdessen wurde für die Dimension „zeitliche Situierung“ darauf abgestellt, ob das jeweilige Praktikum laut Curriculum im Bachelorstudium oder im Masterstudium zu absolvieren ist. Da zu erwarten ist, dass an manchen Universitäten bestimmte – vor allem der Berufsorientierung dienende – Praktika auch vor Studienbeginn zu absolvieren sind, wurde dies als dritte Kategorie berücksichtigt. Demnach ergeben sich für diese Dimension nachstehende Ausprägungen, die wie folgt definiert werden:

[a] Praktikum ausschließlich während des Bachelorstudiums zu absolvieren:

Im Curriculum ist vorgesehen, dass das Praktikum zwischen Beginn und Ende des Bachelorstudiums absolviert werden muss.

[b] Praktikum ausschließlich während des Masterstudiums zu absolvieren:

Im Curriculum ist vorgesehen, dass das Praktikum zwischen Beginn und Ende des Masterstudiums absolviert werden muss.

[c] Praktikum entweder während des Bachelorstudiums oder während des Masterstudiums zu absolvieren:

Das Curriculum sieht vor, dass das Praktikum entweder im Bachelor- oder im Masterstudium absolviert werden muss, legt aber nicht zwingend fest, in welchem Studium. Die Studierenden können demnach wählen, ob sie am Praktikum im Bachelor- oder im Masterstudium teilnehmen.

[d] Praktikum schon vor Beginn des Bachelorstudiums zu absolvieren:

Im Curriculum ist vorgesehen, dass das Praktikum bereits vor Beginn des Bachelorstudiums absolviert werden muss. Das Praktikum stellt somit eine Art Zugangsvoraussetzung für das Bachelorstudium dar.

(2) Anzahl der vorgesehenen Praktika im Studium

Unter Kapitel 7.1 wurde bereits darauf hingewiesen, dass sich Lehramtsstudien hinsichtlich der Anzahl an zu absolvierenden Praxisphasen mitunter stark unterscheiden können (Gröschner et al., 2015, S. 650 ff.). Die Ausprägungen zu dieser Dimension werden in absoluten Zahlen festgehalten, wobei damit jeweils die absolute Anzahl an Praktika innerhalb des gesamten Lehramtsstudiums angegeben wird. Die Praktika im Bachelor- und im Masterstudium werden dafür zusammengezählt. In den Fällen, in denen die Anzahl an Praktika nicht eindeutig war, wird in den Erhebungsergebnissen gesondert darauf hingewiesen.

(3) Teilnahmevoraussetzungen

Praxisphasen können sich nicht nur hinsichtlich ihrer eigentlichen Ausgestaltung unterscheiden, sondern auch was die Voraussetzungen zur Teilnahme am Praktikum betrifft: Manche Praktika können dabei von den Studierenden besucht werden, ohne dass sie zuvor andere Lehrveranstaltungen oder Praktika absolviert haben. Für die Teilnahme an anderen Praktika wird dagegen vorausgesetzt, bereits eine bestimmte Lehrveranstaltung oder ein anderes Praktikum positiv abgeschlossen zu haben. So kann das Fehlen einer bestimmten Lehrveranstaltung oder eines Praktikums, die Teilnahmevoraussetzung für ein anderes Praktikum sind, die faktische Absolvierung dieses Praktikums verhindern, selbst wenn das Curriculum den Studierenden grundsätzlich freistellt, wann diese Praxisphase im Studium absolviert werden kann. Regelungen im Curriculum betreffend die Teilnahmevoraussetzungen an bestimmten Praxisphasen tragen somit ebenfalls zur Ausgestaltung des jeweiligen Praktikums bei, weshalb die gegenständliche Erhebung auch diese Strukturierungsdimension berücksichtigt.

Für Praktika in Masterstudiengängen ergibt sich eine weitere Besonderheit: Naturgemäß baut das Masterstudium auf dem erfolgreichen Abschluss des vorangehenden Bachelorstudiums auf, weshalb man argumentieren könnte, dass immer sämtliche Lehrveranstaltungen aus dem Bachelorstudium Voraussetzung für die Teilnahme an einem Praktikum im Masterstudium wären. Dieser Zugang wird hier aber nicht gewählt, weil er zu einem „Ausufern“ an Teilnahmevoraussetzungen für jedes Praktikum in einem Masterstudium führen würde. Um als „Teilnahmevoraussetzung“ zu gelten, muss eine Lehrveranstaltung oder ein Praktikum daher explizit genannt werden.

Folgende Ausprägungen mit den nachstehenden Definitionen werden dabei erhoben:

[a] Lehrveranstaltung als Voraussetzung:

Das Curriculum sieht vor, dass die Studierenden bereits eine bestimmte Lehrveranstaltung positiv absolviert haben *müssen*, bevor sie mit dem jeweiligen Praktikum beginnen können. Unter Lehrveranstaltung sind dabei alle an einer Hochschule zu belegenden Lehrveranstaltungen zu verstehen, die keine Praktikumstätigkeit beinhalten.

[b] Praktikum als Voraussetzung:

Das Curriculum sieht vor, dass die Studierenden bereits ein bestimmtes Praktikum positiv absolviert haben *müssen*, bevor sie mit dem jeweiligen Praktikum beginnen können. Für den Begriff des Praktikums sind die oben unter Kapitel 9.2.1 [c] genannten Kriterien heranzuziehen. Auch dann, wenn eine universitäre Lehrveranstaltung, die Praktikumstätigkeiten beinhaltet, als Voraussetzung genannt wird, ist sie im Rahmen dieser Dimension (auch) unter der Ausprägung „Praktikum als Voraussetzung“ einzuordnen.

[c] keine Voraussetzung:

Das Curriculum sieht nicht vor, dass die Studierenden bereits eine bestimmte Lehrveranstaltung oder ein bestimmtes Praktikum positiv absolviert haben *müssen*, bevor sie mit dem jeweiligen Praktikum beginnen können.

(4) Organisationsform

Hinsichtlich ihrer Organisationsform kann man Praxisphasen in ihrer zeitlichen Ausgestaltung in *Einzelpraktika*, *Blockpraktika* und *semesterbegleitende Praktika* unterteilen (Benack & Jürgens, 2002, S. 158; Hascher, 2007, S. 89; Hascher, 2012b, S. 161; siehe dazu bereits unter Kapitel 7.1). Auch in der vorliegenden Arbeit wird die zeitliche Organisationsform der untersuchten Praxisphasen als eigene Dimension der Praktikumsausgestaltung erhoben. Dabei kommt der Definition der jeweiligen Ausprägungen besondere Bedeutung zu, weil die Begriffe „Einzelpraktikum“, „Blockpraktikum“ und „semesterbegleitendes Praktikum“ nicht eindeutig sind. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass man sich gerade im Rahmen der Erstellung von Curricula der soeben genannten Begriffe bedient, um Praktika näher zu beschreiben, weil mit diesen Begriffen wohl bereits ein gewisses Begriffsverständnis verbunden ist. So wird beispielsweise Einhelligkeit darüber herrschen, dass ein 14-tägiges Praktikum, das an jedem Schultag in diesem Zeitraum eine Praktikumsseinheit vorsieht, als „Blockpraktikum“ zu bezeichnen ist. Dieses Begriffsverständnis möchte sich die vorliegende Arbeit zu Nutzen machen, indem immer dann, wenn im Curriculum von einem „Einzelpraktikum“, „Blockpraktikum“, „semesterbegleitendem Praktikum“ oder einem ähnlich eindeutigen Begriff die Rede ist, eine Zuordnung dieses Praktikums zur jeweiligen Ausprägung vorgenommen wird. Darüber hinausgehend müssen die jeweiligen Begriffe aber für die Zwecke dieser Arbeit noch näher bestimmt werden:

Für die Einordnung als „*Einzelpraktikum*“ ist nach der Definition in Kapitel 7.1 entscheidend, dass das Praktikum *bloß an einzelnen Tagen stattfindet*. Findet ein Praktikum also überhaupt nur an einem einzelnen Tag statt, muss es zwingend unter diese Ausprägung fallen. Bei Praxisphasen mit einer längeren Praktikumsdauer können Abgrenzungsschwierigkeiten zum Block- und zum semesterbegleitenden Praktikum auftreten. Es erscheint hier notwendig, zunächst eine Trennung hinsichtlich der absoluten Praktikumsstage einzuziehen, da ab einer gewissen Anzahl von Praktikumsstagen nicht mehr von einem Einzelpraktikum gesprochen werden kann. Daher wird für die Zwecke der vorliegenden Arbeit *ab einer Praktikumsdauer von vier Tagen nicht mehr* von einem *Einzelpraktikum* ausgegangen, weil es sich erfahrungsgemäß dann entweder um ein Blockpraktikum oder ein semesterbegleitendes Praktikum handelt. Demnach schließt auch eine Angabe der Praktikumsdauer in Wochen (selbst bei nur einer Woche) eine Einordnung als Einzelpraktikum aus.

Für das *Blockpraktikum* ist entscheidend, dass es über einen bestimmten Zeitraum hinweg durchgehend („geblockt“) stattfindet, wobei der Zeitraum von einigen Tagen bis zu mehreren Wochen liegen kann (siehe Kapitel 7.1). Entscheidendes Kriterium ist dabei nicht so sehr die Länge dieses Zeitraums, sondern dass eine Teilnahme am Praktikum nach Ende des jeweiligen Zeitraums nicht mehr vorgesehen ist. Dennoch muss für eine Einordnung als Blockpraktikum sowohl eine zeitliche Untergrenze für die Praktikumsstage als auch eine Obergrenze gezogen werden: Um sinnvollerweise von einem Blockpraktikum sprechen zu können, wird man eine *Mindestdauer von mehr als drei Tagen* annehmen müssen. Andererseits kann bei einem *Zeitraum ab drei Monaten* kaum mehr von einem „blocken“ gesprochen werden, zumal der für die Absolvierung des Praktikums zur Verfügung stehende Zeitraum dann schon so weit ausgedehnt wird, dass er etwa drei Viertel des Semesters umfasst. Hier kann dann schon von einem *semesterbegleitenden Praktikum* gesprochen werden. Eine Zuordnung zur Ausprägung „Blockpraktikum“ erfolgt nicht nur dann, wenn das Curriculum ausdrücklich anordnet, dass das Praktikum während eines bestimmten Zeitraums *durchgehend* zu absolvieren ist. Ein Praktikum ist für den Zweck dieser Erhebung auch dann ein „Blockpraktikum“, wenn sich sonst aus dem Zusammenhang erkennen lässt, dass die Studierenden an mehr als nur einzelnen Tagen am Praktikum teilnehmen sollen und die Teilnahme nur innerhalb eines bestimmten Zeitraums möglich ist.

„*Semsterbegleitende Praktika*“ liegen dann vor, wenn die Praktikumstermine regelmäßig an einzelnen Tagen während eines ganzen Semesters stattfinden (siehe Kapitel 7.1). Allerdings bleibt mit dieser Definition noch immer offen, ab wann ein Praktikum „während eines ganzen Semesters“ vorliegt. Aus Praktikabilitätsgründen werden dabei zum Zwecke dieser Erhebung *alle Praktika, die über einen Zeitraum von zumindest drei Monaten stattfinden, als semesterbegleitende Praktika gewertet*, zumal bei einer Dauer von deutlich über der Hälfte des Semesters nicht mehr von einem Blockpraktikum gesprochen werden kann.

Dabei kommen folgende Ausprägungen mit nachstehenden Definitionen zur Anwendung:

[a] Einzelpraktikum:

Das Praktikum findet laut Curriculum nur an einem einzelnen Tag oder an mehreren einzelnen Tagen in einem Semester statt. Wird das Praktikum im Curriculum als „Einzelpraktikum“ oder in einer ähnlichen Form beschrieben, wird es unter diese Ausprägung eingeordnet. Ansonsten darf für die Einordnung als „Einzelpraktikum“ die Praktikumsdauer drei Tage nicht überschreiten und der Zeitrahmen für das Praktikum nicht in Wochen beschrieben sein (wobei eine Festsetzung der Praktikumsdauer mit nur einer Woche eine Einordnung als „Einzelpraktikum“ bereits ausschließt). Bei Praktika bis zu drei Tagen dürfen diese nicht

an vorgegebenen, über einen Großteil des Semesters verteilten Praktikumsterminen stattfinden. *Ankerbeispiele: eintägiges Praktikum; dreitägiges Praktikum mit frei wählbaren bzw. zu organisierenden Praktikumsterminen innerhalb eines Zeitraums von etwa einem Monat*

[b] Blockpraktikum:

Das Praktikum findet über einen gewissen Zeitraum hinweg durchgehend statt. Wird das Praktikum im Curriculum als „Blockpraktikum“ oder in einer ähnlichen Form beschrieben, wird es unter diese Ausprägung eingeordnet. Ansonsten muss für die Einordnung als „Blockpraktikum“ einerseits eine Praktikumsdauer von mehr als drei Tagen bestehen *und* entweder ausdrücklich angeordnet sein, dass das Praktikum während eines bestimmten Zeitraums an mehreren Terminen durchgehend zu absolvieren ist oder darauf aus dem Zusammenhang geschlossen werden können. Das Kriterium „durchgehend“ ist nicht nur dann erfüllt, wenn die Praktikumstermine an unmittelbar aufeinander nachfolgenden Tagen absolviert werden, sondern auch dann, wenn Praktikumstermine an einzelnen, nicht unmittelbar aufeinanderfolgenden Tagen wahrgenommen werden, solange eine gewisse Häufigkeit der einzelnen Praktikumseinheiten vorliegt. Ab einem für das Praktikum festgesetzten Zeitrahmen von drei Monaten handelt es sich nicht mehr um ein Blockpraktikum. Wird der Zeitrahmen für das Praktikum in Wochen festgesetzt, handelt es sich im Zweifel um ein Blockpraktikum, wenn nicht andere Kriterien dafür sprechen, dass es sich um ein semesterbegleitendes Praktikum handelt. *Ankerbeispiele: 14-tägiges Praktikum mit Praktikumseinheiten an jedem Schultag innerhalb dieses Zeitraums; vierwöchiges Praktikum mit nur einer Praktikumseinheit pro Woche (insgesamt 4 Praktikumseinheiten); dreiwöchiges Praktikum ohne nähere Angabe, wie viele Praktikumseinheiten zu absolvieren sind;*

[c] semesterbegleitendes Praktikum:

Das Praktikum findet regelmäßig an einzelnen Tagen während eines ganzen Semesters oder zumindest über einen Zeitraum von drei Monaten statt. Wird das Praktikum im Curriculum als „semesterbegleitendes Praktikum“ oder in einer ähnlichen Form beschrieben, wird es unter diese Ausprägung eingeordnet. Ansonsten muss das Praktikum für die Einordnung als semesterbegleitendes Praktikum in einem Zeitraum von zumindest drei Monaten abgehalten werden.

Ankerbeispiele: Praktikum während des gesamten Semesters mit Praktikumseinheiten in alle 2 Wochen; dreimonatiges Praktikum mit Praktikumseinheiten in jeder Woche;

(5) Teilnahmeform

Praxisphasen können sich in den Erwartungen an die Art bzw. Intensität der Mitwirkung der Studierenden im Praktikum unterscheiden. Typischerweise werden „Hospitationspraktika“ von „Mitwirkungspraktika“ unterschieden. Während erstere insbesondere der Beobachtung

und Analyse von Unterricht dienen, müssen Studierende bei letzteren aktiv im Unterricht teilnehmen, z. B. durch die Erteilung eigenen Unterrichts, sonstige Arbeit mit den SchülerInnen oder aktive Teilnahme am Schulalltag (Bennack & Jürgens, 2002, S. 158; Hascher, 2012b, S. 89; vgl. dazu auch Kapitel 7.2). Als Ausgestaltungsmerkmal von Praxisphasen findet die Teilnahmeform somit auch Eingang in die vorliegende Erhebung. Für die Dimension „Teilnahmeform“ werden folgende Ausprägungsmerkmale verwendet, die nachstehend definiert werden:

[a] Hospitationspraktikum:

Das Curriculum verlangt von den Studierenden während des Praktikums ein bloßes Beobachten und/oder Analysieren von Unterricht. Dabei muss der Fokus nicht unbedingt nur auf Unterrichten im engeren Sinn, also unmittelbar auf den Vorgang der Wissensvermittlung selbst abstellen. Vielmehr zählt zum „Unterricht“ im Sinne dieser Ausprägung jegliches LehrerInnen- und/oder SchülerInnenverhalten im Kontext „Schule“. Davon erfasst sind also sowohl Beobachtungen von Unterricht innerhalb der Klasse, auf Exkursionen oder anderen Schulveranstaltungen oder von Verhalten in der Pause. Wesentlich für die Einordnung als Hospitationspraktikum ist aber, dass die Studierenden eine bloß beobachtende Rolle einnehmen sollen und nicht in den Geschehensablauf eingreifen sollen, wobei sich an die Beobachtung dann auch noch die (evtl.) schriftliche Analyse des Beobachteten anschließen kann.

[b] Mitwirkungspraktikum:

Das Curriculum verlangt von den Studierenden während des Praktikums, dass sie sich aktiv im Schulalltag im weitesten Sinn einbringen. Dazu zählt nicht nur, dass sie den SchülerInnen selbst eigenen Unterricht in der Klasse erteilen. Ebenfalls umfasst ist jegliche sonstige Arbeit mit den SchülerInnen (z.B. Nachmittagsbetreuung; Nachhilfestunden) und jede aktive Teilnahme am Schulalltag (z.B. Betreuung von Klassenausflügen, Wandertagen oder Schulveranstaltungen), solange sie grundsätzlich in das Aufgabengebiet von Lehrkräften fällt. Wesentlich für die Einordnung als Mitwirkungspraktikum ist, dass die Studierenden Situationen nicht bloß beobachten müssen, sondern aktiv eingreifen und diese Situationen mitgestalten sollen, wobei sich an diese aktive Teilnahme dann auch noch die (evtl.) schriftliche Analyse des Erlebten anschließen kann.

[c] Kombination aus Hospitations- und Mitwirkungspraktikum:

Das Curriculum verlangt von den Studierenden Aufgaben, die sowohl unter das Hospitationspraktikum unter [a] als auch unter das Mitwirkungspraktikum unter [b] fallen.

(6) Fachliche Zuordnung des Praktikums

Im Rahmen der universitären Begleitung von Praxisphasen ist zunächst entscheidend, welchem Fachbereich ein bestimmtes Praktikum zugeordnet wird, weil damit auch die Zuständigkeit des jeweiligen Bereiches für die Betreuung des Praktikums und der teilnehmenden Studierenden geklärt wird (siehe dazu bereits Kapitel 7.3.3). Dabei wurde von Gröschner et al. (2015, S. 650 ff.) in ihrer Erhebung zwischen den Fachbereichen „Bildungswissenschaften“, „Fachdidaktik“ und „Fachwissenschaft“ unterschieden, denen die Betreuung einer Praxisphase an einer Hochschule zugeordnet wird. Auch für die vorliegende Arbeit wird daher erhoben, welche hochschulischen Fachbereiche der untersuchten Universitäten vom jeweiligen Curriculum für die Begleitung der einzelnen Praktika bestimmt werden. Diese Strukturierungsdimension stellt somit auf die *inneruniversitäre Zuständigkeit einzelner Abteilungen für die Betreuung der Studierenden in den Praxisphasen* ab, wobei für die einzelnen Ausprägungsmerkmale an die soeben genannte Einteilung bei Gröschner et al. (2015) angeknüpft wird. Entscheidend für die Zuordnung zu einem der folgend aufgezählten Merkmale ist letztlich, ob das Curriculum entweder ausdrücklich eine solche Zuordnung vorsieht oder ob sich diese Zuordnung aus dem Curriculum schlüssig (z.B. aus der Platzierung einer Praxisphase innerhalb eines Studienabschnittes, der einem bestimmten Fachgebiet zugeordnet ist) ergibt:

[a] Allgemeine Didaktik / Bildungswissenschaften

[b] Fachdidaktik

[c] Fachwissenschaften

(7) Begleitung des Praktikums durch universitäre Lehrkräfte

Der Grad der universitären Betreuung von Praxisphasen kann unter anderem auch daran gemessen werden, ob verantwortliche Hochschullehrkräfte die Studierenden während ihrer Praktikumstätigkeit besuchen. Diese die Studierenden in den Praxisphasen betreuenden Lehrpersonen der Hochschulen werden in der Fachliteratur zumeist als „TutorInnen“ bezeichnet (Arnold et al., 2011, S. 62, 65; siehe dazu bereits die Ausführungen unter Kapitel 7.3.2 und 7.3.3). Neben Bennack und Jürgens (2002, S. 158), die eine breite Spanne im Grad der universitären Betreuung von Studierenden während des Praktikums ziehen, kommen auch Gröschner et al. (2015, S. 655) in ihrer Studie zum Ergebnis, dass die strukturelle Verankerung von Unterrichtsbesuchen durch Hochschullehrkräfte an den von ihnen untersuchten Universitäten höchst unterschiedlich ausgestaltet ist. Nicht nur was die Frage angeht, ob überhaupt Unterrichtsbesuche vorgesehen sind bzw. wie viele, sondern auch ob

diese Besuche freigestellt werden oder verpflichtend sind. Demnach wird auch für die vorliegende Arbeit erhoben, ob Besuche universitärer Lehrkräfte während einer Praxisphase verpflichtend vorgesehen sind oder ob diese allenfalls freigestellt sind.

Demnach werden folgende Ausprägungen gebildet:

[a] Unterrichtsbesuche verpflichtend:

Das Curriculum sieht vor, dass eine universitäre Lehrkraft (TutorIn) den/die Studierende(n) zumindest einmal während seiner/ihrer Praxisphase besuchen muss.

[b] Unterrichtsbesuche freigestellt:

Im Curriculum wird zwar die Möglichkeit vorgesehen, dass eine universitäre Lehrkraft (TutorIn) den/die Studierende(n) während seiner/ihrer Praxisphase besucht. Ein solcher Besuch ist aber nicht verbindlich angeordnet oder wird freigestellt.

[c] keine Unterrichtsbesuche vorgesehen:

Das Curriculum sieht weder verpflichtende Unterrichtsbesuche durch TutorInnen vor, noch werden solche Besuche freigestellt.

(8) Art der Begleitlehrveranstaltung

Die konkrete Ausgestaltung der universitären Begleitlehrveranstaltung ist vor allem vor dem Hintergrund des Theorie-Praxis-Bezugs zu sehen. Ihr kommt Bedeutung dafür zu, ob die in der neueren Forschung geforderte Verknüpfung von universitärer Wissensvermittlung und schulpraktischer LehrerInnenausbildung (Zeichner, 2010, S. 91 f., 95; Gröschner et al. 2013, zit. n. Gröschner et al., 2015, S. 645) hergestellt werden kann. Für die vorliegende Arbeit war also zunächst von zentraler Bedeutung, ob ein Praktikum überhaupt von einer universitären Lehrveranstaltung begleitet wird. Falls eine solche universitäre Begleitlehrveranstaltung vorgesehen ist, kommen dafür im Wesentlichen drei Grundformen in Betracht, die sich nach ihrem zeitlichen Verhältnis zum gegenständlichen Praktikum unterscheiden: [a] Es kann sich um eine *Vorbereitungslehrveranstaltung* handeln, die zeitlich vor Beginn des eigentlichen Praktikums stattfindet. [b] Eine *Nachbereitungslehrveranstaltung* findet dagegen zeitlich nach dem Ende des eigentlichen Praktikums statt. [c] Schließlich findet eine *begleitende Lehrveranstaltung* während einer Praxisphase – also zeitlich parallel zu einem Praktikum – statt.

Allerdings können durch die *Kombination dieser verschiedenen Grundformen* weitere Formen der Begleitung gebildet werden: So ist eine *Kombination aus [d] Vor- und Nachbereitungsveranstaltung*, aus [e] *Vorbereitungs- und begleitender Veranstaltung*, aus [f] *Vorbereitungs-, begleitender und Nachbereitungsveranstaltung* sowie aus [g] *begleitender und Nachbereitungsveranstaltung* möglich.

Für den Zweck dieser Erhebung wurde dabei als Lehrveranstaltung jede Art einer Lehrveranstaltung zugelassen, unabhängig davon wie sie konkret bezeichnet wird, solange aus dem Curriculum darauf geschlossen werden konnte, dass sie *im Rahmen der jeweiligen Hochschule* stattfindet, die Hochschule also für die Durchführung dieser Veranstaltung verantwortlich ist. Darunter fallen also sowohl Vorlesungen, als auch Übungen, Seminare, Workshops, etc. Wesentlich ist aber, dass die jeweilige Lehrveranstaltung nach dem Curriculum in einem Konnex zum Praktikum steht, z.B. indem darauf hingewiesen wird, dass die Veranstaltung gemeinsam mit dem Praktikum absolviert werden muss, im selben Semester besucht werden muss, oder der Reflexion des Praktikums dient

Demnach kommen für diese Strukturierungsdimension folgende Ausprägungen zur Anwendung:

[a] reine Vorbereitungsveranstaltung:

Vorgesehen ist nur eine Lehrveranstaltung zeitlich vor Beginn des Praktikums.

[b] reine Nachbereitungsveranstaltung:

Vorgesehen ist nur eine Lehrveranstaltung zeitlich nach dem Ende des Praktikums.

[c] reine begleitende Veranstaltung:

Vorgesehen ist nur eine Lehrveranstaltung parallel zum Praktikum ohne gesonderte Vor- oder Nachbereitungsveranstaltung.

[d] Kombination aus Vor- und Nachbereitungsveranstaltung:

Vorgesehen ist sowohl eine Lehrveranstaltung vor Beginn des Praktikums als auch eine solche nach Ende des Praktikums, nicht jedoch parallel zum Praktikum.

[e] Kombination aus Vorbereitungs- und begleitender Veranstaltung:

Vorgesehen ist sowohl eine Lehrveranstaltung vor Beginn des Praktikums als auch eine Lehrveranstaltung parallel zum Praktikum, nicht jedoch eine solche nach dem Ende des Praktikums.

[f] Kombination aus Vorbereitungs-, begleitender und Nachbereitungsveranstaltung:

Vorgesehen ist sowohl eine Lehrveranstaltung vor Beginn des Praktikums, als auch eine Lehrveranstaltung parallel zum Praktikum, als auch eine Lehrveranstaltung nach dem Ende des Praktikums.

[g] Kombination aus begleitender und Nachbereitungsveranstaltung:

Vorgesehen ist sowohl eine Lehrveranstaltung parallel zum Praktikum als auch eine solche nach dem Ende des Praktikums, nicht jedoch eine solche vor Beginn des Praktikums.

[h] keine Begleitlehrveranstaltung:

Im Curriculum ist überhaupt keine universitäre Begleitlehrveranstaltung zum Praktikum vorgesehen.

(9) Arbeitsbelastung für die Studierenden (CP)

Leistungspunkte (Credit Points [CP]) stellen im Curriculum den Arbeitsaufwand (Workload) dar, den eine Studieneinheit mit Vor- und Nachbereitung erfordert (vgl. dazu bereits Kapitel 7.1). So wurden die für einzelne Praktika zu erreichenden Leistungspunkte auch von Gröschner et al. (2015, S. 645) in ihrer Studie erhoben, um den Arbeitsaufwand, der für Studierende mit einem bestimmten Praktikum verbunden ist, abzubilden. Dies soll auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit geschehen. Dabei werden die in den Curricula sowohl für das Praktikum als auch für eine allfällige Begleitlehrveranstaltung vorgesehenen Leistungspunkte in die Erhebung übernommen, und zwar unabhängig davon, ob die Bezeichnung ECTS-Punkt, ECTS-Credit, Credit-Point, Leistungspunkt oder CP verwendet wird. Für die Erhebung zu dieser Dimension ist im Übrigen nicht erheblich, welche Prüfungsform (bloße Teilnahme, Praktikumsbericht, Prüfung, etc.) für die Begleitlehrveranstaltung vorgesehen ist. Die Ausprägungen zu dieser Dimension werden in absoluten Zahlen festgehalten, wobei damit jeweils die maximal vergebene Zahl an Leistungspunkten (CP) für die jeweilige praktikumsbezogene Lehrveranstaltung Eingang in die Erhebung findet. Nur für die PH Bern wurden die beiden Varianten des *Monofachdiploms* und des *Zweifächerdiploms* gesondert dargestellt.

(10) Kriterien für positiven Abschluss des Praktikums

Wie bereits in Kapitel 7.3.3 ausgeführt, können die Anforderungen, die an Studierende hinsichtlich des positiven Abschlusses an ein Praktikum und die damit verbundene universitäre Lehrveranstaltung gestellt werden, durchaus unterschiedlich sein: Die Bandbreite reicht dabei von einem bloßen Teilnahmeerfordernis über das Verfassen einzelner Beobachtungen, Reflexionen oder Berichte bis hin zur Sammlung und Dokumentation des Lernerfolges im Rahmen von sogenannten Portfolios. Denkbar ist auch die Durchführung einer Abschlussbesprechung mit der universitären Betreuungslehrkraft (Arnold et al., 2011, S. 69; Darling-Hammond et al., 2000, S. 536).

Es soll daher auch in der vorliegenden Arbeit – der Studie von Gröschner et al. (2015, S. 650 ff.) folgend – erhoben werden, welche Kriterien die Curricula der untersuchten Universitäten für den positiven Abschluss des Praktikums bzw. der Begleitlehrveranstaltung aufstellen. Anders ausgedrückt soll die „Prüfungsform“ für die Begleitlehrveranstaltungen erhoben werden. Dabei werden aber jene Leistungen, die von den Studierenden im Praktikum selbst, also vor Ort in der Schule verlangt werden (sei es das bloße Beobachten im Rahmen

von Hospitationen oder auch ein aktives Unterrichten) nicht unter diesem Punkt behandelt. Diese Leistungen werden vielmehr von der Teilnahme am Praktikum selbst abgedeckt und gehören nach dem Verständnis dieser Arbeit zum inhaltlichen Ausgestaltungsmerkmal der „*Teilnahmeform*“. Gegenstand des nun behandelten Erhebungsmerkmals sollen nur zusätzliche, über die mit der Teilnahme verbundenen Anforderungen hinausgehende Kriterien für einen positiven Abschluss des Praktikums sein.

Für die möglichen unterschiedlichen Ausgestaltungen kann grundsätzlich auf die Ausführungen in Kapitel 7.3.3 verwiesen werden. Anknüpfend an die Darstellung in Kapitel 7.3.3 zum Portfolio, kann festgehalten werden, dass Portfolios eine breite Möglichkeit der Gestaltung bieten, je nachdem auf welche Art von einzubeziehenden Dokumenten man den Fokus legt. Leistungsnachweise kommen dabei genauso in Betracht wie Reflexionen (Darling-Hammond & Snyder, 2000, S. 536 f.). Es zeigt sich damit aber auch, dass ein Portfolio nicht exklusiv als Dokumentation nur einer ganz bestimmten Situation im Praktikum oder nur einzelner Verhaltensweisen verstanden werden kann. Vielmehr werden nach dem Ansatz von Darling-Hammond und Snyder (2000, S. 536 f.) Dokumente von verschiedenen Quellen einbezogen. Das Portfolio stellt somit nach Ansicht der Autorin einen Oberbegriff für eine möglichst umfassende Dokumentationsweise verschiedener Aspekte einer Praxisphase dar. Um von einem Portfolio sprechen zu können, müssen daher nach dem hier vertretenen Verständnis Dokumente verschiedenen Ursprungs (wie z.B. Unterrichtsplanungen, Reflexionen, Berichte, etc.) zu einer umfassenden Dokumentation von Lernprozessen *zusammengefasst* und in einer gewissen Art und Weise *strukturiert* werden.

Für die vorliegende Erhebung werden folgende Ausprägungsmerkmale mit den nachstehenden Definitionen herangezogen:

[a] keine Prüfungsform:

Das Curriculum sieht keine besonderen Anforderungen im Zusammenhang mit dem Praktikum und/oder der Begleitlehrveranstaltung über die bloße Teilnahme der Studierenden hinaus vor.

[b] Beobachtungen:

Das Curriculum sieht die schriftliche Dokumentation des Lernverhaltens eines Schülers/einer Schülerin in einer oder in einer Folge von mehreren Unterrichtsstunden (Schülerbeobachtung) oder des Unterrichtsverhaltens einer Lehrperson und/oder des unterrichtlichen Verhaltens eines Schülers/einer Schülerin (Unterrichtsbeobachtung) vor.

[c] schriftliche Unterrichtsplanung:

Das Curriculum verlangt eine schriftliche Dokumentation der Planung einer oder mehrerer durchzuführender Unterrichtsstunden durch den/die Studierende(n).

[d] Reflexionen / Praktikumsbericht:

Das Curriculum verlangt von den Studierenden eine schriftliche Reflexion eigenen Unterrichtshandelns und/oder eine schriftliche Dokumentation der Lernprozesse während eines Praktikums.

[e] Aufgaben:

Verlangt wird die Ausarbeitung oder Absolvierung von anderen Aufgaben als in [b], [c] und [d] beschrieben, so z.B. die Ausarbeitung theoretischer Fragestellungen in Verknüpfung mit dem konkreten Praktikum.

[f] Portfolio:

Das Curriculum verlangt die Erstellung einer umfassenden Dokumentation der Lernprozesse während eines Praktikums, die aus verschiedenen Dokumenten, insbesondere solchen unter [b], [c], [d] und [e] genannten Dokumenten oder auch anderen Unterlagen, wie z.B. Arbeitsproben von SchülerInnen, Audio- oder Videomitschnitte, Tests oder Handouts, bestehen soll, und nach bestimmten Vorgaben strukturiert und aufgebaut sein muss. Dabei müssen nicht zwingend alle Dokumentarten wie in [b] bis [e] beschrieben vorkommen, allerdings sollten mehrere verschiedene Dokumentarten vorkommen. Eine bloße Aneinanderreihung oder Sammlung verschiedener Dokumente ohne nähere Strukturierung erfüllt dieses Kriterium nicht.

[g] Gespräch mit TutorIn / MentorIn:

Gefordert wird ein Gespräch zwischen dem/der Studierenden und dem/r betreuenden TutorIn oder MentorIn über das Praktikum, das auf eine Beurteilung der Praktikumsleistungen der Studierenden bzw. auf das Erreichen der Praktikumsziele abstellt.

10 Darstellung der Erhebungsergebnisse und Beantwortung der Forschungsfragen

Im folgenden Kapitel sollen die Ergebnisse der durchgeführten Erhebung an den einzelnen Universitäten dargestellt werden und damit zugleich die Forschungsfragen aus Kapitel 1.2.2 beantwortet werden. Dazu werden zunächst die einzelnen Lehramtsstudiengänge an den untersuchten Hochschulen kurz skizziert (Kapitel 10.1). Im Anschluss daran werden die jeweiligen Praktika, die in die Erhebung eingeflossen sind, für jede Universität der besseren Übersicht halber dargestellt. Die Bezeichnung der jeweiligen Praktika wurde dabei direkt

aus dem Textmaterial übernommen. Dort wird auch die Gesamtanzahl an Praktika je Universität festgehalten (Kapitel 10.2). Im Anschluss daran werden in Kapitel 10.3 die Erhebungsergebnisse zu den Professionalisierungsabsichten der untersuchten Praxisphasen dargestellt. Damit werden zugleich die Forschungsfragen F 1.1 bis F 1.3 beantwortet (Kapitel 10.3.1 bis 10.3.3). In Kapitel 10.3.4 erfolgt schließlich ein Vergleich der Professionalisierungsabsichten bei den verschiedenen Praktika auf Gemeinsamkeiten und/oder Unterschiede. Damit wird die Forschungsfrage F 1.4 beantwortet. In Kapitel 10.4 wird auf die Forschungsfragen betreffend die inhaltlichen und strukturellen Merkmale sowie die Merkmale der universitären Begleitung eingegangen (F 2.1 bis F 2.4), wobei hinsichtlich des Aufbaus so wie in Kapitel 10.3 vorgegangen wird. Die Darstellung der Erhebungsergebnisse erfolgt mit Hilfe von Übersichtstabellen. Darin sind jeweils die Erhebungskategorie und die getroffene Zuordnung zu den Ausprägungen ablesbar. Soweit nicht bereits aufgrund der Dokumente (Textmaterial) eine klare Zuordnung vorgenommen werden konnte, wurden jene Erwägungen, die für die Zuordnung zu einer bestimmten Ausprägung ausschlaggebend waren, unterhalb der jeweiligen Tabelle mit Fußnoten näher ausgeführt.

10.1 Beschreibung der Studiengänge an den untersuchten Universitäten

Folgende Hochschulen wurden in die Erhebung der vorliegenden Arbeit einbezogen: [1] Universität Wien (Österreich), [2] Universität Koblenz-Landau (Deutschland), [3] Universität Bern / Pädagogische Hochschule Bern (Schweiz).

Bevor nun im weiteren Verlauf die nähere Darstellung der einzelnen Erhebungsergebnisse folgt, wird zunächst das jeweils an den einzelnen Universitäten untersuchte „Lehramtsstudium Bewegung und Sport“ für die allgemeinbildenden höheren Schulen (in Form des Bachelor-/Masterstudiums) – kurz skizziert. Dies soll einem ersten Überblick und dem besseren Verständnis der in den Kapiteln 10.3 und 10.4 dargestellten Erhebungsergebnisse dienen, bei denen vereinzelt auf Abschnitte oder Module in den Studiengängen verwiesen wird. Unter „Lehramtsstudium Bewegung und Sport“ ist dabei ein Studiengang zu verstehen, mit dem jedenfalls das *Lehramt im Unterrichtsfach Bewegung und Sport für die allgemeinbildenden höheren Schulen* erworben wird (unabhängig davon, ob zur Erlangung des Lehramts ein Unterrichtsfach ausreicht oder ob mehrere Unterrichtsfächer erforderlich sind). Sowohl an der Universität Wien als auch an der Universität Koblenz-Landau ist ein solches Lehramtsstudium immer nur mit einer Kombination aus zwei Unterrichtsfächern möglich. An der PH Bern dagegen kann neben einem Zweifächerdiplom (bei zwei Unterrichtsfächern) auch ein Monofachdiplom (bei nur einem Unterrichtsfach) erworben werden. Für die PH Bern wurden daher beide Studienformen in die Erhebung mit einbezogen und bei der Variante *Monofachdiplom* angenommen, dass nur das Unterrichtsfach Bewegung und Sport gewählt wurde. An den Universitäten Wien und Koblenz-Landau sowie an der

PH Bern beim *Zweifächerdiplom* wurde jeweils angenommen, dass Bewegung und Sport eines der beiden gewählten Unterrichtsfächer ist.

Zur Vereinfachung wird in dieser Arbeit daher generalisierend vom „*Lehramtsstudium Bewegung und Sport*“ bzw. vom „*Unterrichtsfach Bewegung und Sport*“ gesprochen. Diese Bezeichnung wurde dem Lehramtsstudium Sekundarstufe Allgemeinbildung der Universität Wien entnommen. Wenn vom „Lehramtsstudium Bewegung und Sport“ für die allgemeinbildenden höheren Schulen die Rede ist, dann sind damit solche Studiengänge gemeint, die *zumindest* auch die Lehrbefähigung an allgemeinbildenden höheren Schulen verleihen. Ein Studiengang wird somit nicht dadurch ausgeschlossen, dass er auch die Lehrbefähigung für andere Schulformen, wie z.B. berufsbildende mittlere oder höhere Schulen, verleiht.

[1] *Universität Wien*

Das *Lehramtsstudium Sekundarstufe Allgemeinbildung an der Universität Wien* teilt sich in ein Bachelorstudium und ein Masterstudium auf, wobei es insgesamt eine Mindeststudiendauer von 12 Semestern aufweist. Der Bachelor – Studiengang sieht 8 Semester und 240 ECTS-Punkte vor. Anschließend ist ein Masterstudium mit einer Studiendauer von 4 Semestern und 120 ECTS-Punkten vorgesehen. Für das Studium sind insgesamt zwei Unterrichtsfächer (UF) zu wählen, in denen verschiedene Lehrveranstaltungen zu belegen sind. Daneben sind auch Lehrveranstaltungen zu den Allgemeinen-Bildungswissenschaftlichen Grundlagen (ABG) zu besuchen sowie Pädagogisch-praktische Studien (PPS) zu absolvieren.

Dieses Lehramtsstudium berechtigt zum Unterricht in den beiden ausgewählten Unterrichtsfächern und den gewählten Spezialisierungen (z.B. Inklusion) in Allgemeinbildenden höheren Schulen, Neuen Mittelschulen, allgemeinbildenden Fächern in Berufsbildenden mittleren oder höheren Schulen, Polytechnischen Schulen und Allgemeinen Sonderschulen.⁹

Für das Bachelor- und das Masterstudium existiert jeweils ein Allgemeines Curriculum, das die Aufteilung der ECTS-Punkte auf die beiden Unterrichtsfächer, die Allgemeinen-Bildungswissenschaftlichen Grundlagen (ABG) und die Pädagogisch-praktischen Studien (PPS) sowie das Zusammenspiel dieser unterschiedlichen Blöcke regelt. Daneben weist jedes Unterrichtsfach (wie auch das Unterrichtsfach Bewegung und Sport) ein eigenes Teilcurriculum auf, das ausschließlich die in diesem Fach zu absolvierenden Lehrveranstaltungen näher regelt.

⁹ https://www.lehramt-ost.at/fileadmin/user_upload/e_lehrerinnenausbildung/broschuere/Lehramtbroschuere_2018.pdf, Zugriff am 23. August 2018

Innerhalb des Bachelorstudiums entfallen von 240 ECTS-Punkten 40 auf die ABG und jeweils 100 auf die einzelnen Unterrichtsfächer. In den 240 ECTS-Punkten sind auch 25 ECTS-Punkte an PPS enthalten, die sich auf die ABG und beide Unterrichtsfächer aufteilen. Insgesamt zehn dieser 25 ECTS-Punkte entfallen dabei auf die Schulpraxis (Allgemeines Curriculum BA, 2016, S. 4 f.). Am Beginn des Bachelor-Studiengangs (im ersten Semester) steht eine Studieneingangs- und Orientierungsphase (StEOP), die der Abklärung der eigenen Interessen und des eigenen Könnens dient. Nur wenn man die Prüfungen aus der StEOP positiv bestanden hat, ist ein Weiter-Studieren in diesem Studiengang möglich.¹⁰ Dabei erstreckt sich das StEOP-Modul sowohl auf die ABG als auch auf die beiden Unterrichtsfächer. Erst der erfolgreiche Abschluss des StEOP-Moduls in den ABG sowie der StEOP-Module in den jeweiligen Unterrichtsfächern berechtigen zum weiteren Studium in den jeweiligen Fächern und in den ABG (Allgemeines Curriculum BA, 2016, S. 5). Sowohl die ABG als auch die jeweiligen Unterrichtsfächer (daher auch das Unterrichtsfach Bewegung und Sport) sind im Bachelor-Studiengang in verschiedene Module untergliedert. Die Pädagogisch-praktischen Studien sind insgesamt in vier Teilen zu absolvieren, die in einzelnen Modulen der ABG oder der Unterrichtsfächer enthalten sind. Folgende Teile sind den ABG zugeordnet und daher im Allgemeinen Curriculum BA (S. 5,7-10) geregelt:

- Orientierungspraktikum (enthalten im Modul ABGPM3 des Allgemeinen Curriculums)
- Schulpraktikum Überfachliche Kompetenzen und Querschnittskompetenzen (enthalten im Modul ABGPM 6 des Allgemeinen Curriculums)

Folgende Teile sind den jeweiligen Unterrichtsfächern zugeordnet und daher im Teilcurriculum dieser Fächer geregelt:

- Schulpraktikum Unterrichtsfach 1 (geregelt im Teilcurriculum des jeweiligen Unterrichtsfaches)
- Schulpraktikum Unterrichtsfach 2 (geregelt im Teilcurriculum des jeweiligen Unterrichtsfaches)

Das Bachelorstudium im Überblick

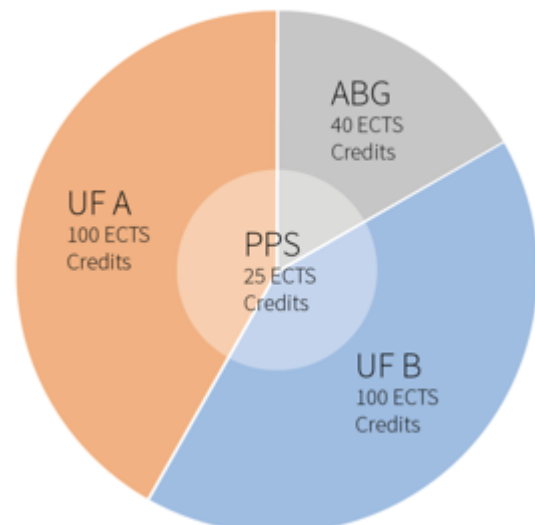


Abbildung 2: Bachelorstudium Überblick, Quelle: Universität Wien, <https://slw.univie.ac.at/studieren/lehramt/>, Zugriff am 21. Oktober 2018

¹⁰ <https://slw.univie.ac.at/studieren/studienorganisation/steop/>, Zugriff am 23. August 2018

Zusätzlich zu den Pädagogisch-praktischen Studien sind im Unterrichtsfach Bewegung und Sport auch noch die Unterrichtspraktischen Studien (UPS) 1, 2 und 3 zu absolvieren (Teilcurriculum BA, 2016, S. 12 f.).

Das Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport im Bachelorstudium (2016, S.3 ff., 12 f.) selbst ist insgesamt in elf Module untergliedert. Praxisphasen finden sich dabei sowohl im Modul UF BuS 10 (Fachbezogenes Schulpraktikum Bewegung und Sport – dieses entspricht dem soeben erwähnten Schulpraktikum, 3 ECTS) als auch im Modul UF BuS 08 (Unterrichtspraktische Studien 1, 2 und 3). Letztere weisen insofern eine Besonderheit auf, als sie sowohl einen Praktikumsteil als auch einen Lehrveranstaltungsteil enthalten (Vorlesung mit integrierter Übung – VU). Für jede dieser Lehrveranstaltungen sind jeweils 2 ECTS Punkte vorgesehen, wobei ein Teil dieser Punkte auf den Vorlesungsteil und ein weiterer Teil auf das Praktikum entfallen.

Innerhalb des Masterstudiums entfallen von 120 ECTS-Punkten 20 auf die ABG, jeweils 35 auf die einzelnen Unterrichtsfächer (in den ECTS-Punkten für die ABG und die Unterrichtsfächer sind insgesamt auch 30 ECTS-Punkte an PPS enthalten, die sich auf die ABG und beide Unterrichtsfächer aufgliedern) und weitere 30 auf die Abschlussphase (Allgemeines Curriculum MA, 2017, S. 5). Der Homepage der Universität Wien ist zu entnehmen, dass die Praxisphase im Master-Studiengang noch ausgearbeitet wird, wobei aber bereits einzelne Eckpunkte festgelegt wurden, auf die nachfolgend eingegangen wird.

Das Masterstudium im Überblick

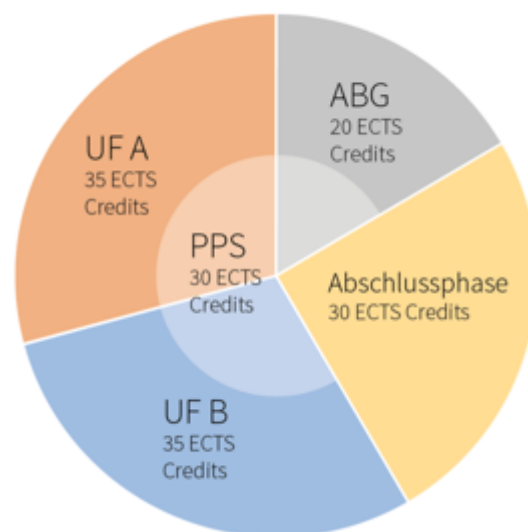


Abbildung 3: Masterstudium Überblick, Quelle: Universität Wien, <https://slw.univie.ac.at/studieren/lehramt/>, Zugriff am 21. Oktober 2018

Insgesamt sind im Allgemeinen Curriculum für den Master-Studiengang 18 ECTS-Punkte für „Schulpraxis“ vorgesehen. Davon sind jeweils neun den einzelnen Unterrichtsfächern zugeordnet. Weitere 12 ECTS-Punkte stehen für die Praxisreflexion zur Verfügung, von denen je vier ECTS-Punkte auf das jeweilige Unterrichtsfach und vier weitere ECTS-Punkte auf die ABG entfallen. Auch im Masterstudium sind sowohl die ABG als auch die jeweiligen Unterrichtsfächer in verschiedene Module eingeteilt. Die Schulpraxis kann nur in Verbindung mit der Begleitlehrveranstaltung aus dem jeweiligen Fach absolviert werden. Abgelegt

werden kann die Praxis im Masterstudium in einem oder in zwei Semestern (pro Fach ein Semester (Allgemeines Curriculum MA, 2017, S.5).¹¹

Das Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport im Masterstudium (2017, S. 2 f.) besteht neben der Abschlussphase aus drei Modulen, wobei das Modul UF MA BuS 03 (Pflichtmodul Fachdidaktische Begleitung der Praxisphase) die fachdidaktische Begleitung der Schulpraxis übernehmen und diese mit den Studierenden vor- und nachbereiten soll. Insgesamt entfallen im Lehramtsstudium an der Universität Wien 32 ECTS-Punkte auf Praktika (14 ECTS-Punkte im Bachelorstudium und 18 ECTS-Punkte im Masterstudium) auf Praktika.

[2] Universität Koblenz-Landau

In der Online-Broschüre „Studierendeninformationen“¹² und der Homepage¹³ der Universität Koblenz-Landau wird der Studienaufbau wie folgt erklärt: Der Studiengang *Bachelor und Master of Education Bildungswissenschaften* stellt das an der Universität Koblenz-Landau angebotene Lehramtsstudium mit einer innerhalb des Studiums vorgesehenen Spezialisierung auf die Schultypen (1) Realschule Plus (RS plus), (2) Gymnasium (Gym), (3) Berufsbildende Schulen (BBS), (4) Grundschulen (GS) und (5) Förderschulen (FöS) dar und gliedert sich in ein Bachelor- und ein Masterstudium mit einer Studiendauer von acht bis zehn Semestern.

Tabelle 1: Universität Koblenz-Landau, Bachelor und Master of Education

Master of Education							
Semester		Masterarbeit / 1. Staatsexamen					
Masterphase		Gym, BBS 7.-10. Semester			RS plus 7.-9. Semester		GS 7.-8. Semester
	10.	1. Fach	2. Fach	Bildungswissenschaften			Grundschulbildung
	9.						
	8.						
	7.						

Bachelor of Education						
Bachelorarbeit						
Bachelorphase	6.	BBS,	Gym,	RS plus	GS	
	5.	1. Fach	2. Fach	Bildungswissenschaften	Grundschulbildung	
	4.	Das 1. - 4. Semester studieren alle Studiengänge zusammen: BBS, Gym, GS, RS plus, FöS				
	3.	1. Fach		2. Fach		Bildungswissenschaften
	2.					
	1.					

GS = Grundschule; RS plus = Realschule Plus; Gym = Gymnasium; BBS = Berufsbildende Schule;
FöS = Förderschule – ab dem 5. Semester nur in Landau studierbar!

Quelle: Universität Koblenz-Landau, https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/zfl/medienordner/Medien_PDF/infobroschuereSoSe2018. Zugriff am 21. Oktober 2018

¹¹ <https://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/ssc-lehrerinnenbildung/praktikum/masterstudium/>, Zugriff am 24. Augst 2018

¹² https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/zfl/medienordner/Medien_PDF/infobroschuereSoSe2018, Zugriff am 21. Oktober 2018

¹³ https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/zfl/ZfL_LehramtStudieren/ZfL_LAStudieren_BaMaEd/ZfL_LAStudieren_BaMaEd_Start, Zugriff am 21. Oktober 2018

Der Bachelor-Studiengang umfasst insgesamt sechs Semester und 180 ECTS-Punkte, wobei der Lehrplan „weitgehend lehramtsübergreifend ausgerichtet ist, in dem aber ab dem fünften Semester ein lehramtsspezifischer Schwerpunkt gewählt wird“¹⁴. Das bedeutet, dass bis zum vierten Semester die Studierenden aller Lehramtsstudiengänge gemeinsam studieren (Eine Ausnahme hiervon stellt der Schwerpunkt berufsbildende Schulen dar). Danach entscheidet man sich für die Schulart, in der man später unterrichten möchte. Falls man das Studium „Grundschule“ wählt, wäre das Fach „Grundschulbildung“ und wenn man den Studiengang „Förderschule“ wählt, das Fach „Sonderpädagogik“ zusätzlich zu absolvieren. Der Master-Studiengang umfasst vier Semester und 120 ECTS-Punkte, wobei er so gestaltet ist, dass er auf das Bachelorstudium aufbaut. Dabei stehen grundsätzlich die oben angeführten fünf verschiedenen Schultypen zur Auswahl, was sich in der Absolvierung unterschiedlicher Module im Masterstudiengang niederschlägt.

Für die Erhebung in der vorliegenden Arbeit wurde der Studiengang „Gymnasium“ gewählt. Allerdings ist das Ausmaß an ECTS-Punkten für die Praxisphasen in allen Lehramtsstudiengängen gleich. Das Studium gliedert sich in allen Lehramtsstudiengängen sowohl in der Bachelor-Phase als auch in der Master-Phase jeweils in zwei Unterrichtsfächer, einen bildungswissenschaftlichen Teil und die Praktika auf. Für das Lehramtsstudium Gymnasium stellt sich die Verteilung der ECTS-Punkte wie folgt dar: Im Bachelor-Studiengang entfallen von insgesamt 180 ECTS-Punkten je 65 auf die einzelnen Unterrichtsfächer, 30 auf die Bildungswissenschaften, zehn auf die Bachelorarbeit und weitere zehn auf die Schulpraktika. Im Master-Studiengang entfallen von insgesamt 120 ECTS-Punkten je 42 auf die einzelnen Unterrichtsfächer, zwölf auf die Bildungswissenschaften, 20 auf die Masterarbeit und vier auf die Schulpraktika. Im Bachelorstudium sind drei Praxisphasen vorgesehen: das *Orientierungspraktikum (OP) 1* im Ausmaß von drei ECTS-Punkten, das *Orientierungspraktikum (OP) 2* im Ausmaß von drei ECTS-Punkten und das *vertiefende Praktikum* im Ausmaß von vier ECTS-Punkten. Im Masterstudium ist ein weiteres *vertiefendes Praktikum* im Ausmaß von vier ECTS-Punkten zu absolvieren. Somit entfallen auf die Praktika insgesamt 14 ECTS-Punkte.

Die Leitung, Organisation und Durchführung der Praktika und Vorbereitungsveranstaltungen wird in § 9 und Anlage 2 der entsprechenden Landesverordnung geregelt. § 9 lautet auszugsweise: „Das fachlich zuständige Ministerium - Landesprüfungsamt für die Lehrämter an Schulen – leitet die schulpraktische Ausbildung. Die Zuständigkeit für die Durchführung der Orientierenden Praktika liegt bei den Schulen und für die Durchführung der Vertiefenden Praktika bei den staatlichen Studienseminaren.“¹⁴ Punkt 5. der Anlage 2 lautet auszugsweise:

In jedem Schulpraktikum sind für die Studierenden praktikumsbetreuende Personen beauftragt, und zwar: 1. in den Orientierenden Praktika Lehrkräfte der jeweiligen Schule, 2. in den Vertiefenden Praktika Fachleiterinnen und Fachleiter der staatlichen Studienseminare. Die Fachleiterinnen und Fachleiter der staatlichen Studienseminare führen die Vorbereitungsveranstaltungen durch; die Universitäten wirken daran

mit.¹⁴

[3] Universität Bern (Bachelor) / Pädagogische Hochschule (PH) Bern (Master)

Zum Erwerb des Lehramts für die Sekundarstufe II im Unterrichtsfach Bewegung und Sport in Bern bedarf es einer Kombination aus einem Bachelor- und einem Masterstudium an unterschiedlichen Hochschulen. Während zunächst der Bachelor-Studiengang Sportwissenschaft an der Universität Bern studiert wird, muss daran anschließend der Master-Studiengang Sekundarstufe II an der Pädagogischen Hochschule (PH) Bern absolviert werden. Damit erwirbt man das „Lehrdiplom für Maturitätsschulen“, das zum Unterrichten an Gymnasien und an Fachmittelschulen in der Schweiz berechtigt. Falls man sich dazu entscheidet, im Studiengang eingebunden auch das Zertifikat Berufspädagogik zu erwerben, ist man auch zum Unterricht an Berufsmaturitätsschulen befähigt.¹⁵ Der eigentliche *lehramts-spezifische Studiengang* ist damit in der *Master-Phase* angesiedelt und baut auf der Absolvierung eines *universitären Bachelor-Fachstudiums* auf.

Das Bachelorstudium an der Universität Bern dauert 6 Semester und umfasst 180 ECTS. Die Studiengänge werden als Monofächer mit 180 ECTS-Punkten oder als Major mit Minor in Kombination abgehalten. Dies bedeutet zum Beispiel, dass das Studienfach „Sportwissenschaft“ als Major im Ausmaß von 120 ECTS-Punkten und in Kombination dazu das zweite Studienfach als Minor mit 60 ECTS-Punkten studiert wird. Monofächer werden jedoch auch als Major bezeichnet. Aufgrund der der Bezeichnung „Mono“ kann man erkennen, dass man einen Bachelorstudiengang in einem Fach mit 180 ECTS-Punkten abschließen muss. Die Kombination eines Major-Studienganges mit einem Minor-Studiengang in derselben Studienrichtung ist nicht möglich.¹⁶ Das Bachelorstudium Sportwissenschaft

¹⁴<http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/wyc/page/bsrlpprod.psml;jsessionid=A10469BA2A2525EA8CF89793E59A6E40.jp23;jsessionid=9A98446C0CB256005C40E24E0CF9A033.jp23?doc.hl=1&doc.id=jlr-BaMaVRPrahen&documentnumber=1&numberofresults=13&showdoccase=1&doc.part=X¶mfromHL=true#jlr-BaMaVRPV4Anlage2>, Zugriff am 1. September 2018

¹⁵http://www.philhum.unibe.ch/studium/studienprogramme/bachelor_sportwissenschaft/index_ger.html#pane21670, Zugriff am 26. August 2018; <https://www.phbern.ch/studiengaenge/s2/studiumis2/lehrdiplomis2.html>, Zugriff am 26. August 2018

¹⁶ http://www.unibe.ch/unibe/portal/content/e1006/e251033/e265838/Bachelor_ger.pdf, https://edit.cms.unibe.ch/unibe/portal/fak_humanwis/content/studium/studienprogramme/bachelor_sportwissenschaft/index_ger.html#pane21702, Zugriff am 14.10.2018

kann sowohl als Bachelor Major im Ausmaß von 120 ECTS-Punkten als auch als Bachelor Minor im Ausmaß von 60 ECTS-Punkten (bzw. 30 ECTS-Punkten) absolviert werden. Das bedeutet, dass beim Studium Bachelor Sportwissenschaft eine Kombination aus zumindest zwei Fächern zwingend ist. Die Entscheidung, ob bloß in einem Fach ein Bachelorstudium absolviert wird, oder – für den Fall, dass mehrere Fachstudien gewählt werden – welches Fachstudium als Bachelor Major oder Minor absolviert wird, ist mit Blick auf das sich daran anschließende Masterstudium Sekundarstufe II von Bedeutung:

Im Studienplan (2015, S. 9) ist zu entnehmen, dass im Rahmen des Masterstudiums die Möglichkeit besteht, entweder ein Monofachdiplom (ein Lehrdiplom für Maturitätsschulen in nur einem Fach) oder ein Zweifächerdiplom (Lehrdiplom für Maturitätsschulen in zwei Fächern) zu erwerben. Im ersten Fall setzt das Masterstudium einen Bachelor Major im jeweiligen Unterrichtsfach voraus. Im zweiten Fall ist sowohl ein Bachelor Major im Erstfach als auch ein Bachelor Minor (im Umfang von mindestens 60 ECTS-Punkten) im Zweifach erforderlich. Die Auswahl, welches Fach als Bachelor Major oder Minor absolviert wird, entscheidet im Masterstudium also über die Eigenschaft als „Erstfach“ und „Zweifach“. Für die vorliegende Erhebung wurde aber davon ausgegangen, dass das Fachstudium Sportwissenschaft mit Bachelor Major abgeschlossen wird und dieses Fach demnach das im Masterstudium gewählte „Erstfach“ ist. In beiden Fällen (Monofachdiplom, Zweifachdiplom) umfasst das Masterstudium Sekundarstufe II jedenfalls 60 ECTS-Punkte und dauert bei einem Vollzeitstudium zwei bis drei Semester und bei einem Teilzeitstudium bis zu sieben Semester.

Vom Masterstudiengang zur Erlangung des Lehrdiploms für Maturitätsschulen zu unterscheiden ist der Studiengang zur Erlangung eines Erweiterungsdiploms, das zum Unterricht in einem weiteren Schulfach berechtigt. Dabei handelt es sich um einen eigenen Studiengang, wobei das Erweiterungsdiplom nicht gleichzeitig mit dem Lehrdiplom für Maturitätsschulen erworben werden kann.¹⁷ Auf diesen Studiengang wird daher in der vorliegenden Arbeit nicht näher eingegangen.

Beim Bachelorstudium wird der Schwerpunkt auf die Sozial- und Verhaltenswissenschaften gelegt. Es besteht aus zwei Studienabschnitten: Der erste Abschnitt („Propädeutikum“ genannt) enthält insgesamt 43 ECTS-Punkte und beinhaltet einerseits Sportwissenschaftliche & Forschungsmethodische Grundlagen sowie andererseits Sportpraktisch-methodische Grundlagen (ausschließlich mit Pflichtlehrveranstaltungen). Er umfasst die ersten beiden Semester. Der zweite Abschnitt enthält neben verpflichtend zu absolvierenden sportwissenschaftlichen Vertiefungen auch Wahlmöglichkeiten im Bereich von Seminaren und

¹⁷ <https://www.phbern.ch/studiengaenge/s2/studiumis2/erweiterungsdiplomis2.html>, Zugriff 26.8.2018

sportpraktisch-methodischen Veranstaltungen, wodurch eine gewisse Schwerpunktsetzung möglich ist. Zusätzlich sind berufspraktische Erfahrungen in Form von Praktika zu sammeln und die Bachelorarbeit zu verfassen. Er umfasst das dritte bis sechste Semester. Insgesamt entfallen auf den zweiten Abschnitt 77 ECTS-Punkte (davon sieben auf die Praxisphasen und zehn auf die Bachelorarbeit).¹⁸

Studierende haben im zweiten Studienabschnitt des Bachelorstudiums ein bis zwei „berufsfeldorientierte Praktika“ im Gesamtumfang von sieben ECTS-Punkten zu absolvieren. Sie sollen dadurch außeruniversitäre berufliche Erfahrungen in der Anwendung ihrer im Studium erworbenen Kenntnisse machen.¹⁹ Eine Möglichkeit zur Absolvierung dieser Praktika stellt eine sogenannte „*Unterrichtsassistenz*“ an einer Schule dar, durch die die Studierenden das „Berufsfeld Schule“ kennenlernen können. Dabei kann die Unterrichtsassistenz einen Umfang zwischen 2 und 7 ECTS-Punkten haben, je nachdem wie viele effektive Arbeitsstunden damit verbunden sind. Der Praktikumsumfang und der Praktikumszeitraum (geblockt oder verteilt auf ein Semester) wird im Einvernehmen zwischen den Studierenden und den Praktikumsbetreuenden festgelegt. Um im Anschluss an das Bachelorstudium dann ein Lehramtsstudium zu belegen, ist die Absolvierung der Unterrichtsassistenz aber nicht zwingend erforderlich. Studierende können ihre berufsfeldbezogenen Praktika auch in einer anderen Sparte belegen und dennoch auf Lehramt studieren.²⁰

Das Masterstudium umfasst insgesamt drei Module aus folgenden Studienbereichen:

- Erziehungs- und Sozialwissenschaften
- Fachdidaktik (in einem oder zwei Studienfächern)
- Berufspraktische Ausbildung (im Rahmen von Praktika)²¹

Die Berufspraxis im Masterstudium erfordert zunächst jedenfalls die Absolvierung eines Einführungspraktikums im Ausmaß von drei ECTS-Punkten. Die weitere berufspraktische Ausbildung unterscheidet sich danach, ob man als Studierender ein Monofachdiplom oder ein Zweifächerdiplom erwerben möchte:

- Beim Monofachdiplom ist ein Fachpraktikum aus dem gewählten Unterrichtsfach im Ausmaß von 14 ECTS-Punkten zu absolvieren.

¹⁸http://www.philhum.unibe.ch/studium/studienprogramme/bachelor_sportwissenschaft/index_ger.html#pane21663, http://www.philhum.unibe.ch/studium/studienprogramme/bachelor_sportwissenschaft/index_ger.html#pane21670, Zugriff am 26. August 2018

¹⁹ http://www.ispw.unibe.ch/studium/lehveranstaltungen/praktika/index_ger.html, Zugriff am 26. August 2018

²⁰ http://www.ispw.unibe.ch/unibe/portal/fak_humanwis/philhum_institute/inst_sport/content/e40129/e267795/e267850/e267860/InfosfuerLehrerInnen_ger.pdf, Zugriff am 26. August 2018

²¹ <https://www.phbern.ch/studiengaenge/s2/studiumis2/lehrdiplomis2.html>, Zugriff am 26. August 2018

- Beim Zweifächerdiplom sind sowohl ein Fachpraktikum aus dem Erstfach im Ausmaß von sieben ECTS-Punkten und ein Fachpraktikum aus dem Zweitfach im Ausmaß von weiteren sieben ECTS-Punkten zu absolvieren.²²

Tabelle 2: Übersicht der Hochschulen

Studienort/Studienphase	Anzahl der Semester	ECTS (insgesamt)	ECTS (für Schulpraktika)	Summe der ECTS (insgesamt, Schulpraktika)	
Uni Wien / BA	8	240	10		
Uni Wien/ MA	4	120	18	360	28
Uni Koblenz-Landau / BA	6	180	10		
Uni Koblenz-Landau / MA	4	120	4	300	14
Uni Bern / BA	6	180	(7) wurde nicht als Schulpraktikum gewertet		
PH Bern / MA	2-7	60	17	240	17

Betrachtet man das gesamte Studium einer Universität wie in der Tabelle oberhalb dargestellt, so zeigt sich, dass die Universität Wien mit 360 ECTS-Punkten und einer Gesamtstudiendauer von zwölf Semestern das zeitlich umfangreichste Lehramtsstudium ist. Von diesen 360 ECTS-Punkten entfallen 28 ECTS-Punkte auf Praktika. Die Studiendauer bei der Universität Koblenz-Landau beträgt zehn Semester und 300 ECTS-Punkte, von diesen Leistungspunkten entfallen 14 ECTS-Punkte auf die Praktika. Das Lehramtsstudium am Standort Bern ist hingegen das zeitlich kürzeste mit einer Studiendauer von acht Semestern und 240 ECTS-Punkten. Davon sind 24 ECTS-Punkte für Praktika vorgesehen. Bezieht man darin die Praxisphase im Bachelorstudium nicht mit ein (diese Vorgangsweise wurde in der vorliegenden Arbeit gewählt), entfallen noch 17 ECTS-Punkte auf Praktika. Die Universität Wien und der Studienstandort Bern legen im Vergleich zur Universität Koblenz-Landau vom Arbeitsumfang her betrachtet einen großen Wert auf die praktische Ausbildung.

10.2 Übersicht über die erhobenen Praktika und Gesamtanzahl

In Kapitel 9.2.1 wurde klargestellt, dass sämtliche Praktika, die im Rahmen des jeweiligen Lehramtsstudienganges *verpflichtend* vorgesehen sind, einbezogen werden, wenn diese nach dem Curriculum entweder verpflichtend im Unterrichtsfach Bewegung und Sport zu absolvieren sind oder diese zumindest optional (auch) im Unterrichtsfach Bewegung und Sport –besucht werden können. In der nachstehenden Tabelle werden sämtliche Praktika aufgelistet, die unter Anwendung dieser Kriterien im Lehramtsstudium Bewegung und Sport an den drei untersuchten Hochschulen in die Erhebung einbezogen wurden.

²² <https://www.phbern.ch/studiengaenge/s2/studiumis2/lehrdiplomis2/monofachdiplom.html>,
<https://www.phbern.ch/studiengaenge/s2/studiumis2/lehrdiplomis2/zweifaecherdiplom.html>

Tabelle 3: Übersicht über die erhobenen Praktika und Gesamtanzahl

[A] Universität Wien ^{a)}	[B] Universität Koblenz-Landau ^{b)}	[C] Pädagogische Hochschule Bern ^{c)}
[1] Orientierungspraktikum [2] Schulpraxis „Überfachliche Kompetenzen und Querschnittskompetenzen“ [3] Unterrichtspraktische Studien 1,2 und 3 [4] Schulpraktikum Bewegung und Sport [5] Praxisphase Masterstudium	[1] Orientierendes Praktikum 1 [2] Orientierendes Praktikum 2 [3] Vertiefendes Praktikum (Bachelor) [4] Vertiefendes Praktikum (Master)	[1] Einführungspraktikum [2] Fachpraktikum
<i>Gesamtanzahl Praktika: 7</i>	<i>Gesamtanzahl Praktika: 4</i>	<i>Gesamtanzahl Praktika: 2</i>
<i>Durchschnittliche Anzahl an Praktika: 4,33 ^{d)}</i>		

a) Es wurden bei der Universität Wien insgesamt sieben Praktika in die Erhebung mit einbezogen. Beim Orientierungspraktikum und beim Praktikum Schulpraxis „Überfachliche Kompetenzen und Querschnittskompetenzen“ wurden im Allgemeinen Curriculum (2016) keine Angaben dazu gemacht, in welchem Unterrichtsfach diese zu absolvieren sind, so dass davon ausgegangen wird, dass diese beiden Praktika auch im Studienfach Bewegung und Sport absolviert werden können. Die Unterrichtspraktischen Studien 1, 2 und 3 sind drei eigenständige Praktika. Die Praxisphase im Masterstudium wurde als ein Praktikum gewertet, da es keine genaueren Angaben darüber gibt, ob sich diese Praxisphase (neun ECTS-Punkte pro Unterrichtsfach) eventuell auch aus mehreren einzelnen Praktika zusammensetzt.

b) Das OP 1 ist „in der Regel während der vorlesungsfreien Zeit nach dem 1. Semester des Bachelorstudiengangs“, das OP 2 „in der Regel vor der Wahl des lehramtsspezifischen Schwerpunktes“ zu absolvieren.²³ Für OP 1 und OP 2 spielen die Unterrichtsfächer noch keine Rolle²⁴, sodass davon ausgegangen werden kann, dass beide Orientierenden Praktika optional im Fach Bewegung und Sport abgeleistet werden können. Die beiden vertiefenden Praktika sind in der Regel in den ausgewählten Unterrichtsfächern zu absolvieren.²⁵

²³<http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/wyc/page/bsrlprod.psml;jsessionid=A10469BA2A2525EA8CF89793E59A6E40.jp23?doc.hl=1&doc.id=jlr-BaMaVRPrahmen&documentnumber=1&numberofresults=13&showdoccase=1&doc.part=X¶mfromHL=true#jlr-BaMaVRPV4Anlage2>, Zugriff am 1. September 2018

²⁴ <http://schulpraktika.rlp.de/faq.html>, Stand 1. September 2018

²⁵<http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/wyc/page/bsrlprod.psml;jsessionid=A10469BA2A2525EA8CF89793E59A6E40.jp23?doc.hl=1&doc.id=jlr-BaMaVRPrahmen&documentnumber=1&numberofresults=13&showdoccase=1&doc.part=X¶mfromHL=true#jlr-BaMaVRPV4Anlage2>, Zugriff am 1. September 2018

Dem Modulhandbuch (2015, S. 8) ist zu entnehmen, dass das Vertiefende Praktikum im Masterstudiengang „in der Regel im zweiten gewählten Studienfach erfolgt“. Daraus ist zu schließen, dass beide Vertiefenden Praktika (zumindest aber eines der beiden nach freier Wahl der Studierenden) im Fach Bewegung und Sport abgeleistet werden können. Es wurden alle vier Praktika in die Erhebung miteinbezogen. Da „in der Regel“ nicht mit zwingend oder verpflichtend gleichgesetzt werden kann, und es somit theoretisch möglich ist, alle vier Praktika im Studienfach Bewegung und Sport zu belegen.

c) Die „Berufspraktischen Erfahrungen“ an der Universität Bern wurden nicht als Praktikum im Sinne der vorliegenden Arbeit gewertet und daher auch nicht in die Erhebung mit einbezogen (siehe dazu Kapitel 9.2.1). Das Einführungspraktikum ist im Erst- oder Zweitfach zu absolvieren. Dieses Praktikum wurde in die Erhebung miteinbezogen.

d) Die durchschnittliche Praktikumsanzahl pro Hochschule von 4,33 Praktika errechnet sich aus der Gesamtanzahl aller Praktika (13) dividiert durch die Anzahl der Hochschulen (drei).

10.3. Professionalisierungsabsichten der erhobenen Praktika

Die weitere Darstellung erfolgt so, dass in den Kapiteln 10.3.1 bis 10.3.3 für jedes Praktikum in Form einer Tabelle die jeweilige(n) Professionalisierungsabsicht(en) als Ergebnis der Erhebung abgebildet werden. Die Darstellung gliedert sich jeweils nach den einzelnen Hochschulen. Damit erfolgt die Beantwortung der Forschungsfragen F 1.1 bis F 1.3²⁶. Schließlich werden die einzelnen Ergebnisse unter 10.3.4 miteinander verglichen, um zu versuchen, allfällige Gemeinsamkeiten oder Unterschiede hinsichtlich der Professionalisierungsabsichten darzustellen. Damit soll die Forschungsfrage F 1.4 beantwortet werden.

In der Tabelle 4 wird vorab eine Gesamtübersicht über die Erhebungsergebnisse in zusammengefasster Form gegeben.

²⁶ siehe dazu Kapitel 1.2.2 Forschungsfragen und Hypothesen

Tabelle 4: Erhebungsübersicht

Standort/ Anzahl	Name	ECTS	Prof.- absichten	Zeitliche Situierung	Teilnahme voraus- setzungen	Organisations- form	Teilnahmeform	Fachliche Zuordnung	Begleitung durch Lehrpersonen	Kriterien Abschluss	Begleit-LV	ECTS Begleit-LV
[A] / 7	Orientierungspraktikum	2	[a], [b], [c]	[a]	[a]	-	[c]	[a]	-	-	[c]	3
	Schulpraxis „Überfachliche Kompetenzen u. Querschnittskompetenzen“	2	[b], [c]	[a]	[a], [b]	-	[a]	[a]	-	-	[c]	2
	Unterrichtspraktische Studien 1	(2)	[b], [c]	[a]	[a]	-	[c]	[b]	-	-	[c]	-
	Unterrichtspraktische Studien 2	(2)	[b], [c]	[a]	[a], [b]	-	[c]	[b]	-	-	[c]	-
	Unterrichtspraktische Studien 3	(2)	[b], [c]	[a]	[a], [b]	-	[c]	[b]	-	-	[c]	-
[B] / 4	Schulpraktikum Bewegung und Sport	3	[a], [b], [c]	[a]	[a], [b]	-	[c]	[b]	-	[b], [c], [d], [e], [f]	[c]	4
	Praxisphase im Masterstudium	9	-	[b]	-	-	[c]	[b]	-	-	ja	4
	Orientierungspraktikum 1	3	[a], [b]	[a]	[c]	[b]	[c]	-	[c]	[b], [c], [d], [e], [f]	[a]	-
	Orientierungspraktikum 2	3	[a], [b]	[a]	[c]	[b]	[c]	-	[c]	[b], [c], [d], [e], [f], [g]	[a]	-
	Vertiefendes Praktikum Bachelor	4	[a], [b], [c]	[a]	[a], [b]	[b]	[c]	-	[b]	[c], [d], [e], [f], [g]	[a]	-
[C] / 2	Vertiefendes Praktikum Master	4	[b], [c]	[b]	[c]	[b]	[c]	-	[b]	[c], [d], [e], [f], [g]	[h]	-
	Einführungspraktikum	3	[a], [b], [c]	[b]	[a]	[b]	[c]	-	[a]	[c], [d], [g]	[f]	1
	Fachpraktikum	14 Monofach 7 Zweifach	[b], [c]	[b]	[a], [b]	[c]	[c]	[b]	[a]	[c], [d], [g]	[h]	-

Standorte:
[A] Wien = Universität Wien [B] Koblenz-Landau = Universität Koblenz-Landau [C] Bern = Universität Bern und Pädagogische Hochschule (PH) Bern
Professionalisierungsabsichten:
[a] = Orientierung im Berufsfeld „LehrerIn“ [b] = Theoriebezogene Auseinandersetzung mit der Praxis [c] = Berufserprobung
Zeitliche Situierung des Praktikums im Studienverlauf:
[a] = Praktikum ausschließlich während Bachelorstudium [b] = Praktikum ausschließlich während Masterstudium [c] = Praktikum entweder während Bachelorstudium oder während Masterstudium [d] = Praktikum schon vor Beginn des Bachelorstudiums
Kriterien für positiven Abschluss des Praktikums:
[a] = keine Prüfungsform [b] = Beobachtungen [c] = schriftliche Unterrichtsplanung [d] = Reflexionen / Praktikumsbericht [e] = Aufgaben [f] = Portfolio [g] = Gespräch mit TutorIn / MentorIn
Teilnahmevoraussetzungen:
[a] = Lehrveranstaltung als Voraussetzung [b] = Praktikum als Voraussetzung [c] = keine Voraussetzung
Organisationsform:
[a] = Einzelpraktikum [b] = Blockpraktikum [c] = semesterbegleitendes Praktikum
Teilnahmeform:
[a] = Hospitationspraktikum [b] = Mitwirkungspraktikum [c] = Kombination aus Hospitations- und Mitwirkungspraktikum
Fachliche Zuordnung des Praktikums:
[a] = Allgemeine Didaktik / Bildungswissenschaften [b] = Fachdidaktik [c] = Fachwissenschaften
Begleitung des Praktikums durch universitäre Lehrkräfte:
[a] = Unterrichtsbesuche verpflichtend [b] = Unterrichtsbesuche freigestellt [c] = keine Unterrichtsbesuche vorgesehen
Art der Begleitlehrveranstaltung:
[a] = reine Vorbereitungsveranstaltung [b] = reine Nachbereitungsveranstaltung [c] = reine begleitende Veranstaltung [d] = Kombination aus Vor- und Nachbereitungsveranstaltung [e] = Kombination aus Vorbereitungs- und begleitender Veranstaltung [f] = Kombination aus Vorbereitungs-, begleitender und Nachbereitungsveranstaltung [g] = Kombination aus begleitender und Nachbereitungsveranstaltung [h] = keine Begleitlehrveranstaltung

10.3.1 Universität Wien

[1] Orientierungspraktikum

Tabelle 5: Wien: Prof.-absichten - Orientierungspraktikum

Professionalisierungsabsicht:	[a] Orientierung im Berufsfeld „LehrerIn“ [b] Theoriebezogene Auseinandersetzung mit der Praxis [c] Berufserprobung
--------------------------------------	---

Erläuterungen:

Neben der Selbstreflexion hinsichtlich der Studienwahlentscheidung sollen die Studierenden im Praktikum auch „grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten in Bezug auf die Beobachtung und Auswertung sowie die Planung und Durchführung von Unterricht“ erlangen. Einerseits wird im Unterricht hospitiert, andererseits wird aber auch selbst Unterricht durchgeführt, der auch theoriebezogen reflektiert wird. Durch Reflexion soll eine Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen ebenso erfolgen wie die Formulierung von Zielen für die eigene professionelle Entwicklung (Allgemeines Curriculum BA, 2016, S. 7). Neben der klaren Absicht der Orientierung wird hier durch das Beobachten und Auswerten von Unterricht auch eine theoriebezogene Auseinandersetzung mit der Schulpraxis angestrebt. Das Praktikum weist damit Elemente aller drei Ausprägungen der Professionalisierungsabsicht auf.

[2] Schulpraxis „Überfachliche Kompetenzen und Querschnittskompetenzen“

Tabelle 6: Wien: Prof.-absichten, Schulpraxis

Professionalisierungsabsicht:	[b] Theoriebezogene Auseinandersetzung mit der Praxis [c] Berufserprobung
--------------------------------------	--

Erläuterungen:

Für eine Zuordnung zur Ausprägung [b] spricht die Zielsetzung der vertiefenden Behandlung der „Diagnose ... von Unterricht und Schule“ ebenso wie das Vermitteln von empirischen Forschungsmethoden in der begleitenden Vorlesung und deren Anwendung in der Schule. Auch die Reflexion der Praxis anhand von zu bearbeitenden Aufgaben im Proseminar spricht für ein verstärktes In-Beziehung-Setzen der Praxis zur Theorie und umgekehrt. Darüber hinaus dient das Praktikum aber auch der Planung von Unterricht bzw. sollen die Studierenden verschiedene überfachliche Kompetenzen erwerben (Allgemeines Curriculum BA, 2016, S. 9 f.). Aus diesem Grund war das Praktikum auch der Ausprägung [c] zuzuordnen.

[3] Unterrichtspraktische Studien 1, 2 und 3

Tabelle 7: Wien: Prof.-absichten - Unterrichtspraktische Studien 1, 2 und 3

Professionalisierungsabsicht:	[b] Theoriebezogene Auseinandersetzung mit der Praxis [c] Berufserprobung
--------------------------------------	--

Erläuterungen:

Eine verstärkte theoriebezogene Beschäftigung mit der Praxis im Sinne der Ausprägung [b] kommt für diese Praktika einerseits dadurch zum Ausdruck, dass Unterricht theoriegeleitet beobachtet und schriftlich analysiert sowie ausgewertet werden soll, dass die Studierenden über verschiedene Evaluierungsmethoden verfügen sollen und soziale Dynamiken im Schulalltag beschreiben können. Daneben liegt der Fokus aber auch ganz besonders im Kompetenzerwerb durch Berufserprobung im Sinne der Ausprägung [c], zumal das Planen, Vorbereiten, Durchführen und Reflektieren von eigenem Unterricht ebenso verlangt wird wie die Beurteilung und Weiterentwicklung von Lehr/Lernprozessen. Schließlich wird auch auf die Kommunikation mit den SchülerInnen, auf die Sprachförderung, auf die Anwendung von Sicherheitsbestimmungen und Sicherheitskonzepten im Unterricht und auf die Förderung der „Sozial-, und Selbstkompetenz der SchülerInnen“ im Unterricht abgestellt (Teilcurriculum Bewegung und Sport BA, 2016, S. 16).

[4] Schulpraktikum Bewegung und Sport

Tabelle 8: Wien: Prof.-absichten - Schulpraktikum Bewegung und Sport

Professionalisierungsabsicht:	[a] Orientierung im Berufsfeld „LehrerIn“ [b] Theoriebezogene Auseinandersetzung mit der Praxis [c] Berufserprobung
--------------------------------------	---

Erläuterungen:

Die Studierenden sollen im Praktikum zunächst die an LehrerInnen gestellten Anforderungen (auch in unterschiedlichen Schulformen) kennenlernen und die eigene Biographie als SchülerIn bzw. StudentIn im Fach Bewegung und Sport reflektieren. Es dient somit im Sinne dieser Erhebung auch der Orientierung im Berufsfeld. Darüber hinaus dient das Praktikum auch der Beobachtung und schriftlichen Analyse sowie Auswertung von Unterricht, wobei der Fokus auf der Verbindung von „theoretischen und anwendungsbezogenen Inhalten“ liegt. Damit wird die theoriebezogene Aufarbeitung der Praxis im Sinne der Ausprägung [b] angesprochen. Schließlich sollen die Studierenden durch eigenes Planen und Durchführen von Unterricht auch ihre Entwicklung als Lehrkraft beurteilen können bzw. sich in dieser Rolle auch weiterentwickeln, was für eine Einordnung unter die Ausprägung [c] spricht (Teilcurriculum Bewegung und Sport BA, 2016, S. 6).

[5] Praxisphase Masterstudium

Tabelle 9: Wien: Prof.-absichten - Praxisphase Masterstudium

Professionalisierungsabsicht:	Keine Zuordnung möglich
-------------------------------	-------------------------

Erläuterungen:

Das Praktikum wird weder im Allgemeinen Curriculum noch im Teilcurriculum Bewegung und Sport näher beschrieben. In letzterem finden sich zwar Ausführungen zum Modul UF MA BuS 03 (Fachdidaktische Begleitung der Praxisphase) und zu den Modulzielen. Die Praxisphase selbst wird aber nicht als Teil dieses Moduls angeführt (sondern nur die fachdidaktische Begleitlehrveranstaltung). Daher können diese Angaben zu den Modulzielen auch nicht ohne weiteres für die Praxisphase übernommen werden (Teilcurriculum Bewegung und Sport MA, 2017, S. 2 f.). Somit war eine verlässliche Zuordnung (mangels Erwähnung im Textmaterial) zu einem der Merkmale der Professionalisierungsabsicht nicht möglich.

10.3.2 Universität Koblenz-Landau

[1] Orientierendes Praktikum 1

Tabelle 10: Koblenz-Landau: Prof.-absichten - Orientierendes Praktikum 1

Professionalisierungsabsicht:	[a] Orientierung im Berufsfeld „LehrerIn“ [b] Theoriebezogene Auseinandersetzung mit der Praxis
-------------------------------	--

Erläuterungen:

In der Praktikumsanleitung für das Orientierende Praktikum 1 und 2 werden folgende Ziele genannt:

„1. Kenntnis der Institution Schule und ihrer Tätigkeitsfelder aus der Perspektive einer Lehrperson, 2. Einblicke in schulische, erzieherische und unterrichtliche Prozesse, 3. Kenntnis von Rahmenbedingungen des Lehrerinnen- und Lehrerberufs, 4. Fähigkeit zur Analyse von Lehr- und Lernprozessen, 5. Reflexion der persönlichen Eignung für den Lehrerinnen- und Lehrerberuf“ (Praktikumsanleitung OP, 2016, S. 8)

Diese werden spiegelgleich im Modulhandbuch (2015, S.2) als „Lernergebnisse/Kompetenzen“ der Studierenden formuliert. Davon können die Ziele 1. bis 3. sowie 5. eindeutig der Professionalisierungsabsicht [a] zugeordnet werden. Das Ziel 4. spricht dagegen klar die Professionalisierungsabsicht [b] an. Dagegen besteht keine Übereinstimmung mit der Professionalisierungsabsicht [c].

[2] Orientierendes Praktikum 2

Tabelle 11: Koblenz-Landau: Prof.-absichten - Orientierendes Praktikum 2

Professionalisierungsabsicht:	[a] Orientierung im Berufsfeld „LehrerIn“ [b] Theoriebezogene Auseinandersetzung mit der Praxis
--------------------------------------	--

Erläuterungen:

Die Ausführungen zum Orientierenden Praktikum 1 können uneingeschränkt auch für das Orientierende Praktikum 2 übernommen werden, weil für beide Praktika die Ziele bzw. Kompetenzen ident formuliert werden (Praktikumsanleitung OP, 2016, S. 8, 14; Modulhandbuch, 2015, S. 4).

[3] Vertiefendes Praktikum (Bachelor)

Tabelle 12: Koblenz-Landau: Prof.-absichten - Vertiefendes Praktikum (BA)

Professionalisierungsabsicht:	[a] Orientierung im Berufsfeld „LehrerIn“ [b] Theoriebezogene Auseinandersetzung mit der Praxis [c] Berufserprobung
--------------------------------------	---

Erläuterungen:

Die in der Praktikumsanleitung VP BA (2012, S.7) angeführten Ziele sind weitestgehend sehr ähnlich beschrieben wie die im Modulhandbuch (2015, S.6) für das Praktikum angeführten Kompetenzen der Studierenden. Im Vordergrund steht einerseits die theoriebezogene Auseinandersetzung mit Lehr- und Lernprozessen bzw. die theoriegeleitete Reflexion und Auswertung von Unterricht, was eine Einordnung unter die Ausprägung [b] möglich macht. Andererseits soll auch die aktive Erprobung und Planung von Unterricht durch das theoriegeleitete Entwickeln fachbezogener Ziele und Inhalte sowie die Weiterentwicklung der eigenen didaktischen Kompetenz Gegenstand sein, was die Einordnung unter Ausprägung [c] bedingt. Im Unterschied zur Praktikumsanleitung (VP BA, 2012) dient das vertiefende Praktikum nach dem Modulhandbuch (2015) aber auch der Überprüfung der Entscheidung für den LehrerInnenberuf und den lehramtsspezifischen Schwerpunkt, weshalb auch die Zuordnung zur Ausprägung [a] vorzunehmen war.

[4] Vertiefendes Praktikum (Master)

Tabelle 13: Koblenz-Landau: Prof.-absichten - Vertiefendes Praktikum (MA)

Professionalisierungsabsicht:	[b] Theoriebezogene Auseinandersetzung mit der Praxis [c] Berufserprobung
--------------------------------------	--

Erläuterungen:

Die in der Praktikumsanleitung VP MA (2012, S.7) angeführten Ziele sind weitgestehend sehr ähnlich beschrieben wie die im Modulhandbuch (2015, S.8) für das Praktikum angeführten Kompetenzen der Studierenden, werden dort aber ausführlicher dargestellt. Im Vordergrund stehen dabei eindeutig Elemente der Berufserprobung, wie die Weiterentwicklung der professionsspezifischen Kompetenzen, sodass die Einordnung unter der Ausprägung [c] vorzunehmen war. Doch auch die Ausprägung [b] kann bei diesem Praktikum insofern herangezogen werden, als auf die Vertiefung fachdidaktischer Kenntnisse mittels Hospitation und die Analyse von Lehr- und Lernprozessen im jeweiligen Unterrichtsfach abgestellt wird.

10.3.3 Pädagogische Hochschule Bern

[1] Einführungspraktikum

Tabelle 14: Bern: Prof.-absicht - Einführungspraktikum

Professionalisierungsabsicht:	[a] Orientierung im Berufsfeld „LehrerIn“ [b] Theoriebezogene Auseinandersetzung mit der Praxis [c] Berufserprobung
--------------------------------------	---

Erläuterungen:

Anhand der im Studienplan (2015, S.48) angeführten, von den Studierenden zu erreichenden Kompetenzen lassen sich die Professionalisierungsabsichten wie folgt ableiten: Einerseits sollen die Eignung für den LehrerInnenberuf kritisch beurteilt und Entwicklungsschwerpunkte festgelegt werden. Dies entspricht der Ausprägung [a]. Durch die Reflexion fremden Unterrichtens und das Erteilen eines Feedbacks lässt sich das Praktikum auch unter die Ausprägung [b] subsumieren. Der eindeutige Schwerpunkt des Einführungspraktikums liegt aber bereits auf der Berufserprobung [c], geht es dabei doch bereits vor allem darum, eigenständig Unterricht zu planen und zu halten, dabei „fachwissenschaftliche Inhalte verständlich und korrekt“ zu vermitteln und eigenes unterrichtliches Handeln zu reflektieren.

[2] Fachpraktikum

Tabelle 15: Bern: Prof.-absichten - Fachpraktikum

Professionalisierungsabsicht:	[b] Theoriebezogene Auseinandersetzung mit der Praxis [c] Berufserprobung
--------------------------------------	--

Erläuterungen:

Die im Studienplan (2015, S.50) genannten Kompetenzen konzentrieren sich noch stärker als im Einführungspraktikum auf die Ausprägung [c]. Zu den bereits dort genannten Schwer-

punkten treten die sachgerechte Auswahl fachwissenschaftlicher Inhalte und die fachdidaktische Aufbereitung ebenso hinzu wie die selbständige Entwicklung und Umsetzung von Handlungsalternativen und die Evaluierung der Effektivität eigenen Unterrichts. Auch die Ausprägung [b] ist noch vorhanden, allerdings nur mehr in Ansätzen, nämlich wenn davon die Rede ist, dass die Studierenden eine Reflexion der Interaktionen innerhalb der Lerngruppe vornehmen sollen. Noch stärker als beim Einführungspraktikum steht also die eigene Berufserprobung im Vordergrund.

10.3.4 Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der Professionalisierungsabsichten

Im folgenden Kapitel soll versucht werden, die erhobenen Daten miteinander zu vergleichen, um damit allenfalls Gemeinsamkeiten oder Unterschiede der untersuchten Praktika im Bereich der Professionalisierungsabsichten herauszuarbeiten. Dadurch wird die Forschungsfrage F 1.4. beantwortet. Dabei kommen einzelne Praktika auch mehrmals in der Auswertung vor, wenn sie mehreren Professionalisierungsabsichten zuzuordnen waren. Während in Kapitel 10.3.4.1 alle Praktika insgesamt zu ihren Professionalisierungsabsichten miteinander verglichen werden, konzentriert sich das Kapitel 10.3.4.2 auf einen Vergleich der Professionalisierungsabsichten jeweils innerhalb einer Hochschule. In Kapitel 10.3.4.3 schließlich werden die Ergebnisse zu den Professionalisierungsabsichten an den einzelnen Hochschulen zueinander in Beziehung gesetzt.

10.3.4.1 Häufigkeiten der Professionalisierungsabsichten

Vorab anzumerken ist, dass für die Praxisphase im Masterstudium an der Universität Wien keine Zuordnung in dieser Erhebungskategorie möglich ist. Untersucht man zunächst, wie häufig die erhobenen Professionalisierungsabsichten bei den einzelnen Praktika tatsächlich vorgekommen sind, so zeigt sich, dass bei insgesamt sechs Praktika die Curricula eine *Orientierung* der StudentInnen im Berufsfeld LehrerIn beabsichtigten. Einerseits sind davon erwartungsgemäß jeweils jene Praxisphasen in den Hochschulen betroffen, die bereits ihrer Bezeichnung nach darauf schließen lassen, den Studierenden einen gewissen „Einstieg“ in den Berufsalltag eines Lehrers / einer Lehrerin zu bieten. So trifft dies sowohl auf das *Orientierungspraktikum* an der Universität Wien zu, als auch auf die beiden *Orientierungspraktika* (OP 1 und OP 2) an der Universität Koblenz-Landau wie auch auf das *Einführungspraktikum* an der PH Bern. Das Curriculum an der Universität Wien sieht jedoch auch noch für das *Schulpraktikum* im Rahmen des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport eine gewisse Orientierungsfunktion vor, indem es auf das Kennenlernen der an die LehrerInnen gestellten Anforderungen und die Reflexion der eigenen Biografie als SchülerIn bzw. Stu-

dentIn im Fach Bewegung und Sport abstellt. Ebenso richtet auch das *Vertiefende Praktikum Bachelor* an der Universität Koblenz-Landau noch den Fokus auf die Überprüfung der Entscheidung für den LehrerInnenberuf und den lehramtsspezifischen Schwerpunkt. Die verstärkte *theoriebezogene Auseinandersetzung* mit der Schulpraxis wurde insgesamt bei zwölf Praktika als Praktikumsziel formuliert. Damit war diese Professionalisierungsabsicht bei allen untersuchten Praktika (bis auf die Praxisphase im Masterstudium der Universität Wien) im Curriculum vertreten. Schließlich findet sich auch die *Berufserprobung* als Praktikumsziel bei zehn der untersuchten Praktika in den jeweiligen Curricula. Bei den Orientierenden Praktika der Universität Koblenz-Landau (OP 1 und OP 2) wurde diese Professionalisierungsabsicht weder als Ziel noch als Kompetenz formuliert. In den OP 1 und 2 ist zwar von den Studierenden mindestens eine Unterrichtseinheit je OP abzuhalten. Jedoch wird dies bloß als Aufgabe im Rahmen der Praktikumsleistungen und nicht als Ziel/Kompetenz formuliert. Das Unterrichten wurde daher bei der Erhebung nicht als Professionalisierungsabsicht, sondern bei der Teilnahmeform berücksichtigt.

Daraus folgt, dass die erhobenen Praktika bei einer absoluten Betrachtung (über die Grenzen der jeweiligen Hochschule hinaus) *Gemeinsamkeiten in Teilbereichen ihrer Zielsetzung* aufweisen. Dabei ist an erster Stelle auf die Auseinandersetzung mit *Theorie und Praxis* (Ausprägung [b]) im Rahmen des Praktikums zu verweisen, auf die in den Curricula für alle Praktika, bei denen Professionalisierungsabsichten überhaupt erhoben werden konnten, Wert gelegt wird. Ähnlich homogen fallen die Praktika hinsichtlich des Ziels der *Berufserprobung* (Ausprägung [c]) aus, das insgesamt in zehn Praxisphasen erwähnt wird. Eine *Orientierungsfunktion* (Ausprägung [a]) weisen sechs Praktika auf. Die Kombination der Kategorien stellt sich wie folgt dar:

- In vier Praktika kommt eine Kombination aller drei Ausprägungen [a], [b], [c] vor.
- Sechs Praktika weisen eine Kombination der Ausprägungen [b], [c] auf.
- Zwei Praktika zeigen eine Kombination der Ausprägungen [a], [b].

Die *Hypothese H 1.3*, wonach in allen untersuchten Studiengängen häufiger der Erwerb professioneller Handlungskompetenzen als LehrerIn beabsichtigt wird, als die Orientierung im angestrebten Berufsfeld oder die verstärkte theoriebezogene Auseinandersetzung mit dem schulpraktischen Feld, konnte somit durch die vorgenommene Erhebung nur teilweise bestätigt werden. Es konnte zwar nachgewiesen werden, dass die Professionalisierungsabsicht der Berufserprobung tatsächlich häufiger als jene der Orientierung im Berufsfeld den Curricula zugrunde gelegt wurde. Allerdings überwog die theoriebezogene Auseinandersetzung in ihrer Häufigkeit sogar noch die Berufserprobung, sodass die Hypothese 1.3 in diesem Teilbereich als widerlegt angesehen werden kann.

10.3.4.2 Vergleich innerhalb der Hochschulen

Wirft man nun einen näheren Blick auf die Praktika jeweils innerhalb einer der untersuchten Hochschulen, so zeigt sich folgendes Bild:

An der *Universität Wien* (ausgenommen bleibt wieder die Praxisphase Masterstudium) werden bei sechs Praktika einerseits die theoriebezogene Auseinandersetzung und andererseits die Berufserprobung als Praktikumsziel vorgesehen. Auf die Orientierung im Berufsfeld wird dagegen im Orientierungspraktikum und im Schulpraktikum im Unterrichtsfach Bewegung und Sport Bedacht genommen. Es zeigt sich somit also, dass innerhalb der Universität Wien die Praktika nur hinsichtlich der theoriebezogenen Auseinandersetzung und der Berufserprobung sehr einheitlich ausgestaltet sind, nicht dagegen hinsichtlich der Orientierung im LehrerInnenberuf.

Innerhalb der *Universität Koblenz-Landau* hebt sich wiederum die Ausprägung der theoriebezogenen Auseinandersetzung gegenüber den anderen beiden Professionalisierungsabsichten hervor. Sie ist laut Curriculum bei allen vier Praktika beabsichtigt. Dahinter reiht sich die Orientierung im Berufsfeld ein, auf die bei drei der vier Praktika abgestellt wird. Den Kompetenzgewinn durch Berufserprobung wollen dagegen zwei Praktika, nämlich das Vertiefende Praktikum Bachelor und das Vertiefende Praktikum Master, fördern. Von einer Homogenität kann somit jedenfalls für die Professionalisierungsabsicht der theoriebezogenen Auseinandersetzung gesprochen werden, weil diese Bestandteil eines jeden Praktikums ist. Relativ konstant ist auch die Orientierungsfunktion in den Praktika der Universität Koblenz-Landau vertreten, zumal diese sogar noch in das Vertiefende Praktikum Bachelor hineinreicht und daher erst im Vertiefenden Praktikum Master nicht mehr berücksichtigt wird. Hinsichtlich der Berufserprobung wird von den Curricula eine klare Differenzierung zwischen den beiden orientierenden Praktika und den beiden vertiefenden Praktika vorgenommen: Während bei ersteren darauf (noch) nicht abgestellt wird, werden sie von letzteren berücksichtigt.

Die *PH Bern* sieht im Lehramtsstudium zwei Praxisphasen vor, nämlich das Einführungspraktikum und das Fachpraktikum. Das Curriculum verfolgt dabei jeweils die Professionalisierungsabsichten der theoriebezogenen Auseinandersetzung mit der Schulpraxis und der Berufserprobung in beiden Praktika. Eine Orientierungsfunktion für Studierende im LehrerInnenberuf kommt von den beiden dagegen dem Einführungspraktikum zu.

Die *Hypothese H 1.1*, wonach dem Curriculum eines jeden untersuchten Studienganges (insgesamt) alle drei Professionalisierungsabsichten zugrunde liegen, wurde somit durch die Erhebung bestätigt.

10.3.4.3 Vergleich der Hochschulen untereinander

Vergleicht man nun die Häufigkeiten, mit denen die einzelnen Professionalisierungsabsichten an den jeweiligen Hochschulen vorkommen, untereinander, kommt man zu folgendem Ergebnis: Die Orientierungsfunktion ist an der Universität Wien in zwei von sieben Praktika vertreten. An der PH Bern wird auf diese Funktion in einem von zwei Praktika abgestellt, an der Universität Koblenz-Landau in drei von vier Praktika. Die Gewichtung dieser Professionalisierungsabsicht kann daher zwischen den untersuchten Hochschulen als sehr unterschiedlich eingestuft werden.

Dagegen bietet sich mit Blick auf die theoriebezogene Auseinandersetzung an den Hochschulen ein recht einheitliches Bild: Während in Wien sechs von sieben Praktika dieses Ziel für die Studierenden verfolgen (mitberücksichtigt wurde dabei bereits die Praxisphase Masterstudium), widmen sich an der Universität Koblenz-Landau und an der PH Bern jeweils sämtliche Praktika dieser Professionalisierungsabsicht. Die Gewichtung fällt in diesem Teilbereich also recht homogen zwischen den einzelnen Hochschulen aus.

Ein ähnliches Bild ergibt sich auch für die Berufserprobung, die an der Universität Wien ebenso bei sechs von sieben Praktika und an der PH Bern bei allen Praktika vorkommt, dagegen an der Universität Koblenz bei zwei von vier Praktika. Dort lässt sich eine recht klare funktionale Trennung zwischen Orientierenden Praktika und Vertiefenden Praktika feststellen, von denen nur letztere den Studierenden auch konkret zur Berufserprobung dienen sollen. Zwischen der Universität Wien und der PH Bern besteht also Homogenität in der Gewichtung dieser Professionalisierungsabsicht; nicht dagegen an der Universität Koblenz-Landau.

Die *Hypothese H 1.2*, wonach im Vergleich zwischen den untersuchten Studiengängen die Gewichtung der einzelnen Professionalisierungsabsichten im jeweiligen Curriculum homogen ausfällt, kann daher für die Orientierungsfunktion als widerlegt gelten. Hinsichtlich der theoriebezogenen Auseinandersetzung wurde sie im Wesentlichen für alle drei Hochschulen bestätigt; hinsichtlich der Berufserprobung nur für die Universität Wien und die PH Bern.

10.4 Inhaltliche, strukturelle, organisatorische Merkmale und Merkmale der universitären Begleitung

Die weitere Darstellung erfolgt so, dass in den Kapiteln 10.4.1 bis 10.4.3 für jedes Praktikum in Form einer Tabelle die erhobenen Ausprägungen zu den einzelnen Merkmalen abgebildet werden. Damit erfolgt die Beantwortung der Forschungsfragen F 2.1 bis F 2.3. Schließlich werden die einzelnen Ergebnisse in Kapitel 10.4.4 miteinander verglichen, um allfällige

Gemeinsamkeiten oder Unterschiede hinsichtlich der inhaltlichen, strukturellen/organisatorischen Merkmale und Merkmale der universitären Begleitung darzustellen. Damit soll die Forschungsfrage F 2.4 beantwortet werden.

10.4.1 Universität Wien

[1] Orientierungspraktikum

Tabelle 16: Wien: Orientierungspraktikum

Zeitliche Situierung des Praktikums im Studienverlauf: [a] Praktikum ausschließlich während Bachelorstudium	Teilnahmevoraussetzungen: [a] Lehrveranstaltung als Voraussetzung ^{a)}
Organisationsform: Keine Zuordnung möglich ^{b)}	Teilnahmeform: [c] Kombination aus Hospitations- und Mitwirkungspraktikum ^{c)}
Fachliche Zuordnung: [a] Allgemeinde Didaktik / Bildungswissenschaften ^{d)}	Begleitung des Praktikums durch universitäre Lehrkräfte: Keine Zuordnung möglich
Art der Begleitlehrveranstaltung: [c] reine begleitende Veranstaltung ^{e)}	Arbeitsbelastung für die Studierenden Praktikum: 2 ECTS-Punkte Begleitlehrveranstaltung: 3 ECTS-Punkte
Kriterien für positiven Abschluss des Praktikums: Keine Zuordnung möglich ^{f)}	Anmerkung: Praktikum ist Teil des Pflichtmoduls Unterricht inkl. Orientierungspraktikum (ABGPM3) im Rahmen der ABG

Erläuterungen:

a) Teilnahmevoraussetzungen

Für das Orientierungspraktikum wird als Teilnahmevoraussetzung die Absolvierung der „StEOP“ angeführt (Allgemeines Curriculum BA, 2016, S. 7). Darunter ist zu verstehen, dass sowohl der Abschluss des StEOP-Moduls in den ABG gemeint ist, als auch darüber hinaus der StEOP-Module in den jeweiligen Unterrichtsfächern. Für die Einordnung zu den verschiedenen Ausprägungen in dieser Dimension ist dies aber nicht weiter von Bedeutung, weil dafür nur danach differenziert wird, ob die vorherige Absolvierung von Lehrveranstaltungen oder Praktika Voraussetzung für den Besuch des Praktikums ist. Da die StEOP sowohl in den ABG als auch in den Teilcurricula für die Unterrichtsfächer aber keine Praktika enthält, war das vorliegende Praktikum der Ausprägung [a] zuzuordnen.

b) Organisationsform

Aus dem Curriculum lässt sich keine Zuordnung dahingehend treffen, in welcher Organisationsform das Praktikum zu absolvieren ist. Zwar soll die Vorlesung (VO) Didaktik und Unterrichtsforschung im selben Modul wie das Praktikum laut Curriculum „in enger Koordination mit dem dazu gehörigen Orientierungspraktikum“ stattfinden (Allgemeines Curriculum BA, 2016, S. 8). Dies allein lässt aber noch keinen zwingenden Schluss dahingehend zu, ob das Praktikum geblockt oder semesterbegleitend stattfindet.

c) Teilnahmeform

Da sowohl die Hospitation als auch das Erteilen von eigenem Unterricht in den Modulzielen beschrieben wird (Allgemeines Curriculum BA, 2016, S. 7), war das Praktikum der Ausprägung [c] Kombination aus Hospitations- und Mitwirkungspraktikum zuzuordnen.

d) Fachliche Zuordnung

Da das Praktikum in einem den Allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen (ABG) zugehörigen Modul eingegliedert ist (Allgemeines Curriculum BA, 2016, S. 7 f.), erfolgte die Zuordnung zur Ausprägung [a] Allgemeine Didaktik / Bildungswissenschaften.

e) Art der Begleitlehrveranstaltung

Begleitend zum Orientierungspraktikum ist die VO Didaktik und Unterrichtsforschung zu besuchen. Sie „findet in enger Koordination mit dem dazu gehörigen Orientierungspraktikum statt“ (Allgemeines Curriculum BA, 2016, S. 8). Bei der VO handelt es sich daher um eine Begleitlehrveranstaltung zum Orientierungspraktikum. Aus der engen Verschränkung der VO mit dem Praktikum kann mit einigermaßen hoher Wahrscheinlichkeit abgeleitet werden, dass diese Lehrveranstaltung parallel zum Praktikum – also begleitend im Sinne der Ausprägung [c] – stattfindet. Es wäre darüber hinaus davon auszugehen, dass eine gesonderte Vor-, und/oder Nachbereitungsveranstaltung ausdrücklich angeführt würde.

f) Kriterien für positiven Abschluss des Praktikums

Dem Curriculum ist lediglich zu entnehmen, dass zum Abschluss des Moduls ABGPM3 sowohl die erfolgreiche Teilnahme am Orientierungspraktikum als auch der positive Abschluss der Lehrveranstaltung erforderlich sind. Weiters wird das Praktikum zwar als „Prüfungsimmanenter Bestandteil“ genannt. Es fehlen aber nähere Angaben dazu, welche Kriterien gerade für einen positiven Abschluss des Praktikums erforderlich sind (Allgemeines Curriculum BA, 2016, S. 8).

[2] Schulpraxis „Überfachliche Kompetenzen und Querschnittskompetenzen“

Tabelle 17: Wien: Schulpraxis

Zeitliche Situierung des Praktikums im Studienverlauf: [a] Praktikum ausschließlich während Bachelorstudium	Teilnahmevoraussetzungen: [a] Lehrveranstaltung als Voraussetzung [b] Praktikum als Voraussetzung ^{a)}
Organisationsform: Keine Zuordnung möglich ^{b)}	Teilnahmeform: [a] Hospitationspraktikum ^{c)}
Fachliche Zuordnung: [a] Allgemeine Didaktik / Bildungswissenschaften ^{d)}	Begleitung des Praktikums durch universitäre Lehrkräfte: Keine Zuordnung möglich
Art der Begleitlehrveranstaltung: [c] reine begleitende Veranstaltung ^{e)}	Arbeitsbelastung für die Studierenden: Praktikum: 2 ECTS-Punkte Begleitlehrveranstaltung: 2 ECTS-Punkte
Kriterien für positiven Abschluss des Praktikums: Keine Zuordnung möglich ^{f)}	Anmerkung: Praktikum ist Teil des Pflichtmoduls Schulforschung und Unterrichtspraxis (ABGPM6) im Rahmen der ABG

Erläuterungen:

a) Teilnahmevoraussetzungen

Voraussetzung für das Praktikum als Teil des Moduls ABGPM6 sind die Absolvierung der StEOP, des Moduls Unterricht inkl. Orientierungspraktikum (ABGPM3) und des Moduls Bildung und Entwicklung (ABGPM2). Da das Modul ABGPM3 sowohl die Vorlesung Didaktik und Unterrichtsforschung als auch das Orientierungspraktikum enthält und das Modul ABGPM 2 die VO Historische und systematische Grundlagen von Bildungstheorie und Bildungsforschung sowie die VO Individuums- und entwicklungspsychologische Grundlagen von Bildung und Lernen enthält, werden damit für das gegenständliche Praktikum sowohl der Besuch eines Praktikums als auch der Besuch von Lehrveranstaltungen vorausgesetzt (Allgemeines Curriculum BA, 2016, S. 7 ff.). Es war daher den Ausprägungen [a] und [b] zuzuordnen.

b) Organisationsform

Aus dem Curriculum lässt sich keine Zuordnung dahingehend treffen, in welcher Organisationsform das Praktikum zu absolvieren ist. Zwar wird festgehalten, dass das Praktikum und das entsprechende Proseminar aus dem entsprechenden Modul im selben Semester zu absolvieren sind (Allgemeines Curriculum BA, 2016, S. 10). Dies allein lässt aber noch keinen zwingenden Schluss dahingehend zu, ob das Praktikum geblockt oder semesterbegleitend stattfindet.

c) Teilnahmeform

Aus der Formulierung in den Modulzielen lässt sich jedenfalls nicht ableiten, dass von den Studierenden eine aktive Mitwirkung im Unterrichtsgeschehen verlangt wird. Die Modulziele stehen vielmehr im Einklang mit einer beobachtenden und analysierenden Rolle (Allgemeines Curriculum BA, 2016, S. 9 f.). Es war daher die Zuordnung zur Ausprägung [a] vorzunehmen.

d) Fachliche Zuordnung

Da das Praktikum in einem den allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen zugehörigen Modul eingegliedert ist (Allgemeines Curriculum BA, 2016, S. 9 f.), erfolgte die Zuordnung zur Ausprägung [a] Allgemeine Didaktik / Bildungswissenschaften.

e) Art der Begleitlehrveranstaltung

Im Modul ABGPM6 ist auch die VO Schulforschung und Unterrichtspraxis enthalten. Laut Curriculum soll sie „am Beispiel fachübergreifender Themen basale Kompetenzen zur wissenschaftsbasierten Forschung in der Schulpraxis [...] vermitteln“. Es wird damit eindeutig ein Bezug zur Schulpraxis hergestellt, weshalb sie als Begleitlehrveranstaltung zu werten war (Allgemeines Curriculum BA, 2016, S. 10).

Außerdem ist das Proseminar (PS) Schul- und Unterrichtsforschung im selben Modul zu absolvieren. Auch dabei handelt es sich um eine Begleitlehrveranstaltung für das Praktikum, weil es einerseits im selben Semester wie das Praktikum zu absolvieren ist. Andererseits dient es nach dem Curriculum auch der „begleitenden Reflexion der Schulpraxis“, wobei im PS „praxisreflektierende Aufträge in Bezug auf Unterricht und Schule“ entwickelt werden, die dann im Praktikum von den Studierenden behandelt werden sollen (Allgemeines Curriculum BA, 2016, S. 10).

Aus dem Curriculum ergibt sich somit, dass das Praktikum einerseits und die VO sowie das PS andererseits eng miteinander verknüpft sind. Sowohl die Kompetenzvermittlung durch die VO als auch die begleitende Reflexion durch das PS erscheinen nur praktikabel, wenn diese in regelmäßiger Begleitung des Praktikums stattfinden. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass die Lehrveranstaltungen begleitend zum Praktikum im Sinne der Ausprägung [c] sind. Es wäre darüber hinaus davon auszugehen, dass das Vorhandensein einer gesonderten Vor-, und/oder Nachbereitungsveranstaltung ausdrücklich angeführt würde.

f) Kriterien für positiven Abschluss des Praktikums

Die erfolgreiche Teilnahme am Praktikum wird zwar gemeinsam mit der erfolgreichen Teilnahme am PS und der schriftlichen Prüfung aus der VO als „Kombinierte Modulprüfung“

angeführt. Eine nähere Beschreibung der Kriterien für einen positiven Abschluss des Praktikums erfolgt jedoch nicht (Allgemeines Curriculum BA, 2016, S. 10).

[3] Unterrichtspraktische Studien 1, 2 und 3

Tabelle 18: Wien: Unterrichtspraktische Studien 1, 2 und 3

Zeitliche Situierung des Praktikums im Studienverlauf: [a] Praktikum ausschließlich während Bachelorstudium	Teilnahmevoraussetzungen: [a] Lehrveranstaltung als Voraussetzung [b] Praktikum als Voraussetzung (nur bei UPS 2 und 3) ^{a)}
Organisationsform: Keine Zuordnung möglich ^{b)}	Teilnahmeform: [c] Kombination aus Hospitations- und Mitwirkungspraktikum ^{c)}
Fachliche Zuordnung: [b] Fachdidaktik ^{d)}	Begleitung des Praktikums durch universitäre Lehrkräfte: Keine Zuordnung möglich ^{e)}
Art der Begleitlehrveranstaltung: [c] reine begleitende Veranstaltung ^{f)}	Arbeitsbelastung für die Studierenden: VU UPS 1: 2 ECTS-Punkte VU UPS 2: 2 ECTS-Punkte VU UPS 3: 2 ECTS-Punkte ^{g)}
Kriterien für positiven Abschluss des Praktikums: Keine Zuordnung möglich	Anmerkung: Die VU Unterrichtspraktische Studien 1, 2 und 3 werden als drei verschiedene Praktika verstanden. Da keine nähere Differenzierung im Curriculum vorgesehen ist, gelten die Ausführungen für alle drei Praktika in gleicher Weise (zum Unterschied bei den Teilnahmevoraussetzungen siehe a)) . Die Praktika sind Teil des Pflichtmoduls Gestaltung, Evaluierung und Reflexion von Unterricht im Fach Bewegung und Sport (UF BuS 08)

Erläuterungen:

a) Teilnahmevoraussetzungen

Das Modul UF BuS 08, dem die Praktika zugeordnet sind, sieht als Teilnahmevoraussetzungen die Absolvierung des Einführungsmoduls, des Moduls Training sportmotorischer Fähigkeiten sowie deren bewegungs- und unterrichtsbezogener Anwendung (UF BuS 02) sowie des Moduls Grundlagen anatomischer Strukturen, physiologischer Abläufe und des Handelns bei Notfällen und Verletzungen sowie deren bewegungs- und unterrichtsbezogene Anwendung (UF BuS 03) vor (Teilcurriculum Bewegung und Sport BA, 2016, S. 16). Die Bezeichnung „Einführungsmodul“ findet sich weder im Allgemeinen Curriculum BA (2016) noch im Teilcurriculum Bewegung und Sport BA (2016). Aus dem Zusammenhang kann aber geschlossen werden, dass damit das StEOP-Modul UF BuS 01 im Teilcurriculum Bewegung und Sport BA gemeint ist. Sowohl in diesem Modul als auch in den Modulen UF

BuS 02 und UF BuS 03 sind lediglich Lehrveranstaltungen und keine Praktika enthalten (Teilcurriculum Bewegung und Sport BA, 2016, S. 3-7), sodass als Teilnahmevoraussetzung für die gegenständlichen Praktika lediglich Lehrveranstaltungen zu absolvieren sind.

Die Unterrichtspraktische Studien 1 sind Voraussetzung für die Unterrichtspraktischen Studien 2 und diese sind wiederum Voraussetzung für die Unterrichtspraktischen Studien 3. Bereits in Kapitel 10.1. und Kapitel 10.2 wurde ausgeführt, dass die einzelnen Unterrichtspraktischen Studien *jeweils* ein Praktikum darstellen. Daher ist für die Unterrichtspraktischen Studien 2 und 3 auch ein Praktikum als Teilnahmevoraussetzung vorgesehen, für die Unterrichtspraktischen Studien 1 dagegen nicht (Teilcurriculum BA, 2016, S.17).

b) Organisationsform

Auffallend ist zunächst, dass die Unterrichtspraktischen Studien 1, 2 und 3 ihrem Wortlaut nach klar für das Vorliegen eines Praktikums sprechen. Auch die Modulziele bringen zum Ausdruck, dass es sich dabei um eine Form des Praktikums handeln muss (Teilcurriculum Bewegung und Sport BA, 2016, S. 16 f.). Dennoch werden die Unterrichtspraktischen Studien im Curriculum als Vorlesungsübung (VU) – und nicht als Praktikum – bezeichnet. Für die vorliegende Erhebung werden die Unterrichtspraktischen Studien aber jeweils als ein Praktikum (insgesamt also drei Praktika) gewertet. Das Curriculum selbst gibt keinen Aufschluss darüber, wie die Praktika in zeitlicher Hinsicht ausgestaltet sind. Es ist daher nach den Erhebungskriterien der vorliegenden Arbeit nicht möglich, mit höherer Wahrscheinlichkeit eine Aussage darüber zu treffen, welcher Organisationsform die Praktika zuzuordnen sind.

c) Teilnahmeform

Abgeleitet aus den Modulzielen lässt sich mit höherer Wahrscheinlichkeit schlussfolgern, dass von den Studierenden sowohl bloße Hospitationen verlangt werden als auch eine Mitwirkung im Sinne der Erteilung von eigenem Unterricht. Daher waren die Praktika der Ausprägung [c] zuzuordnen.

d) Fachliche Zuordnung:

Da das die Praktika beinhaltende Modul laut Curriculum dem Zuständigkeitsbereich der Fachdidaktik zugehört (Teilcurriculum Bewegung und Sport BA, 2016, S. 16 f.), wurden auch die Praktika der Dimension [b] „Fachdidaktik“ zugeordnet.

e) Begleitung des Praktikums durch universitäre Lehrkräfte

Auch zu diesem Merkmal trifft das Curriculum keine ausdrückliche Regelung. Die Praktika UPS 1, 2 und 3 weisen zwar die Besonderheit auf, dass sie nicht neben einer universitären

Lehrveranstaltung zu absolvieren sind, sondern – vom Konzept des Curriculums her – vielmehr in die jeweilige Lehrveranstaltung VU UPS 1, 2 und 3 eingebaut sind. Die VU besteht also einerseits aus einem Praktikumsteil und andererseits aus einem Lehrveranstaltungsteil. Es kann aber nicht mit der erforderlichen Wahrscheinlichkeit aus dem Curriculum darauf rückgeschlossen werden, dass die universitären Lehrkräfte, die die VU betreuen, auch während des Praktikumsteils der VU (begleitend) vor Ort sind.

f) Art der Begleitlehrveranstaltung:

Das Modul UF BuS 08 sieht (neben der VO Sicherheits- und Risikomanagement im Fach BuS und der VO Soziales Lernen und Gruppenprozesse im Fach BuS) insgesamt drei VU vor:

- VU Unterrichtspraktische Studien 1: Beobachten, Planen, Durchführen und Analysieren
- VU Unterrichtspraktische Studien 2: Mehrperspektivisch inszenieren, reflektieren und evaluieren
- VU Unterrichtspraktische Studien 3: Themenorientiert und differenziert arrangieren und bewerten

Bereites unter b) und e) wurde ausgeführt, dass diese Lehrveranstaltungen sowohl aus einem Praktikumsteil als auch aus einem Lehrveranstaltungsteil bestehen. Die VU stellt also neben dem jeweiligen Praktikum auch zugleich die entsprechende Begleitlehrveranstaltung dar. Allein die Tatsache dieser Kombination in *einer* Lehrveranstaltung spricht für eine besonders hohe Wahrscheinlichkeit, dass der Lehrveranstaltungsteil parallel zum Praktikumsteil stattfindet. Dies deckt sich auch insofern mit den Angaben in den Modulzielen, als dort die Auswertung bzw. Evaluation von Unterricht genannt wird, was idealerweise nur bei regelmäßig stattfindenden – begleitenden – Lehrveranstaltungsterminen möglich sein wird (Teilcurriculum Bewegung und Sport BA, 2016, S. 16). Insgesamt lagen daher ausreichende Umstände für eine Einordnung unter der Ausprägung [c] vor.

g) Arbeitsbelastung für die Studierenden

Die ECTS-Punkte werden jeweils für die gesamte Lehrveranstaltung vergeben (Teilcurriculum Bewegung und Sport BA, 2016, S. 17). Eine Aufgliederung, wieviel davon auf den Praktikumsteil und wieviel auf den Lehrveranstaltungsteil entfallen, kann mit den vorhandenen Daten nicht vorgenommen werden.

[4] Schulpraktikum Bewegung und Sport

Tabelle 19: Wien: Schulpraktikum Bewegung und Sport

Zeitliche Situierung des Praktikums im Studienverlauf: [a] Praktikum ausschließlich während Bachelorstudium	Teilnahmevoraussetzungen: [a] Lehrveranstaltung als Voraussetzung [b] Praktikum als Voraussetzung ^{a)}
Organisationsform: Keine Zuordnung möglich ^{b)}	Teilnahmeform: [c] Kombination aus Hospitations- und Mitwirkungspraktikum ^{c)}
Fachliche Zuordnung: [b] Fachdidaktik ^{d)}	Begleitung des Praktikums durch universitäre Lehrkräfte: Keine Zuordnung möglich
Art der Begleitlehrveranstaltung: [c] reine begleitende Veranstaltung ^{e)}	Arbeitsbelastung für die Studierenden: Praktikum: 3 ECTS-Punkte Begleitlehrveranstaltung: 4 ECTS-Punkte
Kriterien für positiven Abschluss des Praktikums: [b] Beobachtungen [c] schriftliche Unterrichtsplanung [d] Reflexionen / Praktikumsbericht [e] Aufgaben [f] Portfolio ^{f)}	Anmerkung: Praktikum ist Teil des Pflichtmoduls Fachbezogenes Schulpraktikum Bewegung und Sport (UF BuS 10) im Teilcurriculum BA (2016) des Unterrichtsfachs Bewegung und Sport

Erläuterungen:

a) Teilnahmevoraussetzungen

Das Modul UF BuS 10, dem das Schulpraktikum Bewegung und Sport zugeordnet ist, sieht als Voraussetzung die Absolvierung des Einführungsmoduls sowie des Moduls Unterricht inkl. Orientierungspraktikum (ABGPM3) aus den ABG vor (Teilcurriculum Bewegung und Sport BA, 2016, S. 6). Die Bezeichnung „Einführungsmodul“ findet sich weder im Allgemeinen Curriculum BA (2016) noch im Teilcurriculum Bewegung und Sport BA (2016). Aus dem Zusammenhang kann aber geschlossen werden, dass damit das StEOP-Modul UF BuS 01 im Teilcurriculum Bewegung und Sport BA (2016) gemeint ist. In diesem Modul finden sich ausschließlich Lehrveranstaltungen. Im Modul ABGPM3 finden sich sowohl die Vorlesung Didaktik und Unterrichtsforschung als auch das Orientierungspraktikum (Allgemeines Curriculum BA, 2016, S. 8). Insgesamt sieht das gegenständliche Praktikum als Teilnahmevoraussetzungen damit sowohl Lehrveranstaltungen als auch Praktika vor, weshalb es den Ausprägungen [a] und [b] zuzuordnen war.

b) Organisationsform

Die Vorgaben Schulpraxis Bachelorstudium Lehramt (2018, S.5) (Schulpraktikum Bewegung und Sport) treffen insofern Regelungen zur Organisationsform des Schulpraktikums, als die Studierenden insgesamt 15 Stunden in der Klasse zu verbringen haben (hinzu kommt noch die erforderliche Zeit für Vor- und Nachbesprechungen), wovon sechs Stunden auf eigenen Unterricht, vier Stunden auf Teamteaching und der Rest auf Hospitationen entfallen. Die Studierenden haben dieses Pensum an neun bis elf Terminen an den Schulen zu absolvieren. Diese Vorgaben sprechen jedenfalls gegen das Vorliegen eines Einzelpraktikums. Da sich aus diesen Regelungen ergibt, dass die Studierenden ihr Praktikum regelmäßig wiederkehrend innerhalb eines bestimmten Zeitraums zu absolvieren haben, und dieser im Normalfall unter drei Monaten bleibt (wenn man von maximal elf Terminen ausgeht und einen Termin pro Woche veranschlagt), so ist das Praktikum der Ausprägung [b] zuzuordnen.

c) Teilnahmeform

Ausgehend von den formulierten Modulzielen und der Anordnung im Curriculum, dass das Praktikum sowohl Hospitationsstunden als auch von den Studierenden gehaltene Unterrichtseinheiten umfasst (Teilcurriculum Bewegung und Sport BA, 2016, S. 6), kommt den Studierenden im Praktikum sowohl eine beobachtende Rolle zu, in der sie nicht in den Geschehensablauf im Unterricht eingreifen, als auch eine aktive Rolle, in der sie unmittelbar in das Unterrichtsgeschehen involviert sind. Das Praktikum war somit der Ausprägung [c] Kombination aus Hospitations- und Mitwirkungspraktikum zuzuordnen.

d) Fachliche Zuordnung

Da das Modul UF BuS 10, dem das Schulpraktikum zugeordnet ist, dem Zuständigkeitsbereich der Fachdidaktik zugehört (Teilcurriculum Bewegung und Sport BA, 2016, S. 6), wurde auch das Praktikum der Dimension „Fachdidaktik“ zugeordnet.

e) Art der Begleitlehrveranstaltung

Das Modul UF BuS 10 sieht neben dem Praktikum auch die VU Schulpraktikum: Beratung, Begleitung und Evaluation von Unterricht im UF BuS im Rahmen des fachbezogenen Schulpraktikums vor. „Das Schulpraktikum Bewegung und Sport ist im selben Semester zu absolvieren wie die begleitende Lehrveranstaltung VU Schulpraktikum. Die Anmeldung zur VU Schulpraktikum ist daher Voraussetzung für die Anmeldung zur Schulpraxis“ (Teilcurriculum Bewegung und Sport BA, 2016, S. 7). Die VU Schulpraktikum stellt daher zweifellos eine Begleitlehrveranstaltung zum Schulpraktikum dar, weshalb eine Zuordnung zur Ausprägung [c] vorzunehmen war.

f) Kriterien für positiven Abschluss des Praktikums

Nach den Vorgaben Schulpraxis Bachelorstudium Lehramt (2018, S.8) haben die Studierenden unter anderem ihre persönlichen Lernerwartungen an das Studium zu beschreiben und die „Schulorganisation und Schulsportentwicklung aus der Perspektive des Fachs Bewegung und Sport“ darzustellen. Dabei handelt es sich um die Ausarbeitung sonstiger Aufgaben im Sinne der Ausprägung [e]. Darüber hinaus sind von den Studierenden Hospitationen durchzuführen und die „Diagnose einer Klasse“ vorzunehmen, was unter die Ausprägung [b] einzuordnen ist. Auch schriftliche Unterrichtsplanungen im Sinne der Ausprägung [c] sind vorzunehmen. Schließlich erfordern die Vorgaben auch das Verfassen von diversen Reflexionen, sodass die Voraussetzungen der Ausprägung [d] erfüllt sind (Vorgaben Schulpraxis BA Lehramt, 2018, S. 8). Darüber hinaus haben die Studierenden ihre Praxiserfahrungen in Form von Berichten, Reflexionen, Beobachtungen bzw. Unterrichtsplanungen auch systematisch in einem Portfolio zu sammeln (Factsheet für Studierende Fachbezogenes Schulpraktikum, Juli 2017, S. 1 f.) und überdies einen Praktikumsplan zu führen, in dem die Hospitationen, die Teamteaching-Einheiten sowie die eigenen Unterrichtseinheiten zu dokumentieren sind. Damit ist auch die Qualifikation der Ausprägung [f] erfüllt.

[5] Praxisphase Masterstudium

Tabelle 20: Wien: Praxisphase Masterstudium

Zeitliche Situierung des Praktikums im Studienverlauf: [b] Praktikum ausschließlich während Masterstudium	Teilnahmevoraussetzungen: Keine Zuordnung möglich ^{a)}
Organisationsform: Keine Zuordnung möglich ^{b)}	Teilnahmeform: [c] Kombination aus Hospitations- und Mitwirkungspraktikum ^{c)}
Fachliche Zuordnung: [b] Fachdidaktik ^{d)}	Begleitung des Praktikums durch universitäre Lehrkräfte: Keine Zuordnung möglich
Art der Begleitlehrveranstaltung: Ja ^{e)}	Arbeitsbelastung für die Studierenden: Praktikum: 9 ECTS-Punkte ^{f)} Begleitlehrveranstaltung: 4 ECTS-Punkte
Kriterien für positiven Abschluss des Praktikums: Keine Zuordnung möglich	

Erläuterungen:

a) Teilnahmevoraussetzungen

Den Curricula für das Masterstudium lassen sich keine Angaben zu allfälligen Teilnahmevoraussetzungen für das Praktikum entnehmen.

b) Organisationsform

Die Praxisphase Masterstudium kann entweder in einem Semester abgelegt werden oder in zwei Semestern (dann ist sie in einem Fach pro Semester abzulegen; Unklar bleibt aber, ob es sich um ein Blockpraktikum oder um ein semesterbegleitendes Praktikum handelt. Allein aufgrund des dafür vorgesehenen Workloads (9 ECTS-Punkte pro Unterrichtsfach) kommt eine Einordnung als Einzelpraktikum jedenfalls nicht in Frage.²⁷

c) Teilnahmeform

Zwar lassen sich dem eigentlichen Curriculum für das Masterstudium keine Angaben zu allfälligen Teilnahmevoraussetzungen für das Praktikum entnehmen. Allerdings werden Angaben dazu auf der Homepage der Universität Wien zum Lehramts-Masterstudium gemacht. Demnach sollen Studierende in der Praxisphase des Masterstudiums sowohl Hospitationen vornehmen als auch eigenständige Unterrichtseinheiten abhalten.²⁸ Ihnen kommt demnach sowohl eine beobachtende Rolle zu, in der sie nicht in den Geschehensablauf im Unterricht eingreifen, sondern Unterricht systematisch beobachten und analysieren, als auch eine aktive Rolle, in der sie unmittelbar in das Unterrichtsgeschehen eingreifen, indem sie eigenen Unterricht durchführen. Das Praktikum war somit der Dimension [c] Kombination aus Hospitations- und Mitwirkungspraktikum zuzuordnen.

d) Fachliche Zuordnung

Die Praxisphase bildet im Rahmen des Masterstudiums gemeinsam mit den jeweiligen Lehrveranstaltungen zur Praxisreflexion den Block der Pädagogisch-praktischen Studien (Allgemeines Curriculum MA, 2017, S. 5). Die Praktika im Masterstudium sind nur in den beiden Unterrichtsfächern zu absolvieren (Allgemeines Curriculum MA, 2017, S. 5, 8; Teilcurriculum Bewegung und Sport MA, 2017, S. 3). Demnach war jedenfalls die Zuordnung zur Ausprägung [b] vorzunehmen. Allein die Tatsache, dass auch eine Lehrveranstaltung zur Praxisreflexion aus den ABG im Umfang von 4 ECTS-Punkten vorgesehen ist (Allgemeines Curriculum MA, 2017, S. 5, 8; Teilcurriculum Bewegung und Sport MA, 2017, S. 3), legt noch nicht unbedingt den Schluss nahe, dass man das Praktikum auch der Allgemeinen Didaktik zuordnen kann. Deshalb wurde auf eine Zuordnung zur Ausprägung [a] verzichtet.

²⁷ <https://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/ssc-lehrerinnenbildung/praktikum/masterstudium/>, Zugriff am 24. August 2018

²⁸ <https://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/ssc-lehrerinnenbildung/praktikum/masterstudium/>, Zugriff am 24. August 2018

e) Art der Begleitlehrveranstaltung:

Die Praxisphase bildet im Rahmen des Masterstudiums gemeinsam mit den jeweiligen Lehrveranstaltungen zur Praxisreflexion den Block der Pädagogisch-praktischen Studien (Allgemeines Curriculum MA, 2017, S. 5). Im Rahmen der ABG ist im Pflichtmodul Ausbau Sozialer und Personaler Kompetenzen und Reflexion von Praxis (ABG MA PM2) unter anderem auch der Kurs zu Reflexion und Evaluation der eigenen Praxis vorgesehen (Allgemeines Curriculum MA, 2017, S. 8). Diese Lehrveranstaltung soll der Praxisbegleitung dienen. Seine Ausgestaltung „hat in enger Abstimmung mit den Fächern zu erfolgen“ (Allgemeines Curriculum MA, 2017, S. 6). Daneben wird für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport im Modul Fachdidaktische Begleitung der Praxisphase (UF MA BuS 03) das Seminar (SE) Praxisseminar vorgesehen, das die Praxisphase aus fachdidaktischer Perspektive begleiten soll (Teilcurriculum Bewegung und Sport MA, 2017, S. 3). Da die Schulpraxis „nur in Verbindung mit der jeweiligen Begleit-LV des Faches absolviert werden“ kann, handelt es sich bei der fachdidaktischen Lehrveranstaltung jedenfalls um eine Begleitlehrveranstaltung im Sinne dieser Erhebung.²⁹ Dagegen wird für die Lehrveranstaltung aus den ABG nicht konkret geregelt, dass sie gemeinsam mit der Schulpraxis zu absolvieren ist (bzw. mit welcher der beiden Praxisphasen). Es bleibt somit unklar, ob auch die LV aus den ABG eine Begleitlehrveranstaltung für die Praxisphase darstellt. Aber auch die nähere Ausgestaltung des SE Praxisseminar ist nicht im Curriculum ersichtlich. Es lässt sich daher dem Curriculum nicht entnehmen, ob diese Lehrveranstaltung als Vorbereitungs-, Nachbereitungs- oder tatsächlich begleitende Veranstaltung vorgesehen ist.

f) Arbeitsbelastung für die Studierenden

Der Workload für die Praxisphasen im Masterstudium liegt insgesamt bei 18 ECTS-Punkten. Dieser teilt sich aber gleichmäßig auf die Praxisphase aus jedem der beiden Unterrichtsfächer auf, sodass auf jede Praxisphase pro Unterrichtsfach je 9 ECTS-Punkte entfallen³⁰ (Allgemeines Curriculum MA, 2017, S. 5).

²⁹ <https://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/ssc-lehrerinnenbildung/praktikum/masterstudium/>, Zugriff am 24. August 2018

³⁰ <https://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/ssc-lehrerinnenbildung/praktikum/masterstudium/>, Zugriff am 24. August 2018

10.4.2 Universität Koblenz-Landau

[1] Orientierendes Praktikum 1

Tabelle 21: Koblenz-Landau: Orientierendes Praktikum 1

Zeitliche Situierung des Praktikums im Studienverlauf: [a] Praktikum ausschließlich während Bachelorstudium	Teilnahmevoraussetzungen: [c] keine Voraussetzung ^{a)}
Organisationsform: [b] Blockpraktikum ^{b)}	Teilnahmeform: [c] Kombination aus Hospitations- und Mitwirkungspraktikum ^{c)}
Fachliche Zuordnung: Keine Zuordnung möglich ^{d)}	Begleitung des Praktikums durch universitäre Lehrkräfte: [c] keine Unterrichtsbesuche vorgesehen ^{e)}
Art der Begleitlehrveranstaltung: [a] reine Vorbereitungsveranstaltung ^{f)}	Arbeitsbelastung für die Studierenden: Praktikum: 3 ECTS-Punkte Begleitlehrveranstaltung: keine Zuordnung möglich
Kriterien für positiven Abschluss des Praktikums: [b] Beobachtungen [c] schriftliche Unterrichtsplanung [d] Reflexionen / Praktikumsbericht [e] Aufgaben [f] Portfolio ^{g)}	Anmerkung: Fächer spielen für Praktikum noch keine Rolle ³¹

Erläuterungen:

a) Teilnahmevoraussetzungen

Im Modulhandbuch (2015, S. 2) ist für das Orientierende Praktikum 1 und das Orientierende Praktikum 2 insgesamt eine Vorbereitungsveranstaltung vorgesehen. Diese sollte vor dem OP 1 absolviert werden, spätestens jedoch vor dem OP 2. Damit verknüpft das Modulhandbuch die Vorbereitungsveranstaltung inhaltlich mit dem OP 1 bzw. OP 2, die in ihrer inhaltlichen Ausgestaltung identisch sind. Die genannte Lehrveranstaltung ist damit nicht völlig losgelöst vom OP 1 bzw. OP 2 zu absolvieren, sondern kann bzw. muss gerade im Zusammenhang mit diesen Praktika absolviert werden. Nach den für diese Arbeit angewandten Kriterien handelt es sich bei der Vorbereitungsveranstaltung somit nicht um eine Teilnahmevoraussetzung, sondern vielmehr um eine verpflichtend vorgesehene Begleitlehrveranstaltung, die sich beide Praktika „teilen“ und die spätestens vor dem OP 2 zu absolvieren ist.

³¹ <http://schulpraktika.rlp.de/faq.html>, Zugriff am 1. September 2018

b) Organisationsform

Laut Praktikumsanleitung OP (2016, S. 7) ist das Praktikum in zwei Zeitfenstern zu absolvieren, wobei diese in der Regel mindestens sechs Wochen umfassen und von Februar bis April und von August bis Oktober, und zwar jeweils in vorlesungsfreien Zeiten, die aber noch in die Unterrichtszeit an den Schulen fallen, liegen. Die genaue Festlegung des Praktikumszeitraums innerhalb dieses Zeitfensters übernimmt die Schule. Damit lässt sich aus dem Zusammenhang schließen, dass das Praktikum während eines von der Schule festgelegten Zeitraums an mehreren Terminen durchgehend zu absolvieren ist. Weil innerhalb des jeweils möglichen Zeitfensters „für die konkrete Platzierung eines Praktikums ein gewisser Spielraum zur Verfügung“ steht (Praktikumsanleitung OP, 2016, S. 7) ist davon auszugehen, dass der eigentliche Zeitraum, innerhalb dessen das Praktikum zu absolvieren ist, jedenfalls kleiner als die erwähnten sechs Wochen ist. Da das Praktikum somit nicht drei Monate oder länger dauert, aber jedenfalls mehr als 3 Tage, war es als Blockpraktikum zu qualifizieren.

c) Teilnahmeform

Die Praktikumsanleitung OP (2016, S. 13 f.) sieht einerseits eine „Hospitation mit teilnehmender Beobachtung am Unterricht“ vor, andererseits aber auch die Planung und Durchführung von mindestens zwei Unterrichtsstunden (pro Orientierungspraktikum mindestens eine Unterrichtsstunde) nach Anleitung und Vorgaben“. Demnach war die Zuordnung zur Ausprägung [c] vorzunehmen.

d) Fachliche Zuordnung

Nach § 9 Abs 2 Landesverordnung über die Anerkennung von Hochschulprüfungen lehramtsbezogener Bachelor- und Masterstudiengänge als Erste Staatsprüfung für Lehrämter vom 12. September 2007 liegt die Zuständigkeit für die Durchführung der Orientierenden Praktika bei den Schulen und somit nicht bei der Universität selbst. Eine Überprüfung, welchem universitären Fachbereich das Praktikum zuzuordnen ist, kann daher nicht vorgenommen werden.

e) Begleitung des Praktikums durch universitäre Lehrkräfte

Es kann ein/e Praktikumsleiter/in durch den Schulleiter/die Schulleiterin bestimmt werden (Punkt 5. in Anlage 2 der Landesverordnung). Eine Begleitung durch universitäre Lehrkräfte wird nicht erwähnt. Vor dem Hintergrund, dass die Zuständigkeit für die Praktikumsdurchführung bei den Schulen liegt und beim vertiefenden Praktikum im Bachelorstudium eine ausdrückliche Erwähnung der Schulbesuche durch universitäre Lehrkräfte erfolgt (Praktikumsanleitung VP BA, 2012, S. 8), ist davon auszugehen, dass die fehlende Erwähnung von Schulbesuchen bei den OP bedeutet, dass diese nicht vorgesehen sind.

f) Art der Begleitlehrveranstaltung

Im Modulhandbuch (2015, S. 2, 4) ist für das Orientierende Praktikum 1 und das Orientierende Praktikum 2 insgesamt nur eine Vorbereitungsveranstaltung vorgesehen, die bereits vor dem OP 1 absolviert werden soll, spätestens aber vor dem OP 2. Diese Veranstaltung wird von VertreterInnen der Studienseminare in Zusammenarbeit mit den Universitäten gestaltet und durchgeführt. Dabei werden organisatorische Fragen geklärt, in die Erfahrungsbereiche eingeführt sowie Vernetzungsmöglichkeiten zwischen Studium und Praktikum vorgestellt (Praktikumsanleitung OP, 2016, S. 12). Es handelt sich dabei also jedenfalls um eine Vorbereitungsveranstaltung im Sinne der Erhebungskriterien. Zusätzlich wird (allerdings in der Praktikumsanleitung VP BA, 2012, S. 9 und Praktikumsanleitung OP, 2016, S. 18) auch eine Nachbereitungsveranstaltung für die Orientierenden Praktika erwähnt. Dabei ist ebenso wie bei der Vorbereitungsveranstaltung davon auszugehen, dass es für OP 1 und OP 2 nur insgesamt eine solche Nachbereitungsveranstaltung gibt. Für diese ist aber keine universitäre Begleitung im Curriculum vorgesehen. Diese Nachbereitungsveranstaltung übernimmt zugleich auch die Funktion einer Vorbereitungsveranstaltung für das vertiefende Praktikum Bachelor und wird daher bei diesem Praktikum nochmals behandelt. Im Ergebnis kann daher nur eine universitär begleitete Vorbereitungsveranstaltung festgestellt werden, weshalb die Zuordnung zur Ausprägung [a] erfolgte.

g) Kriterien für positiven Abschluss des Praktikums bzw. der Begleitlehrveranstaltung

Laut Modulhandbuch (2015, S. 2, 4) und Praktikumsanleitung OP (2016, S. 13, 14, 22 ff.) wird die schriftliche Ausarbeitung von insgesamt drei Aufgaben pro Orientierendem Praktikum gefordert. Dem Anhang der Praktikumsanleitung OP kann entnommen werden, dass diese Aufgaben zum Teil die Verschriftlichung von Beobachtungen im Praktikum betreffen, zum Teil die Ausarbeitung theoretischer Fragestellungen. Außerdem ist die Teilnahme an der entsprechenden Career Counselling for Teachers Tour (CCT Tour) Voraussetzung für den erfolgreichen Abschluss. Bei den CCT Touren handelt es sich um computerunterstützte „Selbsterkundungsverfahren“ für die Studierenden, die zu verschiedenen Themen angeboten werden und in denen ihre Eignung und Entwicklung der Lehrkompetenzen eingeschätzt werden.³² Weiters wird die Darstellung der Planung von einer Unterrichtsstunde pro Orientierendem Praktikum gefordert (Praktikumsanleitung OP, 2016, S. 13). Dies lässt bereits eine Qualifizierung in den Ausprägungen [b], [c] und [e] zu. Überdies ist von den Studierenden ein Praktikumsbuch zu führen, in das auch eine Reflexion zum Praktikum aufzunehmen ist (Praktikumsanleitung OP, 2016, S. 18). Damit wird die Ausprägung [d] abgedeckt. Es

³² https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/zfl/ZfL_Schulpraktika, Zugriff am 23. September 2018

gibt genaue Vorgaben dazu, welche Bestandteile im Praktikumsbuch enthalten sein müssen und wie dieses aufzubauen ist. Dafür werden sogar online abrufbare Formblätter zur Verfügung gestellt.³³ Es kann also kein Zweifel daran bestehen, dass es sich dabei um eine systematisch anzulegende und in einer bestimmten Art und Weise aufzubauende Sammlung an praktikumsspezifischen Dokumenten handelt, sodass auch die Zuordnung unter die Ausprägung [f] vorzunehmen ist. Die Durchführung eines Beratungsgesprächs mit der betreuenden Lehrkraft in der Schule ist nur nach dem Orientierenden Praktikum 2 vorgesehen (Praktikumsanleitung OP, 2016, S. 16), weshalb für das OP 1 die Ausprägung [g] nicht angenommen wurde.

[2] Orientierendes Praktikum 2

Tabelle 22: Koblenz-Landau: Orientierendes Praktikum 2

Zeitliche Situierung des Praktikums im Studienverlauf: [a] Praktikum ausschließlich während Bachelorstudium	Teilnahmevoraussetzungen: [c] keine Voraussetzung
Organisationsform: [b] Blockpraktikum	Teilnahmeform: [c] Kombination aus Hospitations- und Mitwirkungspraktikum
Fachliche Zuordnung: Keine Zuordnung möglich	Begleitung des Praktikums durch universitäre Lehrkräfte: [c] keine Unterrichtsbesuche vorgesehen
Art der Begleitlehrveranstaltung: [a] reine Vorbereitungsveranstaltung	Arbeitsbelastung für die Studierenden: Praktikum: 3 ECTS-Punkte Begleitlehrveranstaltung: keine Zuordnung möglich
Kriterien für positiven Abschluss des Praktikums: [b] Beobachtungen [c] schriftliche Unterrichtsplanung [d] Reflexionen / Praktikumsbericht [e] Aufgaben [f] Portfolio [g] Gespräch mit TutorIn / MentorIn ^{a)}	Anmerkung: Fächer spielen für Praktikum noch keine Rolle ³⁴

Erläuterungen:

Das Orientierende Praktikum 2 wird gemeinsam mit dem Orientierenden Praktikum 1 in einer Praktikumsanleitung OP (2016) geregelt. Auch die Beschreibung der beiden Praktika

³³ <https://bm.rlp.de/de/bildung/schule/lehrerin-oder-lehrer-werden/der-weg-in-den-schuldienst/praktikumsbuch-fuer-studierende-und-formulare/>, Zugriff am 1. September 2018

³⁴ <http://schulpraktika.rlp.de/faq.html>, Zugriff am 1. September 2018

im Modulhandbuch (2015) ist (bis auf das zusätzliche Erfordernis eines Beratungsgesprächs nach dem Ende des OP 2) identisch. Daraus folgt, dass die konkrete Ausgestaltung von OP 1 und OP 2 (mit Ausnahme der Kriterien für den positiven Abschluss des Praktikums) deckungsgleich ist. Die übrigen Erhebungsergebnisse zum OP 1 gelten damit auch für das OP 2.

a) Kriterien für positiven Abschluss des Praktikums:

Lediglich in diesem Punkt unterscheidet sich das OP 2 vom OP 1, weil bei ersterem als zusätzliche Voraussetzung für den positiven Abschluss auch ein Beratungsgespräch mit der betreuenden Lehrkraft an der Schule vorgesehen ist (Modulhandbuch, 2015, S. 4; Praktikumsanleitung OP, 2016, S. 16). Daher war für das OP 2 zusätzlich auch die Zuordnung zur Ausprägung [g] vorzunehmen.

[3] Vertiefendes Praktikum (Bachelor)

Tabelle 23: Koblenz-Landau, Vertiefendes Praktikum (BA)

Zeitliche Situierung des Praktikums im Studienverlauf: [a] Praktikum ausschließlich während Bachelorstudium	Teilnahmevoraussetzungen: [a] Lehrveranstaltung als Voraussetzung [b] Praktikum als Voraussetzung ^{a)}
Organisationsform: [b] Blockpraktikum	Teilnahmeform: [c] Kombination aus Hospitations- und Mitwirkungspraktikum ^{b)}
Fachliche Zuordnung: Keine Zuordnung möglich ^{c)}	Begleitung des Praktikums durch universitäre Lehrkräfte: [b] Unterrichtsbesuche freigestellt ^{d)}
Art der Begleitlehrveranstaltung: [a] reine Vorbereitungsveranstaltung ^{e)}	Arbeitsbelastung für die Studierenden: Praktikum: 4 ECTS-Punkte Begleitlehrveranstaltung: keine Zuordnung möglich
Kriterien für positiven Abschluss des Praktikums: [c] schriftliche Unterrichtsplanung [d] Reflexionen / Praktikumsbericht [e] Aufgaben [f] Portfolio [g] Gespräch mit TutorIn / MentorIn ^{f)}	Anmerkung: Unterrichtsfach ist optional (innerhalb der gewählten Unterrichtsfächer; in der Regel in anderem Fach als vertiefendes Praktikum Master)

Erläuterungen:

a) Teilnahmevoraussetzungen

Im Modulhandbuch (2015, S. 2-6) wird die Vorbereitungsveranstaltung zu OP, OP 1 und OP 2 bzw. eine andere anerkannte Vorleistung vorausgesetzt. Wenn hier auf insgesamt

drei Orientierende Praktika verwiesen wird, deckt sich dies nicht mit den sonstigen aktuellen curricularen Bestimmungen, weil danach nur zwei Orientierende Praktika absolviert werden müssen (Praktikumsanleitung OP, 2016, S. 6). Offenbar ist das verfügbare Modulhandbuch (2015) in diesem Punkt nicht am letzten Stand. Als Voraussetzung war daher der Besuch der (gemeinsamen) Vorbereitungsveranstaltung für OP 1 und OP 2 zu verstehen. Darüber hinaus ist vorgesehen, dass das vertiefende Praktikum Bachelor *nach* den Orientierenden Praktika zu absolvieren ist (Praktikumsanleitung VP BA, 2012, S. 6). Dieser Formulierung folgend ist also auch das Absolvieren beider OP Teilnahmevoraussetzung für das gegenständliche Praktikum.

b) Teilnahmeform

Die Praktikumsanleitung VP BA (2012, S. 8) sieht einerseits eine „teilnehmende Beobachtung am Unterricht“ vor, andererseits aber auch die „eigene Unterrichtsplanung, [und] – durchführung“. Demnach war die Zuordnung zur Ausprägung [c] vorzunehmen.

c) Fachliche Zuordnung

Nach § 9 Abs 2 Landesverordnung über die Anerkennung von Hochschulprüfungen lehr- amtsbezogener Bachelor- und Masterstudiengänge als Erste Staatsprüfung für Lehrämter vom 12. September 2007 liegt die Zuständigkeit für die Durchführung der Vertiefenden Praktika bei den staatlichen Studienseminaren, und somit nicht bei der Universität selbst. Eine Überprüfung, welchem universitären Fachbereich das Praktikum zuzuordnen ist, kann somit nicht vorgenommen werden. Die Praktikumsanleitung VP BA (2012, S. 8) sieht aber vor, dass die Universitätslehrkräfte die Studierenden aus ihrem jeweiligen Fach während des Praktikums besuchen sollen. Dies spricht zwar gegen eine Zuordnung zu den Bildungswissenschaften, lässt aber keinen klaren Schluss zu, ob das Praktikum auf universitärer Ebene den Fachdidaktiken oder den Fachwissenschaften zugeordnet wird.

d) Begleitung des Praktikums durch universitäre Lehrkräfte

Die universitären Lehrkräfte sollen im Rahmen einer Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Studienseminaren „in der Regel die Studierenden ihres jeweiligen Faches während des Vertiefenden Praktikums besuchen, um mit den Fachleiterinnen und Fachleitern die Durchführung der Praktika und die Leistungen ihrer Studierenden zu beraten“ (Praktikumsanleitung VP BA, 2012, S. 8). Eine echte Verpflichtung der Lehrkräfte ist damit aber nicht vorgesehen. Die Regelung muss ihrem Wortlaut nach dagegen so interpretiert werden, dass der Besuch den Lehrkräften vielmehr freigestellt ist, weshalb eine Zuordnung zur Ausprägung [b] erfolgte.

e) Art der Begleitlehrveranstaltung

Die Nachbereitungsveranstaltung zu den OP 1 und OP 2 übernimmt zugleich auch die Funktion der Vorbereitung auf das Vertiefende Praktikum Bachelor, außerdem ist eine Nachbereitungsveranstaltung vorgesehen (Praktikumsanleitung VP BA, 2012, S. 9). Hier wird jedoch nur für die Vorbereitungsveranstaltung eine universitäre Begleitung vorgesehen. Eine Mitwirkung der Universitäten an der Durchführung der Praktika ist nur bei den Vorbereitungsveranstaltungen und nicht auch bei den Nachbereitungsveranstaltungen vorgesehen (Punkt 5. in Anlage 2 der Landesverordnung). Mangels universitärer Begleitung der Nachbereitungsveranstaltung erfolgte die Zuordnung zur Ausprägung [a] reine Vorbereitungsveranstaltung.

f) Kriterien für positiven Abschluss des Praktikums

Übereinstimmend werden im Modulhandbuch (2015) und in der Praktikumsanleitung (2012) die Durchführung eines Beratungsgesprächs mit der das Praktikum betreuenden Person [g] sowie die Teilnahme an der Career Counselling for Teachers Tour 3 (CCT Tour 3) vorgesehen (Modulhandbuch, 2015, S. 7; Praktikumsanleitung VP BA, 2012, S. 12 und 15). Letzteres kann jedenfalls wieder unter die Ausprägung [e] subsumiert werden.

Während das Modulhandbuch (2015) von der Ausarbeitung mindestens zweier Unterrichtsplanungen neben der schriftlichen Ausarbeitung von Aufgaben spricht (Modulhandbuch, 2015, S. 7), erfordert die Praktikumsanleitung VP BA (2012, S.8) dagegen nur einen Unterrichtsentwurf zu einer Unterrichtsstunde sowie die schriftliche Ausarbeitung einer Verlaufsskizze zu einer weiteren Unterrichtsstunde und von Überlegungen zur Unterrichtsplanung. Auch wenn Unterschiede in den Details bestehen, lässt sich für die Zwecke der vorliegenden Erhebung jedenfalls festhalten, dass damit die Ausprägungen [c] und [e] erfüllt werden, während Beobachtungen nicht konkret angeführt werden. Schließlich haben die Studierenden ihre schriftlichen Ausarbeitungen, wozu auch „schulpraktische Erfahrungen, Reflexionen, Kommentare und persönliche Einschätzungen“ zählen (Ausprägung [d]), gemeinsam mit anderen Dokumenten wieder in einem Praktikumsbuch zu sammeln, sodass das Praktikum auch der Ausprägung [f] zugeordnet werden kann (Praktikumsanleitung VP BA, 2012, S.15).

[4] Vertiefendes Praktikum (Master)

Tabelle 24: Koblenz-Landau, Vertiefendes Praktikum (MA)

Zeitliche Situierung des Praktikums im Studienverlauf: [b] Praktikum ausschließlich während Masterstudium	Teilnahmevoraussetzungen: [c] keine Voraussetzung
Organisationsform: [b] Blockpraktikum ^{a)}	Teilnahmeform: [c] Kombination aus Hospitations- und Mitwirkungspraktikum ^{b)}
Fachliche Zuordnung: Keine Zuordnung möglich ^{a)}	Begleitung des Praktikums durch universitäre Lehrkräfte: [b] Unterrichtsbesuche freigestellt ^{a)}
Art der Begleitlehrveranstaltung: [h] keine Begleitlehrveranstaltung ^{c)}	Arbeitsbelastung für die Studierenden: Praktikum: 4 ECTS-Punkte keine Begleitlehrveranstaltung
Kriterien für positiven Abschluss des Praktikums: [c] schriftliche Unterrichtsplanung [d] Reflexionen / Praktikumsbericht [e] Aufgaben [f] Portfolio [g] Gespräch mit TutorIn / MentorIn ^{d)}	Anmerkung: Unterrichtsfach ist optional (innerhalb der gewählten Unterrichtsfächer; in der Regel in anderem Fach als vertiefendes Praktikum Bachelor)

Erläuterungen:

a) Organisationsform; Fachliche Zuordnung; Begleitung des Praktikums durch universitäre Lehrkräfte

Die Praktikumsanleitung VP MA (2012, S. 6, 8) trifft inhaltlich identische Anordnungen wie beim vertiefenden Praktikum Bachelor (Praktikumsanleitung VP, MA, 2012). Auf die Ausführungen zu diesem Praktikum kann daher zur Gänze verwiesen werden. Die dort erfolgte Zuordnung zu den Ausprägungen bei den Merkmalen Organisationsform, Fachliche Zuordnung und Begleitung des Praktikums durch universitäre Lehrkräfte gilt auch für das vertiefende Praktikum Master.

b) Teilnahmeform

Auch beim vertiefenden Praktikum Master wird die „teilnehmende Beobachtung am Unterricht“ wie auch die „eigene Unterrichtsplanung, [und] – durchführung“ angeordnet. Zusätzlich ist auch die Teilnahme der Studierenden an Konferenzen, Dienstbesprechungen oder anderen schulischen Aktivitäten nach Entscheidung des/der Schulleiters/Schulleiterin vorgesehen (Praktikumsanleitung VP MA, 2012, S. 8). Insgesamt lässt sich somit ebenfalls

eine Zuordnung zur Ausprägung [c] vornehmen, weil sowohl Elemente der Hospitation als auch der aktiven Unterrichtsgestaltung durch die Studierenden verlangt werden.

c) Art der Begleitlehrveranstaltung

Am ersten Tag des Praktikums wird eine „Einführungsveranstaltung“ für die Studierenden abgehalten, was zwar als Vorbereitungsveranstaltung qualifiziert werden könnte. Für die Zwecke der vorliegenden Erhebung konnte nicht davon ausgegangen werden, dass es sich dabei um eine universitäre Begleitlehrveranstaltung handelt. Zwar wird in der Landesverordnung festgehalten, dass die Universitäten an den „Vorbereitungsveranstaltungen“ mitwirken. Im vorliegenden Fall wird aber gerade nicht von einer „Vorbereitungsveranstaltung“ gesprochen, sondern von einer „Einführungsveranstaltung“. Dabei handelt es sich um eine andere Bezeichnung als bei den übrigen Praktika, bei denen dezidiert von einer „Vorbereitungsveranstaltung“ die Rede ist. Weitere Veranstaltungen sind nicht vorgesehen. Da aufgrund dieses auffallenden sprachlichen Unterschiedes nicht davon ausgegangen werden kann, dass es sich bei der hier erwähnten „Einführungsveranstaltung“ um eine in der Landesverordnung genannte (universitär begleitete) „Vorbereitungsveranstaltung“ handelt, war die Zuordnung zur Ausprägung [h] vorzunehmen.

d) Kriterien für positiven Abschluss des Praktikums

Im Modulhandbuch (2015, S. 9) und in der Praktikumsanleitung VP MA (2012, S.9, 14) werden wiederum die Durchführung eines Beratungsgesprächs mit der das Praktikum betreuenden Person [g] sowie die Teilnahme an der Career Counselling for Teachers Tour 3 (CCT Tour 3) vorgesehen. Letzteres kann jedenfalls wieder unter die Ausprägung [e] subsumiert werden. Zusätzlich müssen Studierende schriftlich eine „über eine Unterrichtsstunde hinausgehende Unterrichtseinheit im gewählten Fach“ sowie eine Unterrichtsstunde innerhalb dieser Unterrichtseinheit auch detailliert planen (und diese auch eigenständig durchführen) (Modulhandbuch, 2015, S. 9; Praktikumsanleitung VP MA, 2012, S. 8). Damit werden die Voraussetzungen für die Ausprägung [c] erfüllt. Vorgesehen sind weiters eine schriftliche Reflexion über die selbst gehaltene Unterrichtsstunde [d] sowie die schriftliche Ausarbeitung von Aufgaben entsprechend der Praktikumsanleitung [e] (Praktikumsanleitung VP MA, 2012, S. 8). Schließlich haben die Studierenden ihre schriftlichen Ausarbeitungen gemeinsam mit anderen Dokumenten wieder in einem Praktikumsbuch zu sammeln, sodass das Praktikum auch der Ausprägung [f] zugeordnet werden kann (Praktikumsanleitung VP MA, 2012, S. 17). Beobachtungen werden in diesem Zusammenhang nicht explizit angeführt.

10.4.3 Pädagogische Hochschule (PH) Bern

[1] Einführungspraktikum

Tabelle 25: Bern: Einführungspraktikum

Zeitliche Situierung des Praktikums im Studienverlauf: [b] Praktikum ausschließlich während Masterstudium	Teilnahmevoraussetzungen: [a] Lehrveranstaltung als Voraussetzung ^{a)}
Organisationsform: [b] Blockpraktikum ^{b)}	Teilnahmeform: [c] Kombination aus Hospitations- und Mitwirkungspraktikum
Fachliche Zuordnung: Keine Zuordnung möglich ^{c)}	Begleitung des Praktikums durch universitäre Lehrkräfte: [a] Unterrichtsbesuche verpflichtend ^{d)}
Art der Begleitlehrveranstaltung: [f] Kombination aus Vorbereitungs-, -begleitender und Nachbereitungsveranstaltung ^{e)}	Arbeitsbelastung für die Studierenden: Praktikum: 3 ECTS-Punkte Begleitlehrveranstaltung: 1 ECTS-Punkt ^{f)}
Kriterien für positiven Abschluss des Praktikums: [c] schriftliche Unterrichtsplanung [d] Reflexionen / Praktikumsbericht [g] Gespräch mit TutorIn / MentorIn Beurteilung „erfüllt / nicht erfüllt“ durch Praxislehrperson ^{g)}	Anmerkung: Unterrichtsfach optional (innerhalb der gewählten Unterrichtsfächer)

Erläuterungen:

a) Teilnahmevoraussetzungen

Voraussetzung für den Besuch des Einführungspraktikums ist entweder der erfolgreiche Abschluss der Lehrveranstaltung Allgemeine Didaktik oder zumindest der Besuch dieser Lehrveranstaltung parallel zum Praktikum. Ebenfalls als Voraussetzung wird zwar der parallele Besuch des Praxisseminars genannt (Studienplan, 2015, S. 48; Wegleitung, o.D., S. 13). Nach den Kriterien der vorliegenden Erhebung handelt es sich dabei aber um eine inhaltlich mit dem Einführungspraktikum verknüpfte Lehrveranstaltung, sodass sie als Begleitlehrveranstaltung – und nicht als Teilnahmevoraussetzung – qualifiziert wird.

b) Organisationsform

Das Einführungspraktikum ist zwingend in einem von drei Durchführungszeiträumen (Mitte August bis Mitte September; Mitte Oktober bis Mitte Dezember; Ende März bis inklusive Mai) abzuschließen (Wegleitung, o.D., S. 8 f.). Überdies sind die Lektionen des Praktikums, in denen selbst Unterricht erteilt wird, über einen Zeitraum von mindestens drei Wochen abzuleisten (Wegleitung, o.D., S. 13). Dies spricht zunächst eindeutig für eine Einordnung des Praktikums unter die Ausprägung [b]. Da die Grenze zum semesterbegleitenden Praktikum erst bei einem Zeitraum von drei Monaten und mehr liegt, die festgesetzten Durchführungszeiträume aber darunter bleiben, handelt es sich im Ergebnis um ein Blockpraktikum.

c) Fachliche Zuordnung

Die Dozierenden des Praxisseminars bzw. die Betreuungspersonen sind für die Durchführung des Einführungspraktikums verantwortlich (Wegleitung, o.D., S. 6). Daraus lässt sich aber keine eindeutige Zuordnung zur Bildungswissenschaft, Fachdidaktik oder Fachwissenschaft vornehmen, zumal laut Studienplan (2015, S. 49) das Praxisseminar sowohl allgemeindidaktische als auch fachdidaktische Grundlagen vertiefen soll.

d) Begleitung des Praktikums durch universitäre Lehrkräfte

Der Besuch durch die Betreuungsperson im Praktikum ist in Absprache mit der Betreuungsperson in einer vom jeweiligen Studierenden selbst gehaltenen Unterrichtsstunde vorgesehen. Zuvor ist die schriftliche Unterrichtsvorbereitung der Betreuungsperson zu übermitteln. Nach der Unterrichtseinheit erfolgt eine Beurteilung mit „erfüllt / nicht erfüllt“ anhand der Unterrichtsvorbereitung, der Beobachtung in der Unterrichtsstunde und der danach stattfindenden Analyse und Reflexion (Wegleitung, o.D., S. 14, 17).

e) Art der Begleitlehrveranstaltung

Parallel zum Einführungspraktikum ist die Lehrveranstaltung „Praxisseminar“ zu belegen (Wegleitung, o.D., S. 19). Diese beinhaltet einerseits eine Vorbereitungsveranstaltung, in der Informationen zum Einführungspraktikum, zu den Arbeitsinstrumenten und den Wahlangeboten gegeben werden. Andererseits enthält sie auch eine Schlussveranstaltung, die dazu dient, abzuklären, wo die Studierenden stehen, und die Ziele für das Fachpraktikum zu formulieren. Schließlich sieht das Praxisseminar aber auch insofern eine begleitende Komponente vor, als die Studierenden von drei Wahlangeboten auswählen können (Wegleitung, o.D., S. 20). Den Inhalten der Lehrveranstaltung im Studienplan (2015, S. 49) kann entnommen werden, dass dabei Fallbeispiele, Unterrichtsvorbereitungen und verwendete Materialien besprochen werden und eine Analyse eigenen und fremden Unterrichts erfolgt. Die Lehrveranstaltung erfüllt daher die Voraussetzungen der Ausprägung [f].

f) Arbeitsbelastung für die Studierenden

Insgesamt sind für die Veranstaltungen im Rahmen der „Reflexion Berufspraxis“ laut Studienplan (2015, S. 49) 2 ECTS-Punkte vorgesehen. Es handelt sich dabei um die Veranstaltungen Praxisseminar (beim Einführungspraktikum) und Reflexion Fachpraktikum (beim Fachpraktikum). Dem Studienplan ist aber weiter zu entnehmen, dass auf beide Veranstaltungen jeweils 30 Lernstunden entfallen, was als Workload umgerechnet je einem ECTS-Punkt entspricht. Daher kann davon ausgegangen werden, dass mit dem Praxisseminar ein Workload von einem ECTS-Punkt verbunden ist.

g) Kriterien für positiven Abschluss des Praktikums

Die Studierenden haben während des Praktikums die Hospitationseinheiten schriftlich zu protokollieren, zu analysieren und zu reflektieren. Dies entspricht der Ausprägung [d]. Weiters haben sie auch eine schriftliche Unterrichtsvorbereitung zu erstellen, sodass das Praktikum auch der Ausprägung [c] zugeordnet werden kann. Zwar ist auch eine Reflexion und Analyse des Unterrichts vorgesehen, doch geht aus der Wegleitung (o.D., S. 16, 18) nicht hervor, ob die Studierenden diese schriftlich ausarbeiten müssen. Schließlich ist auch ein Abschlussgespräch mit der Praxislehrperson zu führen, bei dem die Kompetenzen und der Stand der Entwicklung besprochen werden [g]. Zusätzlich wird durch die Praxislehrperson am Ende des Praktikums eine insgesamt Bewertung der Berufspraktischen Arbeit der Studierenden mit „erfüllt / nicht erfüllt“ vorgenommen. Das Prädikat „erfüllt“ erwirbt der / die Studierende aber nur, wenn die Praxislehrperson seine / ihre Arbeit in jedem der zehn Teilbereiche, die gewisse Mindestanforderungen beschreiben, im Rahmen einer vierteiligen Skala als positiv beschreibt (Wegleitung, o.D., S. 33).

[2] Fachpraktikum

Tabelle 26: Bern: Fachpraktikum

Zeitliche Situierung des Praktikums im Studienverlauf: [b] Praktikum ausschließlich während Masterstudium	Teilnahmevoraussetzungen: [a] Lehrveranstaltung als Voraussetzung [b] Praktikum als Voraussetzung ^{a)}
Organisationsform: [c] semesterbegleitendes Praktikum ^{b)}	Teilnahmeform: [c] Kombination aus Hospitations- und Mitwirkungspraktikum
Fachliche Zuordnung: [b] Fachdidaktik ^{c)}	Begleitung des Praktikums durch universitäre Lehrkräfte: [a] Unterrichtsbesuche verpflichtend ^{d)}
Art der Begleitlehrveranstaltung: [h] keine Begleitlehrveranstaltung ^{e)}	Arbeitsbelastung für die Studierenden: ^{f)} 14 ECTS-Punkte (Monofachdiplom) Je 7 ECTS-Punkte pro Unterrichtsfach (Zweifächerdiplom)
Kriterien für positiven Abschluss des Praktikums: [c] schriftliche Unterrichtsplanung [d] Reflexionen / Praktikumsbericht [g] Gespräch mit TutorIn / MentorIn Prüfungslektion und Gesamtbewertung ^{g)}	

Erläuterungen:

a) Teilnahmevoraussetzungen

Voraussetzung für den Besuch des Fachpraktikums ist einerseits der erfolgreiche Abschluss des Moduls Fachdidaktik im entsprechenden Studienfach [a] (oder zumindest der parallele Besuch zum Fachpraktikum) als auch die erfolgreiche Absolvierung des Einführungspraktikums [b] (Studienplan, 2015, S. 50; Wegleitung, o.D., S. 21).

b) Organisationsform

Das Fachpraktikum ist zwingend in einem von drei Durchführungszeiträumen abzuschließen, die unterschiedlich lang sind: November bis Jänner (drei Monate); Februar bis Mai (vier Monate); November bis Mai (sieben Monate) (Wegleitung, o.D., S. 8 f.). Überdies sind die Lektionen des Praktikums, in denen selbst Unterricht erteilt wird, über einen Zeitraum von mindestens vier Wochen (im Fall eines Zweifächerpraktikums) bzw. von sechs Wochen (im Fall eines Monofachpraktikums) abzuleisten (Wegleitung, o.D., S. 23). Auch wenn damit ein bestimmter Zeitraum zur Absolvierung des Praktikums vorgegeben wird, handelt es sich dabei aufgrund der langen Dauer des Zeitraums, innerhalb dessen die Praktika abgeleistet

werden können (mindestens drei Monate) nicht mehr um ein Blockpraktikum, sondern bereits um ein semesterbegleitendes Praktikum.

c) Fachliche Zuordnung

Die Dozierenden der Fachdidaktik bzw. die Betreuungspersonen sind für die Durchführung des Fachpraktikums verantwortlich (Wegleitung, o.D., S. 6). Daraus lässt sich ableiten, dass das Praktikum in fachlicher Hinsicht dem Bereich der Fachdidaktik zugeordnet ist.

d) Begleitung des Praktikums durch universitäre Lehrkräfte

Der Besuch durch die Betreuungsperson im Praktikum ist in der Mitte des Praktikums in einer vom jeweiligen Studierenden selbst gehaltenen Unterrichtsstunde vorgesehen. Zuvor ist die schriftliche Unterrichtsvorbereitung der Betreuungsperson zu übermitteln. Nach der Unterrichtseinheit wird diese ausgewertet (Wegleitung, o.D., S. 29).

e) Art der Begleitlehrveranstaltung

Anders als beim Einführungspraktikum ist parallel zum Fachpraktikum keine Begleitlehrveranstaltung vorgesehen. Im Rahmen des Fachpraktikums wird die „Reflexion Fachpraktikum“ absolviert (Wegleitung, o.D., S. 21): Diese erfordert einerseits die Teilnahme an sonstigen schulischen Aktivitäten. Andererseits erfolgen darin Reflexionen der Hospitationen und des selbst geleisteten Unterrichts aus dem Fachpraktikum mit der *Praxislehrperson* (Wegleitung, o.D., S. 22). Diese hat die Reflexion Fachpraktikum schließlich mit dem Prädikat „erfüllt / nicht erfüllt“ zu beurteilen (Wegleitung, o.D., S. 22, 38). Universitäre Lehrpersonen sind nur insofern eingebunden, als diese Bewertung an Sie übergeben wird. Es wird aber keine Lehrveranstaltung durch universitäre Lehrkräfte abgehalten. Auch in die von der universitären Lehrperson am Ende des Fachpraktikums vorzunehmende Gesamtbewertung fließt die Bewertung durch die Praxislehrperson in der Reflexion Fachpraktikum nicht ein (Wegleitung, o.D., S. 38). Da somit keine tatsächliche universitäre Begleitung im Rahmen der Reflexion Fachpraktikum festgestellt werden konnte, wurde die Zuordnung zur Ausprägung [h] vorgenommen.

f) Arbeitsbelastung für die Studierenden

Wie bereits unter e) dargestellt, wird die Reflexion Fachpraktikum nicht als universitäre Begleitlehrveranstaltung verstanden, weshalb der auf sie entfallende Workload – laut Studienplan 30 Lernstunden = ein ECTS-Punkt – (Studienplan, 2015, S. 49) nicht in die Erhebung eingeflossen ist.

g) Kriterien für positiven Abschluss des Praktikums

Die Studierenden haben während des Praktikums die Hospitationseinheiten schriftlich zu protokollieren, zu analysieren und zu reflektieren. Dies entspricht der Ausprägung [d]. Weiters haben sie auch schriftliche Unterrichtsvorbereitungen zu erstellen, sodass das Praktikum auch der Ausprägung [c] zugeordnet werden kann (Wegleitung, o.D., S. 27). Zwar ist im Rahmen der Reflexion Fachpraktikum auch eine Reflexion des Hospitierens und des eigenen Unterrichts vorgesehen. Doch erfolgt dies nicht schriftlich, sondern im Rahmen von Besprechungen mit der Praxislehrperson. Darüber hinaus ist auch ein Abschlussgespräch mit der Praxislehrperson zu führen, bei dem den Studierenden die Bewertung ihrer Berufspraktischen Arbeit mittels Note näher gebracht wird [g] (Wegleitung, o.D., S. 29).

Schließlich haben die Studierenden auch eine Unterrichtseinheit vor der universitären Betreuungsperson zu halten („Prüfungslektion“), die unter Einbeziehung der zuvor verfassten schriftlichen Unterrichtsplanung durch Vergabe einer Note beurteilt wird. Durch Mitteln der Note für die Berufspraktische Arbeit und die Prüfungslektion ergibt sich eine Gesamtbewertung (Wegleitung, o.D., S. 37 f.).

10.4.4 Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der inhaltlichen, strukturellen, organisatorischen Merkmale und Merkmale der universitären Begleitung

Im folgenden Kapitel werden die erhobenen Daten miteinander verglichen, um damit allenfalls Gemeinsamkeiten oder Unterschiede der untersuchten Praktika im Bereich der Ausgestaltungsmerkmale herauszuarbeiten. Dadurch wird die Forschungsfrage F 2.4. beantwortet. Während in Kapitel 10.4.4.1 alle Praktika insgesamt zu einem Erhebungsmerkmal miteinander verglichen werden, konzentriert sich das Kapitel 10.4.4.2 auf einen Vergleich der Merkmale jeweils innerhalb einer Hochschule. In Kapitel 10.4.4.3 schließlich werden die Ergebnisse für jedes Erhebungsmerkmal an den einzelnen Hochschulen zueinander in Beziehung gesetzt.

10.4.4.1 Häufigkeiten der Ausgestaltungsmerkmale

Ein Blick darauf, wie häufig die erhobenen Ausgestaltungsmerkmale *insgesamt* bei den einzelnen Praktika vorgekommen sind, zeigt folgendes Bild:

(1) Zur *zeitlichen Situierung der Praktika im Studienverlauf* konnten bei allen untersuchten Praxisphasen eindeutige Zuordnungen getroffen werden. Insgesamt waren neun von 13 Praktika ausschließlich während des Bachelorstudiums und weitere vier Praktika ausschließlich während des Masterstudiums zu absolvieren. Bei letzteren handelt es sich um die Praxisphase im Masterstudium an der Universität Wien, das Vertiefende Praktikum Master an der Universität Koblenz-Landau sowie das Einführungspraktikum und das Fachpraktikum jeweils an der PH Bern. Dagegen konnten keine Praktika erhoben werden, bei

denen die Studierenden die Wahlmöglichkeit gehabt hätten, diese entweder im Bachelor- oder im Masterstudium zu belegen, oder die überhaupt schon vor Beginn des Bachelorstudiums abzulegen waren. Nach der Häufigkeit dominieren daher eindeutig die ausschließlich im Bachelorstudium angesiedelten Praxisphasen

(2) Die *Teilnahmevoraussetzungen* konnten bis auf die Praxisphase im Masterstudium an der Universität Wien (dort fehlten entsprechende Daten) für sämtliche Praktika erhoben werden. Demnach waren insgesamt nur bei drei von 13 Praktika keine Teilnahmevoraussetzungen vorgesehen. Dagegen verlangten die Curricula bei insgesamt neun der untersuchten Praktika entweder die Absolvierung einer Lehrveranstaltung oder eines Praktikums vor Beginn des Praktikums. Unter diesen befinden sich drei Praktika, bei denen ausschließlich die Absolvierung einer Lehrveranstaltung zur Voraussetzung gemacht wurde und weitere sechs Praktika, bei denen zuvor sowohl eine Lehrveranstaltung als auch ein Praktikum zu absolvieren waren. Bei keiner der untersuchten Praxisphasen wurde nur die Absolvierung eines Praktikums (ohne einer Lehrveranstaltung) gefordert. Stellt man nur die beiden Voraussetzungen an sich (Lehrveranstaltung und Praktikum) gegenüber, so werden Lehrveranstaltungen neunmal als Voraussetzungen angesprochen, Praktika dagegen sechsmal. Einerseits überwiegen also eindeutig Praktika, die die Teilnahme an bestimmte Voraussetzungen knüpfen, gegenüber jenen, die den Zugang nicht weiter reglementieren. Andererseits überwiegt innerhalb der Gruppe von Praktika mit Teilnahmevoraussetzungen die Tendenz, auf die Absolvierung von Lehrveranstaltungen zu verweisen. Praktika traten dagegen – wenn überhaupt - nur in Kombination mit Lehrveranstaltungen als Teilnahmevoraussetzungen auf.

(3) Bei der *Organisationsform* konnte zu keinem Praktikum an der Universität Wien eine eindeutige Zuordnung zu einer der Merkmalsausprägungen getroffen werden, weil es an entsprechenden Daten dafür mangelte. Dagegen konnte die Organisationsform für die Universität Koblenz-Landau und die PH Bern jeweils für alle Praktika erhoben werden. Insgesamt war daher eine Zuordnung bei sechs von 13 Praxisphasen möglich. Demnach sind fünf von 13 Praktika als Blockpraktika ausgestaltet, während ein weiteres als semesterbegleitendes Praktikum einzustufen war. Als Einzelpraktikum konnte keine der untersuchten Praxisphasen klassifiziert werden. Demnach besteht an der Universität Koblenz-Landau eine eindeutige Tendenz dazu, die Praktika in ihren Lehramtsstudiengängen als Blockpraktika zu organisieren. An der PH Bern dagegen ist zwar das Einführungspraktikum als Blockpraktikum ausgestaltet; das Fachpraktikum dagegen war mit seinem langen Durchführungszeitraum als semesterbegleitendes Praktikum einzuordnen.

(4) Die *Teilnahmeform* konnte bei sämtlichen untersuchten Praxisphasen erhoben werden. Nur bei einem von 13 Praktika ist die Teilnahme ausschließlich in Form von Hospitationen

geregelt. Die anderen zwölf Praktika beinhalten dagegen sowohl Formen eines Hospitations- als auch eines Mitwirkungspraktikums. Eine reine Form des Mitwirkungspraktikums (ohne Elemente der Hospitation) findet sich bei den erhobenen Praktika nicht. Es zeigt sich somit, dass der Fokus der Praxisphasen an den untersuchten Hochschulen nach den intendierten Curricula eindeutig darauf gerichtet ist, in den Praktika Elemente der Hospitation mit solchen der eigenen aktiven Mitwirkung durch Studierende zu kombinieren, während reines Hospitieren oder bloßes Unterrichten bzw. Mitwirken in sonstiger Weise entweder gar nicht oder bloß völlig untergeordnet vorkommt.

(5) Im Bereich der *fachlichen Zuordnung* konnte im Wesentlichen nur bei den Praktika an der Universität Wien eine Erhebung durchgeführt werden, weil dort entsprechende Daten vorhanden waren, die eine Zuordnung zu einem der Merkmale zugelassen haben. Abgesehen von der Universität Wien war lediglich beim Fachpraktikum an der PH Bern noch eine Kategorisierung möglich. Hier zeigt sich, dass die Zuordnung der Praktika zur Fachdidaktik mit sechs von 13 Praktika eindeutig überwiegt. Weitere zwei der Praktika können der Allgemeinen Didaktik bzw. Bildungswissenschaft zugeordnet werden. Dagegen konnten keine Praktika erhoben werden, die eine Zuordnung zu den Fachwissenschaften vorgenommen hätten.

(6) Hinsichtlich der *Begleitung des Praktikums durch universitäre Lehrkräfte* konnten Erhebungen bei den Praktika an der Universität Koblenz-Landau und an der PH Bern durchgeführt werden (insgesamt an sechs von 13 Praktika). Dagegen mangelte es bei der Universität Wien an verlässlichen Daten, um eine sichere Zuordnung zu den Merkmalen vornehmen zu können. Innerhalb der erhobenen Praktika sind zweimal Unterrichtsversuche verpflichtend vorgeschrieben, zweimal sind sie freigestellt und weitere zweimal sind gar keine Unterrichtsbesuche vorgesehen. Diesbezüglich zeigt sich also ein eher uneinheitliches Bild innerhalb aller erhobenen Praxisphasen.

(7) Im Bereich der *universitären Begleitlehrveranstaltungen* war bei zwei von 13 Praktika davon auszugehen, dass keine universitäre Begleitlehrveranstaltung im Curriculum vorgesehen ist. Dabei handelt es sich einerseits um das Vertiefende Praktikum Master an der Universität Koblenz-Landau und andererseits um das Fachpraktikum im Masterstudium an der PH Bern. Im ersten Fall ist zwar die Absolvierung einer betreuten Veranstaltung neben dem Praktikum verlangt; dafür ist jedoch nicht die Universität ausdrücklich verantwortlich. Im zweiten Fall erfolgt die Begleitung der Studierenden während des Fachpraktikums im Rahmen der „Reflexion Berufspraxis“ ausschließlich durch die Betreuungslehrkraft an der Schule, an der auch das Praktikum absolviert wird. Auch hier wird die PH Bern als Hochschule nicht in die Betreuung der Studierenden mit eingebunden. Von den restlichen elf

Praktika konnte anhand der Erhebung festgestellt werden, dass irgendeine Form der Begleitlehrveranstaltung zusätzlich zur Praxisphase vorgesehen ist. Von diesen elf Praktika konnte im Ergebnis nur für die Praxisphase Masterstudium an der Universität Wien mangels Datenmaterials keine Aussage darüber getroffen werden, welche Art der universitären Begleitlehrveranstaltung vorgesehen ist. Bei den übrigen zehn Praktika sind in sechs Fällen reine begleitende Veranstaltungen zu absolvieren. Dabei handelt es sich ausschließlich um Praktika an der Universität Wien. Bei den beiden Orientierungspraktika OP 1 und OP 2 sowie dem „Verpflichtenden Praktikum Bachelor“ an der Universität Koblenz-Landau ist dagegen eine reine Vorbereitungsveranstaltung vorgesehen. Zwar wird bei diesen Praktika auch jeweils eine Art der Nachbereitung erwähnt; allerdings ist dabei keine universitäre Begleitung vorgesehen. Eine Kombination aus Vorbereitungs-, begleitender und Nachbereitungsveranstaltung fand sich schließlich nur beim Einführungspraktikum an der PH Bern. Die übrigen Ausprägungen (reine Nachbereitungsveranstaltung; Kombination aus Vorbereitungs- und begleitender Veranstaltung; Kombination aus begleitender und Nachbereitungsveranstaltung) kamen dagegen nicht vor. Es zeigt sich somit insgesamt, dass in den *Curricula in den allermeisten Fällen zumindest irgendeine Form der universitären Begleitung durch Lehrveranstaltungen angeordnet* wird. Hinsichtlich der *Arten der Begleitlehrveranstaltung dominiert die reine begleitende Veranstaltung* gegenüber den anderen Formen. Allerdings bleibt diese Form zugleich nur auf die Praktika an der Universität Wien beschränkt.

(8) Die *Arbeitsbelastung für die Studierenden* wurde einerseits im Zusammenhang mit dem Praktikum selbst erhoben, andererseits für die dazugehörige Begleitlehrveranstaltung. Bei den *Praktika* liegt die Arbeitsbelastung insgesamt mit allen erhobenen Praktika bei 47 ECTS-Punkten (im Fall des Monofachdiploms am Standort Bern) bzw. bei 40 ECTS-Punkten (im Fall des Zweifächerdiploms am Standort Bern).³⁵ Der Workload ist beim Orientierungspraktikum und bei der Schulpraxis „Überfachliche Kompetenzen und Querschnittskompetenzen“ an der Universität Wien mit jeweils zwei ECTS-Punkten am schwächsten ausgeprägt. Die nächsthöhere Arbeitsbelastung weisen das Schulpraktikum im Unterrichtsfach Bewegung und Sport an der Universität Wien, die Orientierenden Praktika OP 1 und OP 2 an der Universität Koblenz-Landau und das Einführungspraktikum an der PH Bern mit jeweils drei Creditpoints auf. Ein Workload von vier ECTS-Punkten wird beim Vertiefenden Praktikum Bachelor und beim Vertiefenden Praktikum Master an der Universität Koblenz-Landau verlangt. Welches Praktikum den höchsten Workload aufweist, hängt davon

³⁵ Die Summe ergibt sich aus den Zahlen der Tabelle 4: Allerdings kann für die Unterrichtspraktischen Studien 1, 2 und 3 keine eindeutige Bestimmung des Workloads für den jeweiligen Praktikumsteil vorgenommen werden, weil das Curriculum hier für jede der drei Vorlesungsübungen nur insgesamt je zwei ECTS-Punkte vorsieht, aber keine Aufteilung der Leistungspunkte auf den Praktikumsteil und den Lehrveranstaltungsteil vornimmt. Daher wurden die ECTS in dieser Summe nicht miteinberechnet.

ab, ob an der PH Bern das Lehramtsstudium für das Monofachdiplom oder für das Zweifächerdiplom gewählt wird: Im ersten Fall besteht für die Studierenden eine Arbeitsbelastung im Fachpraktikum von 14 ECTS-Punkten, im zweiten Fall eine Arbeitsbelastung von je sieben ECTS-Punkten pro Unterrichtsfach. Der Workload für die Studierenden in der Praxisphase Masterstudium an der Universität Wien beträgt dagegen neun ECTS-Punkte und liegt somit zwischen diesen beiden Werten. Im Fall des Monofachdiploms an der PH Bern weist das dortige Fachpraktikum somit den höchsten Workload auf; im Fall des Zweifächerdiploms nimmt diesen Platz dagegen die Praxisphase Masterstudium an der Universität Wien ein.

Betrachtet man nun die *Begleitlehrveranstaltungen*, so konnten überhaupt nur bei fünf Praktika eindeutige Aussagen über die damit verbundene Arbeitsbelastung getroffen werden. Einerseits fallen bereits das Vertiefende Praktikum Master an der Universität Koblenz-Landau und das Fachpraktikum an der PH Bern weg (bei beiden wurde überhaupt keine universitäre Begleitlehrveranstaltung erhoben). Andererseits konnten aber auch bei den Orientierenden Praktika OP 1 und OP 2 und beim Vertiefenden Praktikum Bachelor an der Universität Koblenz-Landau keine eindeutigen Angaben zum Workload gemacht werden. Es verbleiben somit einerseits die Praktika an der Universität Wien, wobei aber zu den Unterrichtspraktischen Studien 1, 2 und 3 auf die soeben beim Workload im Zusammenhang mit den Praktika gemachten Ausführungen verwiesen werden kann (auch hier kann nicht genau gesagt werden, wie viel von den insgesamt für die jeweilige Vorlesungsübung vorgesehenen zwei Leistungspunkten tatsächlich auf den Lehrveranstaltungsteil entfällt). Andererseits konnten auch für das Einführungspraktikum an der PH Bern Daten zum Workload der Begleitlehrveranstaltung ermittelt werden. Den geringsten Workload weist dabei die Begleitlehrveranstaltung zu letzterem Praktikum mit einem ECTS-Punkt auf, gefolgt von der Veranstaltung betreffend die Schulpraxis Überfachliche Kompetenzen und Querschnittskompetenzen an der Universität Wien mit zwei Creditpoints. Es folgt das Orientierungspraktikum an der Universität Wien, dessen Begleitveranstaltung mit drei ECTS-Punkten zu Buche schlägt. Schließlich weisen sowohl das Schulpraktikum im Unterrichtsfach Bewegung und Sport als auch die Praxisphase Masterstudium (beide an der Universität Wien) eine Arbeitsbelastung für die entsprechende Lehrveranstaltung im Ausmaß von vier ECTS-Punkten auf.

Die Spanne beim Workload der Studierenden ist also bei den Praktika deutlich weiter ausgeprägt (zwischen zwei und neun ECTS-Punkten bzw. zwischen zwei und 14 ECTS-Punkten beim Monofachdiplom) als bei den Begleitlehrveranstaltungen (zwischen einem und vier ECTS-Punkten). Auch das Höchstmaß an Arbeitsbelastung unterscheidet sich zwischen

Praktika (neun Creditpoints bzw. 14 Creditpoints bei Monofachdiplom) und Begleitlehrveranstaltungen (vier ECTS-Punkte) stark. Dagegen liegen die niedrigsten Ausprägungen der Arbeitsbelastung zwischen Praktika und Begleitlehrveranstaltungen relativ nahe beieinander (zwei ECTS-Punkte beim Praktikum; ein ECTS-Punkt bei der Lehrveranstaltung).

(9) Gesicherte Aussagen zu den *Kriterien für den positiven Abschluss des Praktikums* konnten nur bei den Praktika an der Universität Koblenz-Landau, der PH Bern und beim Schulpraktikum im Unterrichtsfach Bewegung und Sport an der Universität Wien getroffen werden. Dabei handelt es sich um insgesamt sieben von 13 Praktika. Dort, wo eine Aussage getroffen werden konnte, stellten die Curricula aber immer bestimmte Anforderungen an die Studierenden. Es kam also somit nicht vor, dass in einem Curriculum ausdrücklich keine bestimmten Anforderungen gestellt wurden. Beobachtungen waren bei insgesamt drei Praktika vorgesehen; schriftliche Unterrichtsplanungen einerseits und Reflexionen bzw. Praktikumsberichte andererseits wurden insgesamt jeweils siebenmal verlangt. Die Absolvierung oder Ausarbeitung anderer Aufgaben (Ausprägung [e]) wurde – ebenso wie die Erstellung eines Portfolios und das Gespräch mit dem/der TutorIn oder MentorIn – jeweils fünfmal vorgesehen.

10.4.4.2 Vergleich innerhalb der Hochschulen

Innerhalb der einzelnen Hochschulen lässt sich mit Blick auf die jeweiligen Ausgestaltungsmerkmale folgendes festhalten:

(A) Universität Wien

(1) Zeitliche Situierung der Praktika im Studienverlauf:

Von den insgesamt sieben Praktika sind alle bis auf eines im Bachelorstudium angesiedelt. Lediglich die Praxisphase Masterstudium findet sich im Masterstudiengang. Es lässt sich somit also an der Universität Wien hinsichtlich der Praktikumshäufigkeit eine eindeutige Verlagerung des Schwerpunktes in das Bachelorstudium feststellen.

(2) Teilnahmevoraussetzungen:

Bei allen vorgesehenen Praktika (mit Ausnahme der Praxisphase Masterstudium, bei der eine Erhebung mangels Datenmaterials nicht möglich war) war jedenfalls die Absolvierung einer Lehrveranstaltung vor Beginn des Praktikums vorgesehen. In vier Fällen an der Universität Wien (nämlich bei der Schulpraxis Überfachliche Kompetenzen und Querschnittskompetenzen, beim Schulpraktikum im Unterrichtsfach Bewegung und Sport und bei den Unterrichtspraktischen Studien 2 und 3) musste zusätzlich auch zumindest ein bestimmtes Praktikum absolviert werden, bevor das jeweilige Praktikum begonnen werden konnte. Nur die Absolvierung eines Praktikums alleine war dagegen in keinem Fall Voraussetzung.

(3) Organisationsform:

An der Universität Wien konnten dazu aus dem Curriculum keinerlei Daten erhoben werden.

(4) Teilnahmeform:

An der Universität Wien lässt sich ein sehr stark ausgeprägter Trend zu Praktikumsformen feststellen, die eine Kombination aus bloßer Hospitation und eigenem Mitwirken von den Studierenden verlangen. Solche Formen kommen immerhin in sechs von sieben Praktika vor. Nur in einem Fall – nämlich bei der Schulpraxis Überfachliche Kompetenzen und Querschnittskompetenzen – wird dagegen bloß auf Hospitationen abgestellt.

(5) Fachliche Zuordnung:

An der Universität Wien konnte die fachliche Zuordnung der Praktika eindeutig – und zwar anhand der Regelung der Praktika entweder im Allgemeinen Curriculum oder im Teilcurriculum des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport – vorgenommen werden. Demnach sind das Orientierungspraktikum und die Schulpraxis Überfachliche Kompetenzen und Querschnittskompetenzen der Allgemeinen Didaktik bzw. der Bildungswissenschaft zuzuordnen. Die übrigen fünf Praxisphasen gehören dagegen zur Fachdidaktik. Damit zeigt sich ein eindeutiges Überwiegen der Fachdidaktik als für die Praktika zuständiger Fachbereich.

(6) Begleitung des Praktikums durch universitäre Lehrkräfte:

Für die Praktika an der Universität Wien konnten keine Daten dazu erhoben werden, ob und – wenn ja – inwieweit eine Begleitung der Studierenden durch Universitätsmitarbeiter im Studium vorgesehen ist.

(7) Begleitlehrveranstaltungen:

Für sämtliche vorgesehenen Praktika ist die Absolvierung einer Begleitlehrveranstaltung angeordnet. Dabei handelt es sich bei allen Praktika (mit Ausnahme der Praxisphase Masterstudium, zu der keine validen Daten verfügbar waren) stets um eine rein begleitende Veranstaltung. Insofern besteht also zwischen den Praktika an der Universität Wien hinsichtlich der Art der Begleitlehrveranstaltung weitestgehend Homogenität.

(8) Arbeitsbelastung für die Studierenden:

An der Universität Wien schlägt sich der gesamte Workload bei den Praktika mit 16 ECTS-Punkten zu Buche. Dabei und bei nachfolgender Darstellung werden die Unterrichtspraktischen Studien nicht berücksichtigt (siehe dazu die Ausführungen in Fußnote 35). Die Spanne bei den Praktika liegt zwischen zwei ECTS-Punkten (beim Orientierungspraktikum, bei der Schulpraxis Überfachliche Kompetenzen und Querschnittskompetenzen) und neun

ECTS-Punkten (Praxisphase Masterstudium). Dagegen ist die Spanne bei den dazugehörigen Begleitlehrveranstaltungen deutlich enger: Hier besteht eine Reichweite von ebenfalls zwei ECTS-Punkten (bei der Schulpraxis Überfachliche Kompetenzen und Querschnittskompetenzen) bis zu vier ECTS-Punkten (beim Schulpraktikum im Unterrichtsfach Bewegung und Sport sowie bei der Praxisphase Masterstudium).

(9) Kriterien für den positiven Abschluss:

Hier konnten lediglich für das Schulpraktikum im Unterrichtsfach Bewegung und Sport verlässliche Daten erhoben werden. Zum Abschluss dieses Praktikums müssen Studierende Beobachtungen anstellen, schriftliche Unterrichtsplanungen vorbereiten, schriftliche Reflexionen bzw. Praktikumsberichte verfassen, sonstige Aufgaben ausarbeiten sowie ein Portfolio erstellen.

(B) Universität Koblenz-Landau

(1) Zeitliche Situierung der Praktika im Studienverlauf:

Drei der vier Praktika im Rahmen des Lehramtsstudiums sind zeitlich im Bachelorstudium angesiedelt. Nur das Vertiefende Praktikum Master befindet sich im Masterstudiengang. Auch an der Universität Koblenz-Landau wird somit die Mehrzahl der Praktika bereits im Bachelorstudiengang absolviert.

(2) Teilnahmevoraussetzungen:

An der Universität Koblenz-Landau werden bei den Orientierenden Praktika OP 1 und OP 2 sowie beim Vertiefenden Praktikum Master jeweils keine Teilnahmevoraussetzungen genannt. Dagegen sieht das Curriculum für das Vertiefende Praktikum Bachelor sehr wohl einerseits die Absolvierung einer Lehrveranstaltung und andererseits auch die Absolvierung eines Praktikums als Voraussetzung vor.

(3) Organisationsform:

Alle vier Praktika sind an dieser Hochschule als Blockpraktikum ausgestaltet. Diesbezüglich besteht also eine vollkommene Homogenität innerhalb der Hochschule betreffend die Organisationsform.

(4) Teilnahmeform:

Auch in diesem Teilbereich fallen sämtliche Praktika an der Hochschule nur in eine Ausprägung – und zwar in die Form der Kombination aus Hospitations- und Mitwirkungspraktika. Die Praktika sind somit also auch hinsichtlich der Teilnahmeform völlig homogen ausgestaltet.

(5) Fachliche Zuordnung:

An der Universität Koblenz-Landau konnte mit dem vorhandenen Datenmaterial nicht abschließend erhoben werden, welchem Fachbereich die vier Praktika zuzuordnen sind. Das fachlich zuständige Ministerium übernimmt die Leitung der schulpraktischen Ausbildung. Die Durchführung der Orientierenden Praktika 1 und 2 übernehmen die Schulen. Bei den beiden Vertiefenden Praktika übernehmen die Staatlichen Studienseminare die Durchführung, wobei die Universität dabei mitwirkt (Modulhandbuch, 2015, S. 3, 5, 7, 9).

(6) Begleitung des Praktikums durch universitäre Lehrkräfte:

Während bei den Orientierungspraktika OP 1 und OP 2 keine Unterrichtsbesuche vorgesehen sind, sind sie bei den Vertiefenden Praktika Bachelor und Master jeweils freigestellt. Verpflichtende Unterrichtsbesuche werden vom Curriculum aber in keinem Fall angeordnet.

(7) universitäre Begleitlehrveranstaltungen:

An der Universität Koblenz-Landau zeigt sich insofern ein recht einheitliches Bild, als drei der vier Praktika (die beiden Orientierenden Praktika sowie das Vertiefende Praktikum Bachelor) eine reine Vorbereitungsveranstaltung zur Begleitung vorsehen. Die „Einführungsveranstaltung“ für das Vertiefende Praktikum Master wurde dagegen nicht als universitär begleitet eingestuft.

(8) Arbeitsbelastung für die Studierenden:

Innerhalb der Universität Koblenz-Landau ergibt sich insgesamt eine Arbeitsbelastung von 14 ECTS-Punkten im Zusammenhang mit den Praktika. Der Workload zwischen den einzelnen Praktika ist sehr ähnlich verteilt: Während für die Orientierenden Praktika OP 1 und OP 2 je drei Leistungspunkte vorgesehen sind, erhalten die Studierenden für die Vertiefenden Praktika Bachelor und Master jeweils vier Leistungspunkte. Daten zum Workload für die vorgesehenen Begleitlehrveranstaltungen konnten dagegen nicht erhoben werden.

(9) Kriterien für den positiven Abschluss:

Für alle vier Praktika ist vorgesehen, dass die Studierenden schriftliche Unterrichtsplanungen vorbereiten, schriftliche Reflexionen bzw. Praktikumsberichte verfassen, sonstige Aufgaben ausarbeiten und ein Portfolio erstellen. Bei den Orientierenden Praktika OP 1 und OP 2 kommt noch die schriftliche Darstellung von Beobachtungen im Praktikum hinzu; beim Orientierenden Praktikum OP 2 und bei den Vertiefenden Praktika Bachelor und Master jeweils das Führen eines Gesprächs mit dem/der MentorIn oder TutorIn. Insgesamt wird an der Universität Koblenz-Landau somit durchgehend eine recht umfangreiche Palette an Voraussetzungen von den Studierenden für den positiven Abschluss der Praktika verlangt.

(C) PH Bern

(1) Zeitliche Situierung der Praktika im Studienverlauf:

Sowohl das Einführungspraktikum als auch das Fachpraktikum sind erst im Masterstudium zu absolvieren. Hier zeigt sich die Besonderheit des Studienaufbaus in der Schweiz, bei dem das Bachelorstudium zunächst als Fachstudium zu absolvieren ist und der spezifische Lehramtsschwerpunkt erst im Masterstudium gewählt wird. Die im Rahmen des Bachelorstudiums zu absolvierende Praxisphase wurde für die Zwecke der vorliegenden Arbeit nicht als Praktikum im Sinne dieser Erhebung gewertet, weil dieses nicht zwingend in einer Schule zu absolvieren ist.

(2) Teilnahmevoraussetzungen:

Für beide Praktika wird als Teilnahmevoraussetzung die Absolvierung einer bestimmten Lehrveranstaltung vorgesehen. Für das Fachpraktikum muss als zusätzliche Voraussetzungen auch noch das Einführungspraktikum absolviert worden sein.

(3) Organisationsform:

Während das Einführungspraktikum an der PH Bern als Blockpraktikum ausgestaltet ist, wird das Fachpraktikum semesterbegleitend organisiert. An dieser Hochschule lässt sich also keine eindeutige Tendenz zu einer bestimmten Organisationsform erkennen.

(4) Teilnahmeform:

Hinsichtlich der Teilnahmeform sehen beide Praktika eine Kombination aus Hospitations- und Mitwirkungspraktikum vor. Diesbezüglich differenziert das Curriculum also nicht zwischen den beiden Praxisphasen.

(5) Fachliche Zuordnung:

Während beim Einführungspraktikum keine Aussage darüber getroffen werden konnte, welcher Fachbereich an der PH Bern für das Praktikum zuständig ist, ließ sich aus dem Curriculum für das Fachpraktikum zumindest erkennen, dass die Dozierenden der Fachdidaktik bzw. die Betreuungspersonen für die Durchführung des Praktikums verantwortlich sind. Somit kann man dieses Praktikum auch dem Zuständigkeitsbereich der Fachdidaktik zuordnen.

(6) Begleitung des Praktikums durch universitäre Lehrkräfte:

Bei beiden Praxisphasen an der PH Bern sind verpflichtende Unterrichtsbesuche durch Universitätslehrkräfte vorgesehen.

(7) Begleitlehrveranstaltungen:

Das Einführungspraktikum ist als Kombination aus Vorbereitungs- begleitender und Nachbereitungsveranstaltung organisiert. Das Fachpraktikum weist dagegen gar keine Form einer universitären Begleitlehrveranstaltung auf. Auch an der PH Bern bietet sich somit kein einheitliches Bild zu diesem Merkmal.

(8) Arbeitsbelastung für die Studierenden:

An der PH Bern brachte die Erhebung bei den Praktika eine Arbeitsbelastung von insgesamt von 17 ECTS-Punkten (im Fall des Monofachdiploms) bzw. von 10 ECTS-Punkten (im Fall des Zweifächerdiploms). Dort zeigt sich ein markanter Unterschied in der Arbeitsbelastung zwischen den beiden Praxisphasen: Während die Studierenden für das Einführungspraktikum nur drei ECTS-Punkte erhalten, besteht der Workload für das Fachpraktikum im Falle eines Zweifächerdiploms im Ausmaß von sieben ECTS-Punkten pro Unterrichtsfach (beim Monofachdiplom sogar im Ausmaß von 14 ECTS-Punkten). Da nach den Erhebungskriterien an der PH Bern nur für das Einführungspraktikum eine universitäre Begleitlehrveranstaltung erhoben werden konnte, kann ein Vergleich des Workloads hinsichtlich der Begleitlehrveranstaltungen nicht vorgenommen werden.

(9) Kriterien für den positiven Abschluss:

Sowohl das Einführungspraktikum als auch das Fachpraktikum sind in diesem Teilbereich identisch ausgestaltet. Beide verlangen von den Studierenden sowohl eine schriftliche Unterrichtsplanung als auch die schriftliche Anfertigung von Reflexionen/Praktikumsberichten und die Teilnahme an Gesprächen mit dem/der MentorIn oder TutorIn.

10.4.4.3 Vergleich der Hochschulen untereinander

(1) Zeitliche Situierung der Praktika im Studienverlauf:

Hinsichtlich der Eingliederung der Praktika im Studienverlauf lassen sich die untersuchten Hochschulen im Wesentlichen in zwei Gruppen teilen: Die erste Gruppe ist dadurch gekennzeichnet, dass die zu absolvierenden Praktika weitaus überwiegend innerhalb des Bachelorstudiums angesiedelt werden. Dazu zählen einerseits die Universität Wien, bei der sechs von sieben Praktika im Bachelorstudiengang abgehalten werden, und andererseits die Universität Koblenz-Landau mit drei von vier Praktika im Bachelorstudium. Die zweite Gruppe bildet die PH Bern, die ihre Praktika ausschließlich im Masterstudium ansetzt. Anzumerken ist hier aber, dass die PH Bern nur einen Masterstudiengang für das Lehramt an der Sekundarstufe II anbietet, während das Bachelorstudium als Fachstudium an der Universität Bern zu absolvieren ist. Die dort vorgeschriebenen Praxisphasen wurden aber nicht in die Arbeit miteinbezogen, weil diese nicht zwingend an einer Schule zu absolvieren sind.

(2) Teilnahmevoraussetzungen:

Auch bei den Teilnahmevoraussetzungen wird ein markanter Unterschied zwischen den Hochschulen sichtbar: Sowohl die Universität Wien als auch die PH Bern setzen für den Besuch ihrer Praktika ganz grundsätzlich voraus, dass die Studierenden bereits entweder bestimmte Lehrveranstaltungen oder bestimmte andere Praktika besucht haben. Lediglich bei der Praxisphase Masterstudium an der Universität Wien konnten dazu mangels vorliegender Daten keine Erhebungen gemacht werden. Während der Besuch von Lehrveranstaltungen stets als Voraussetzung genannt wird, wird der Besuch anderer Praktika nur vereinzelt verlangt. Dagegen schreibt die Universität Koblenz – Landau bei drei von vier Praxisphasen keine derartigen Teilnahmevoraussetzungen vor und ermöglicht so den Studierenden einen freieren (vom übrigen Curriculum eher losgelösten) Zugang zu den Praktika.

(3) Organisationsform:

Hinsichtlich dieses Ausgestaltungsmerkmals ist ein Vergleich der Universität Wien mit den beiden anderen Hochschulen nicht sinnvoll möglich, weil dort bei keinem Praktikum entsprechende Daten vorhanden waren, die eine Zuordnung zu einer der Ausprägungen erlaubt hätten. Zwischen der Universität Koblenz – Landau und der PH Bern zeigt sich jedoch insofern eine Gemeinsamkeit, als ein relativ starker Trend zur Durchführung von Blockpraktika besteht: Während bei ersterer sämtliche Praxisphasen geblockt veranstaltet werden, trifft dies bei letzterem zumindest noch auf das Einführungspraktikum zu. Das Fachpraktikum war dagegen – aufgrund der langen Dauer des Durchführungszeitraums – bereits als semesterbegleitendes Praktikum zu qualifizieren.

(4) Teilnahmeform:

Weitgehend einheitlich präsentiert sich das Bild im Vergleich der einzelnen Hochschulen auch hinsichtlich der Teilnahmeform am Praktikum. In zwölf von 13 Praktika wird eine Form der Kombination aus Hospitations- und Mitwirkungspraktikum vorgesehen. Insofern stellt nur die Schulpraxis Überfachliche Kompetenzen und Querschnittskompetenzen an der Universität Wien eine Ausnahme dar (hier sind nämlich nur Hospitationsleistungen zu erbringen). Es zeigt sich also, dass die Hochschulen ihre Praktika insofern homogen ausgestalten, als sie von den Studierenden sowohl beobachtendes und analysierendes Verhalten als auch ein aktives Eingreifen in den Schulalltag verlangen.

(5) Fachliche Zuordnung:

Ein Vergleich hinsichtlich der fachlichen Zuordnung zwischen den Hochschulen erscheint deshalb nicht sinnvoll möglich, weil bei der Universität Koblenz – Landau bei keinem einzigen Praktikum und bei der PH Bern nur beim Fachpraktikum der Zuständigkeitsbereich

erhoben werden konnte. Letzteres war der Fachdidaktik zuzuordnen, wie auch die Mehrheit der Praktika an der Universität Wien (fünf von sieben). Für die restlichen beiden Praktika dort ist die Allgemeine Didaktik bzw. die Bildungswissenschaft zuständig.

(6) Begleitung des Praktikums durch universitäre Lehrkräfte:

Hinsichtlich dieses Merkmals kann die Universität Wien ebenfalls nicht sinnvoll mit den beiden anderen Hochschulen verglichen werden, weil dazu mangels verfügbaren Materials keine Daten erhoben werden konnten. Zwischen der Universität Koblenz – Landau und der PH Bern bestehen zu diesem Merkmal ebenfalls große Unterschiede in der Ausgestaltung: Erstere ordnet überhaupt keine verpflichtenden Besuche von universitären Lehrkräften im Praktikum an, sondern stellt diese in zwei Praktika lediglich frei und sieht sie in den beiden anderen Praktika gar nicht vor. Dagegen ordnet die PH Bern sowohl für das Einführung- als auch für das Fachpraktikum jeweils verpflichtende Schulbesuche für die universitären Lehrkräfte an.

(7) universitäre Begleitlehrveranstaltungen:

Auch betreffend die Art der vorgesehenen Begleitlehrveranstaltungen gehen die einzelnen Hochschulen unterschiedliche Wege. So sieht die Universität Wien bei ihren Praktika durchgehend rein begleitende Lehrveranstaltungen vor (für die Praxisphase Masterstudium konnten wieder keine entsprechenden Daten erhoben werden). Sie konzentriert sich damit stark auf eine kontinuierliche, parallel zum Praktikum stattfindende universitäre Betreuung. Die PH Bern sieht ein ähnliches Konzept nur für das Einführungspraktikum vor, ergänzt die begleitende Lehrveranstaltung aber noch durch eigene Vor- und Nachbereitungsveranstaltungen. Im Fachpraktikum wird auf die Abhaltung einer universitären Lehrveranstaltung zum Praktikum dagegen verzichtet. Im Unterschied dazu setzt die Universität Koblenz-Landau bei den drei Praktika, die mit einer Lehrveranstaltung universitär begleitet werden, auf das Konzept einer reinen Vorbereitungsveranstaltung (wobei für die beiden Orientierenden Praktika insgesamt nur eine gemeinsame Vorbereitungsveranstaltung vorgesehen ist).

(8) Arbeitsbelastung für die Studierenden:

Die Universität Wien weist hinsichtlich des Workloads im Praktikum eine hohe Spannweite zwischen zwei und neun ECTS-Punkten und eine hohe Gesamtbelastung bei allen Praktika mit 16 ECTS-Punkten auf. Nicht berücksichtigt wurden dabei die Unterrichtspraktischen Studien 1, 2 und 3 (siehe dazu die Ausführungen unter Fußnote 35). Eine ebenfalls weite Spanne bei der Arbeitsbelastung ergibt sich auch an der PH Bern, und zwar zwischen drei und sieben ECTS-Punkten (beim Zweifächerdiplom) bzw. 14 ECTS-Punkten (beim Monofachdiplom). Bei letzterem erreicht die PH Bern eine Gesamtbelastung bei allen Praktika im Ausmaß von 17 ECTS-Punkten, bei ersterem im Ausmaß von 10 ECTS-Punkten. Die

Universität Koblenz-Landau weist schließlich die geringste Spannbreite beim Workload auf. Dieser liegt zwischen drei und vier ECTS-Punkten. Die Gesamtbelastung liegt mit 14 ECTS-Punkten jedenfalls unter jener der Universität Wien und zwischen jener des Monofachdiploms und des Zweifächerdiploms an der PH Bern.

Hinsichtlich des Workloads bei den Begleitlehrveranstaltungen lässt sich ein sinnvoller Vergleich zwischen den Hochschulen nicht anstellen, weil bis auf das Einführungspraktikum an der PH Bern entsprechende Angaben nur bei einem Teil der Praktika an der Universität Wien erhoben werden konnten.

(9) Kriterien für den positiven Abschluss:

Auch zu diesem Merkmal kann kein Vergleich der Universität Wien mit den beiden anderen Hochschulen angestellt werden. Ähnlich wie bei der Organisationsform konnten auch hier nur zum Schulpraktikum im Unterrichtsfach Bewegung und Sport entsprechende Daten erhoben werden, die eine Einordnung in einer oder mehrere Kategorien möglich gemacht haben. Die Universität Koblenz-Landau sticht gegenüber der PH Bern dadurch hervor, dass sie für ihre Praktika durchgehend eindeutig die meisten verschiedenen Abschlusskriterien (nämlich mindestens fünf, einmal sogar sechs) festlegt. Die PH Bern konzentriert sich dagegen in beiden Praktika auf dieselben drei verschiedenen Kriterien. An allen Praktika an diesen beiden Hochschulen (und auch beim Schulpraktikum im Unterrichtsfach Bewegung und Sport an der Universität Wien) wird übrigens von den Studierenden das schriftliche Verfassen von Unterrichtsplanungen und die schriftliche Ausarbeitung von Reflexionen bzw. Praxisberichten verlangt. Die übrigen Kriterien werden dagegen anders gewichtet: So kommen zum Teil auch Gespräche der Studierenden mit dem / der MentorIn bzw. TutorIn in Betracht, zum Teil auch das schriftliche Ausarbeiten von Beobachtungen oder von sonstigen Aufgaben oder überhaupt die Erstellung eines Portfolios. An der PH Bern wurden auch noch weitere Abschlusskriterien vorgesehen, die in keine der vordefinierten Kategorien passten: Im Einführungspraktikum wird die Beurteilung der Studierenden nach den Kriterien "erfüllt / nicht erfüllt" vorgenommen. Beim Fachpraktikum haben die Studierenden eine Prüfungslektion zu absolvieren, deren Benotung in eine Gesamtbewertung der Praktikumsleistung einfließt.

11 Zusammenfassung, Interpretation und Ausblick

Im abschließenden Kapitel erfolgt zunächst eine knappe Zusammenfassung der wichtigsten Erhebungsergebnisse (Kapitel 11.1). Anschließend werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund des bisherigen Forschungsstandes diskutiert und Schlussfolgerungen daraus gezogen (Kapitel 11.2). Schließlich sollen aber auch die Limitationen der durchgeführten

Erhebung nochmals dargestellt werden und – aufbauend auf den Ergebnissen dieser Arbeit – mögliche Anknüpfungspunkte für künftige Forschungsarbeiten präsentiert werden.

11.1 Zusammenfassung der Erhebungsergebnisse

Mit der vorliegenden Arbeit wurde eine qualitative Inhaltsanalyse der intendierten Curricula an drei deutschsprachigen Hochschulen (Universität Wien, Universität Koblenz-Landau und Universität Bern bzw. PH Bern) betreffend Praxisphasen im Lehramtsstudium Bewegung und Sport für die allgemeinbildenden höheren Schulen vorgenommen. Dazu wurde auf das im Internet auf den Homepages der untersuchten Universitäten frei zugängliche Datenmaterial zurückgegriffen, das für sich in Anspruch nimmt, die Organisation der Praktika für die Studierenden zu regeln. Dabei wurde einerseits untersucht, welche Professionalisierungsabsichten (also Ziele oder Funktionen) die einzelnen Praktika verfolgen. Andererseits wurden inhaltliche und strukturelle/organisatorische Merkmale bzw. Merkmale der universitären Begleitung der jeweiligen Praktika erhoben. Schließlich wurde ein Vergleich der erhobenen Merkmale ([a] zwischen allen Praktika insgesamt, [b] zwischen den Praktika innerhalb einer Hochschule und [c] zwischen den jeweiligen Hochschulen) angestellt und damit Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der konkreten Praktikumsausgestaltung herausgearbeitet.

Im Bereich der *Professionalisierungsabsichten* zeigte sich eindeutig, dass die theoriebezogene Auseinandersetzung mit der Praxis und der Kompetenzerwerb durch eigene Berufserprobung bei den Curricula im Vordergrund stehen und diese Ziele bei fast allen untersuchten Praktika verfolgt werden. Während man in diesem Teilbereich also von einer durchgehend wichtigen Zielsetzung der Curricula im Zusammenhang mit den Praxisphasen über alle drei Hochschulen hinweg sprechen kann, kommt der Funktion der Orientierung im Berufsfeld LehrerIn unterschiedlich viel Bedeutung zu, je nachdem um welche Hochschule es sich handelt. Besondere Bedeutung wird ihr (ausgehend von der Häufigkeit, mit der sie bei den Praktika auftritt) jedenfalls an der Universität Koblenz-Landau beigemessen.

Ein differenziertes Bild ergibt sich bei den *übrigen erhobenen Merkmalen*. Im Bereich der *zeitlichen Situierung der Praktika im Studienverlauf* fällt für die Universität Wien und für die Universität Koblenz-Landau auf, dass jeweils der Großteil der Praktika bereits im Bachelorstudium zu absolvieren ist und für das Masterstudium dagegen nur jeweils ein Praktikum – wenn auch im Fall der Praxisphase im Masterstudium an der Universität Wien mit einem relativ hohen Workload – verbleibt. Konträr dazu ist der Aufbau am Standort Bern, weil dort sämtliche einbezogenen Praktika im Masterstudium anfallen. Dagegen konnten an keiner Hochschule Praktika festgestellt werden, die bereits vor dem eigentlichen Bachelorstudium zu absolvieren waren.

Insgesamt betrachtet überwiegen eindeutig Praktika, die entweder eine Lehrveranstaltung oder ein Praktikum als *Teilnahmevoraussetzung* für das Praktikum vorsehen. An der Universität Koblenz-Landau dagegen werden vorwiegend Praktika ohne Teilnahmevoraussetzungen angeboten.

Bei den Hochschulen, an denen ausreichende Daten zur Verfügung standen, kann von einer Bevorzugung des Blockpraktikums als *Organisationsform* gegenüber den anderen Praktikumsformen gesprochen werden. Hinsichtlich der *Teilnahmeform* herrschen kombinierte Formen aus Hospitations- und Mitwirkungspraktika gegenüber anderen Arten, die Teilnahme der Studierenden zu gestalten, vor. Die *fachliche Zuordnung* des Praktikums konnte mangels aussagekräftigen Datenmaterials nicht bei allen Praktika erhoben werden. Dort wo die Zuordnung möglich war, werden die Praktika zwischen der Allgemeinen Didaktik bzw. den Bildungswissenschaften einerseits und der Fachdidaktik andererseits aufgeteilt.

Auch die Verankerung von *Unterrichtsbesuchen durch universitäre Lehrkräfte* ließ sich an der Universität Wien nicht abschließend erheben. An der Universität Koblenz-Landau und an der PH Bern war eine Erhebung zwar möglich, doch zeigt sich hier zwischen den Praktika ein ganz unterschiedliches Bild, das von teilweise verpflichtenden über teilweise freigestellten Unterrichtsbesuchen bis hin zu gar keinen Unterrichtsbesuchen reicht.

Uneinheitlich ist die Befundlage auch beim Merkmal der abgehaltenen *Begleitlehrveranstaltung* zum Praktikum: Die Universität Wien setzt praktisch ausschließlich auf rein begleitende Lehrveranstaltungen, während die Universität Koblenz-Landau in den drei Praktika, wo eine Erhebung möglich war, eine reine Vorbereitungsveranstaltung anordnet. Die PH Bern sieht eine universitäre Begleitlehrveranstaltung nur bei einem der beiden Praktika vor. In diesem Fall handelt es sich sogar um eine Kombination aus Vorbereitungs- begleitender und Nachbereitungsveranstaltung.

Während die Universität Wien und die PH Bern eine relativ weite Spanne beim *Praktikumsworkload* zwischen ihren einzelnen Praktika aufweisen, unterscheidet sich die Arbeitsbelastung innerhalb der Universität Koblenz-Landau kaum. Hinsichtlich des Workloads für die Begleitlehrveranstaltungen liegen für die Universität Koblenz-Landau und die PH Bern keine validen Daten vor. Innerhalb der Universität Wien variiert die Arbeitsbelastung aber weniger stark als beim Praktikum. Die Gesamtbelastung bei den Praktika ist an der Universität Wien (16 ECTS-Punkte) und im Fall des Monofachdiploms an der PH Bern (17 ECTS-Punkte) ähnlich stark ausgeprägt. Die Universität Koblenz-Landau kommt auf insgesamt 14 ECTS-Punkte. Den geringsten Workload weist die PH Bern im Fall des Zweifächerdiploms mit 10 ECTS-Punkten auf.

Hinsichtlich der *Kriterien für den positiven Abschluss des Praktikums* konnten nur für die Universität Koblenz-Landau und die PH Bern valide Daten erhoben werden. Dort ist vor allem auffallend, dass bei allen Praktika auf die schriftliche Unterrichtsplanung und auf die schriftliche Erstellung von Reflexionen bzw. Praktikumsberichten abgestellt wird.

11.2 Interpretation der Erhebungsergebnisse

Für die *Professionalisierungsabsichten* lässt sich generalisierend für die vorliegende Erhebung formulieren, dass der Fokus bei den untersuchten Hochschulen eindeutig auf der theoriebezogenen Auseinandersetzung mit der Praxis und der Berufserprobung durch die Studierenden liegt. Dies wird auch noch durch das Vorherrschen einer Kombination aus Hospitations- und Mitwirkungspraktika im Bereich der Teilnahmeform unterstrichen. Es ließe sich dazu argumentieren, dass die von den Studierenden im Praktikum verlangte Art der Teilnahme die faktische Umsetzung des mit dem Praktikum intendierten Ziels widerspiegelt. In diesem Fall würden Hospitationspraktika, bei denen die Beobachtung und Analyse von Schulsituationen im Vordergrund stehen, am ehesten dem Ziel der theoriebezogenen Auseinandersetzung mit der Schulpraxis entsprechen. Dagegen würden Mitwirkungspraktika konkret zum Kompetenzerwerb durch Berufserprobung eingesetzt werden. Unter dieser Annahme werden die beiden genannten Professionalisierungsabsichten durch die gewählte inhaltliche Ausgestaltung der Praktika im Curriculum an den untersuchten Hochschulen größtenteils optimal umgesetzt. Unter diesem Blickwinkel stellt lediglich die Schulpraxis Überfachliche Kompetenzen und Querschnittskompetenzen an der Universität Wien einen „Ausreißer“ dar, weil dieses Praktikum zwar beide angesprochenen Professionalisierungsabsichten verfolgt, in der Umsetzung allerdings „nur“ als Hospitationspraktikum ausgestaltet ist. Es stellt sich also zwangsläufig die Frage, wie das Praktikum nach dem intendierten Curriculum das Ziel der Berufserprobung umsetzen kann, wenn es nicht auf die aktive Mitwirkung der Studierenden am Schulalltag abstellt.

Ein anders Problem stellt sich auf curricularer Ebene beim Vergleich von Aufgaben/Praktikumsleistungen (im Rahmen der Kriterien für den positiven Abschluss eines Praktikums) und der Professionalisierungsabsichten: Auch die sonstigen an die Studierenden gestellten Anforderungen im Zusammenhang mit dem Praktikum sind nur sinnvoll, wenn damit die jeweiligen Ziele bzw. Absichten hinter den Praktika umgesetzt werden sollen. Idealerweise sollten daher auch die Aufgaben bzw. Praktikumsleistungen mit den Professionalisierungsabsichten korrespondieren. Vor diesem Hintergrund erscheinen jene Anforderungen an Studierende problematisch, zu denen keine entsprechende Professionalisierungsabsicht formuliert wird. Eine Aufgabe ohne Zielsetzung hat nämlich zur Folge, dass bei der Durchführung derselben kein klarer Fokus gefunden werden kann. Konkret wurde dieses Problem

bei den Orientierenden Praktika an der Universität Koblenz-Landau (OP 1 und OP 2) festgestellt: In diesen Praktika wird zwar von den Studierenden verlangt, mindestens eine Unterrichtseinheit je OP abzuhalten. Diese Aufgabe, die ganz klar auf das eigenständige Erteilen von Unterricht abzielt, findet aber keine Deckung in den Professionalisierungsabsichten für dieses Praktikum, weil dort der Kompetenzerwerb durch Berufserprobung gar nicht erwähnt wird.

Zu der Frage, warum die verschiedenen Hochschulen sehr einheitlich ihren Fokus auf die theoriebezogene Auseinandersetzung und die Berufserprobung legen, lässt sich mit der vorliegenden Arbeit zwar keine abschließende Antwort geben. Man kann aber argumentieren, dass sich die Hochschulen stark auf das Konzept der „Theorie-Praxis-Spirale“ nach Topsch (2004, S. 479) oder ähnliche Theorien besinnen. Aus der Kombination dieser beiden Professionalisierungsabsichten einerseits und der inhaltlichen Ausgestaltung als kombinierte Hospitations- und Mitwirkungspraktika kann ein Bestreben der Hochschulen abgeleitet werden, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden, indem theoretisches Wissen durch Beobachtungen bzw. Analysen aber auch durch eigene Unterrichtserfahrungen überprüft bzw. kritisch hinterfragt werden kann, andererseits erlebte oder selbst eingeübte Handlungsmuster mittels theoretischer Konzepte durchleuchtet werden können. Vor diesem Hintergrund kann man den untersuchten Praxisphasen eine „Brückenfunktion“ zwischen Theorie und Praxis als Gestaltungsform des forschenden Lernens attestieren (Favella et al., 2017, S. 123), indem sie eine ausreichende Verbindung zwischen Theorie und Praxis herstellen wollen.

Hinsichtlich der Orientierungsfunktion (eine weitere Ausprägung der Professionalisierungsabsicht) war einerseits auffallend, dass diese nicht nur in jenen Praktika vertreten war, deren Bezeichnung bereits auf eine gewisse „Einführung“ der StudentInnen in den LehrerInnenberuf schließen lässt, sondern auch in vertiefenden bzw. eindeutig fachdidaktisch ausgerichteten Praktika. Der Orientierung im Berufsfeld kommt an der Universität Koblenz-Landau nur mehr im Bachelorstudium Bedeutung zu, und nicht mehr im Masterstudium. Ähnliches ist auch für die Universität Wien zu vermuten, obwohl die vorhandenen Daten zur Praxisphase Masterstudium dazu keinen Aufschluss gaben. Dafür spricht allerdings, dass am Standort Wien bereits im Bachelorstudium neben dem Orientierungspraktikum nur mehr bei einem weiteren Praktikum tatsächlich das Ziel der Orientierung im Berufsfeld verfolgt wird. Konträr dazu kommt am Standort Bern dem Einführungspraktikum auch im Masterstudium noch eine solche Orientierungsfunktion für die Studierenden zu. Dabei gilt es aber auch die Besonderheit des Studienaufbaus in Bern zu berücksichtigen, wo zunächst an der Universität Bern ein reines Fachstudium auf Ebene eines Bachelorstudienganges zu absolvieren ist und der lehramtsspezifische Schwerpunkt überhaupt erst mit dem Masterstudium

gewählt wird. Demnach stellt am Standort Bern das Einführungspraktikum im Masterstudium erst das erste lehramtsspezifische Praktikum dar. Die zeitliche Situierung der Praktika im Studienverlauf (im Bachelor- oder im Masterstudium) trifft damit nach der vorliegenden Erhebung nicht zwangsläufig eine sichere Aussage darüber, welche Professionalisierungsabsicht mit dem Praktikum verfolgt wird. Jedoch kommt in der Regel dem/den ersten Praktikum/Praktika im jeweiligen Studium die Funktion der Orientierung im Berufsfeld zu.

Ein direkter Vergleich mit den in Kapitel 2 vorgestellten anderen Studien ist im Bereich der Professionalisierungsabsicht nicht möglich, weil diese dort entweder gar nicht erhoben wurde oder – im Fall der Studie von Gröschner et al. (2015) – nur über den Umweg der Teilnahmeform.

Die Tatsache, dass kein einziges Praktikum zeitlich vor Beginn des eigentlichen Bachelorstudiums situiert ist, spricht dafür, dass Praktika an den untersuchten Hochschulen offenbar nicht zur Eignungsüberprüfung noch vor Studienbeginn herangezogen werden. In diesem Sinn kann man daher nicht davon sprechen, dass Praktika als Mittel der „Zugangsbeschränkung“ zum Lehramtsstudium bzw. als Mittel zur Selektion aus einer größeren Gruppe von Studierenden (wie z.B. Eignungstests, numerus clausus, etc.) verwendet werden. Vielmehr soll die Eignungsabklärung offenbar nur auf einer persönlichen Ebene für die einzelnen Studierenden selbst erfolgen, die daraus für sich Rückschlüsse im Rahmen der Orientierungsfunktion ziehen können, ob der eingeschlagene Berufsweg der richtige für sie ist.

Zu den Ergebnissen hinsichtlich der Organisationsform bleibt anzumerken, dass deren Aussagekraft aus folgenden Gründen eingeschränkt ist: Zum einen wurde bereits ausgeführt, dass an der Universität Wien für die Praktika keine validen Daten vorhanden waren. Zum anderen gestaltete sich aber auch die Definition der Kategorien „Blockpraktikum“ und „semesterbegleitendes Praktikum“ als schwierig, weil die in der Literatur (Bennack und Jürgens, 2002, S. 158) verwendeten Merkmale für die Zwecke der Erhebung keine griffigen Unterscheidungskriterien boten. Daher mussten eigenständige Grundsätze der Kategorisierung gebildet werden (siehe Kapitel 9.4.2), die jedoch ebenfalls mit dem Problem behaftet sind, dass zwischen den beiden Begriffen letztlich ein „fließender“ Übergang besteht.

Eine gewisse Unschärfe der Ergebnisse muss auch für das Merkmal der universitären Begleitlehrveranstaltung eingeräumt werden. Ziel der Untersuchung war es, gerade die Rolle von universitären Lehrveranstaltungen näher zu beleuchten, die im Zusammenhang mit Praktika im Curriculum vorgesehen werden (Arnold et al., 2014, S. 23), also auf eine Form der Verbindung zwischen Universität und Praktikum an der Schule (Zeichner, 2010, 91 f.). Damit schieden für die Erhebung aber von vornherein bestimmte „Betreuungssettings“ aus,

die diesen Anspruch nicht erfüllen: So wurden weder die Veranstaltungen am Standort Koblenz-Landau mit einbezogen, die ausschließlich von den staatlichen Studienseminaren betreut wurden, weil diese keinen universitären Konnex aufweisen. Andererseits entspricht auch die „Reflexion Fachpraktikum“ an der Universität Bern dem genannten Kriterium nicht, weil hier die Betreuung ausschließlich durch die Betreuungslehrkraft an der Schule erfolgt. Diese engere Form der Eingrenzung hat zwar den Vorteil einer eindeutigen Abgrenzung für sich, muss aber Betreuungssituationen wie die beiden soeben genannten außen vor lassen, obwohl dort zweifelsohne auch eine Betreuung in fachlicher Hinsicht – wenn auch nicht universitär – erfolgt.

Ein hoher Stellenwert dürfte den Unterrichtsbesuchen von universitären Lehrkräften im Praktikum nur von der PH Bern eingeräumt werden, weil nur dort verpflichtende Besuche vorgesehen sind. Dies überrascht vor dem Hintergrund, dass eine enge Beziehung zwischen den verantwortlichen Praktikumslehrkräften und den MitarbeiterInnen an den Universitäten in der Literatur als besonders bedeutsam betrachtet wird (Allen & Wright, 2014, S.137, 147 ff; Fraefel & Seel, 2017, S. 7).

Vergleicht man die Erhebungsergebnisse zu den übrigen Ausstattungsmerkmalen mit den Ergebnissen der in Kapitel 2 angeführten Studien, so zeigt sich ein differenziertes Bild: Hinsichtlich der fachlichen Zuordnung der Praktika deckt sich die Aufteilung zwischen Bildungswissenschaften und Fachdidaktik im Wesentlichen mit den Befunden der drei in Kapitel 2 vorgestellten Studien. Das Überwiegen einer Kombination aus Hospitations- und Mitwirkungspraktika lässt sich ebenfalls in Einklang mit der LEK-Studie (König & Seifert, 2012) und der Studie von Arnold (2014) bringen, wo überwiegend Unterrichtsversuche in den Praktika vorgesehen waren. In der Studie von Gröschner et al. (2015) lässt sich dies nicht so einfach feststellen, weil dort unter dem Titel der Professionalisierungsabsicht nur danach differenziert wurde, ob es sich um ein „Orientierungs- bzw. Hospitationspraktikum“ einerseits oder um ein „Mitwirkungspraktikum“ andererseits handelte. Dort floss also der in der vorliegenden Arbeit eigenständig erhobene Begriff der Professionalisierungsabsicht nur in die Bildung der einzelnen Ausprägungen „Orientierung bzw. Hospitation“ oder „Mitwirkung“ mit ein, weshalb die Ergebnisse nicht sinnvoll miteinander vergleichbar sind. Hinsichtlich der Art der Begleitlehrveranstaltung wurde bei der LEK-Studie erhoben, dass bei allen untersuchten Praktika sowohl eine Vor- als auch eine Nachbereitung erfolgten. Dieses Ergebnis kann aber ebenfalls nur bedingt auf die vorliegende Erhebung umgelegt werden, weil nicht bekannt ist, ob bei der LEK-Studie das Merkmal der Begleitlehrveranstaltung nach denselben Ausprägungen erhoben wurde, wie hier. Ähnlich wie bei der Studie von Gröschner et al. (2015, S. 654 f.) überwog auch in der gegenständlichen Erhebung die Form der reinen Begleitlehrveranstaltung. Im Unterschied zur vorliegenden Arbeit zeigte sich aber

eine deutlich breitere Streuung hinsichtlich der Art der Begleitlehrveranstaltung. Während hier neben der reinen Begleitlehrveranstaltung nur die Form der reinen Vorbereitungsveranstaltung, die Kombination aus Vorbereitungs-, begleitender- und Nachbereitungsveranstaltung und das Fehlen einer Begleitlehrveranstaltung erhoben wurden, konnten dort auch reine Nachbereitungsveranstaltungen sowie Kombinationen aus „Vorbereitungs- und Nachbereitungsveranstaltungen“, „Vorbereitungs- und Begleitveranstaltung“ und „Begleit- und Nachbereitungsveranstaltung“ (Gröschner et al., 2015, S. 654 f.) festgestellt werden.

Konträr zu dieser Studie zeigt sich auch das Ergebnis hinsichtlich der zeitlichen Situierung der Praktika, wenn man die Anzahl der jeweiligen Praktika in Bezug zum Bachelor- oder Masterstudiengang setzt. Während dort das Verhältnis zwischen Bachelor- und Masterstudium großteils (bis auf zwei Studienstandorte) entweder „ausgeglichen“ war oder zugunsten des Masterstudiums ausfiel (Gröschner et al., 2015, S. 649), kann dies im vorliegenden Fall nur für die PH Bern gelten. An der Universität Wien und der Universität Koblenz – Landau überwiegt dagegen eindeutig die Situierung der Praktika im Bachelorstudium. Der gezogene Vergleich muss allerdings insofern eingeschränkt werden als entgegen der Studie von Gröschner et al. (2015, S. 648) in der vorliegenden Arbeit nicht die Gesamtzahl der Praktika an den jeweiligen Standorten erhoben wurde, sondern (nur) jene Praxisphasen im Studienfach Bewegung und Sport. Ähnlich zu der erwähnten Studie stellt sich dagegen der Befund zu den Unterrichtsbesuchen dar. Da wie dort konnte nämlich eine starke Varianz dahingehend festgestellt werden, ob Unterrichtsbesuche überhaupt geregelt sind, ob sie verpflichtend vorgesehen oder nur freigestellt sind (Gröschner et al., 2015, S. 655). Schließlich zeigte sich auch noch eine deutliche Abweichung im Bereich des Workloads. Während Gröschner et al. eine Spanne bei der Arbeitsbelastung zwischen 2 und 30 ECTS-Punkten pro Praktikum feststellten, ergab sich in der vorliegenden Erhebung eine Varianz zwischen 2 und 14 ECTS-Punkten (im Fall des Monofachdiploms am Standort Bern) bzw. neun ECTS-Punkten (im Fall des Zweifächerdiploms am Standort Bern) (Gröschner et al., 2015, S. 655).

Abschließend soll noch darauf eingegangen werden, welche Implikationen die vorliegende Erhebung für die Frage hat, wie leicht ein Wechsel für die Studierenden zwischen verschiedenen Studien möglich ist. Dabei ist einerseits zu unterscheiden, ob es sich um einen Wechsel zwischen Fachstudium und Lehramtsstudium handelt oder um einen solchen zwischen zwei (grundsätzlich gleichwertigen) Lehramtsstudien zwischen zwei Universitäten entweder im selben Land oder über die Landesgrenzen hinweg. Die nachfolgenden Überlegungen beschäftigen sich nur mit einem Wechsel zwischen Fachstudium und Lehramtsstudium – und umgekehrt – (innerhalb einer Universität). In diesem Fall hat die Frage, wie früh oder spät in einem (Lehramts)Studium der funktionale Rollenwechsel vom / von der

SchülerIn hin zum / zur LehrerIn vollzogen werden muss, auch Auswirkungen darauf, wann man als Studierender auf ein lehramtsspezifisches Studium „festgelegt“ wird. Dies hat wiederum Bedeutung dafür, wie leicht ein Wechsel zwischen verschiedenen Studienrichtungen möglich ist. Je früher also die Orientierungsphase laut Curriculum abgeschlossen ist, und je früher im Studium mit dem Erwerb konkreter professionsspezifischer Kompetenzen als LehrerIn begonnen wird, umso schwieriger wird der Wechsel für die Studierenden zu Studiengängen ohne lehramtsspezifische Ausrichtung (Terhart et al. 2010; Lohmann et al. 2011; zit. n. Gröschner et al., 2015, S.660). Die starke Konzentration auf das Ziel der Berufserprobung in Verbindung mit einem geringen Anteil an Orientierungsfunktion und der Fokus auf die Teilnahme der Studierenden an den Praktika mittels Mitwirkung im Schulalltag sprechen jedenfalls an der Universität Wien und der Universität Koblenz-Landau gegen die Möglichkeit, als Lehramtsstudierender leicht in einen Nicht-Lehramtsstudiengang zu wechseln. Der Standort Bern bildet davon allerdings insofern eine Ausnahme, als die Studierenden zunächst im Bachelorstudiengang ein reines Fachstudium absolvieren, währenddessen sie sich noch nicht entscheiden müssen, ob sie im Anschluss daran ein Lehramtsstudium fortsetzen möchten. Für Studierende in Bern wird daher deutlich länger eine einfache Möglichkeit offengehalten, sich gegen ein Lehramtsstudium im belegten Fach zu entscheiden, ohne dadurch einen Ressourcenverlust erleiden zu müssen. Dies wird auch noch dadurch verstärkt, dass die im Rahmen des Bachelorstudiums an der Universität Bern zu absolvierenden „berufsfeldorientierte Praktika“ nicht unbedingt in der Schule stattfinden müssen, sondern vielmehr auch in anderen Bereichen abgeleistet werden können (vergleiche dazu Fußnoten 19 und 20). Dies trägt dazu bei, Studierenden, die mit dem Gedanken spielen, ein Lehramtsstudium zu beginnen, dennoch ein breiteres Spektrum zur Orientierung (auch außerhalb des Kontexts „Schule“) zu ermöglichen und damit die Entscheidung für oder gegen das Lehramtsstudium und zu unterstützen.

11.3 Einschränkungen und Ausblick

Hinsichtlich der Erhebungsergebnisse ist zunächst eine Einschränkung was das Datenmaterial zum intendierten Curriculum betrifft, vorzunehmen. In die Erhebung wurden nämlich nur Dokumente mit einbezogen, die auf den Homepages der untersuchten Hochschulen frei zugänglich waren. Dies limitiert zweifellos die Genauigkeit der Untersuchung gegenüber anderen wissenschaftlichen Studien, wie z.B. im Vergleich zur Studie von Gröschner et al. (2015, S. 647), die auf umfassende und aufbereitete „Portfolios“ zu den einzelnen Hochschulstandorten zurückgreifen konnten und diese Daten noch durch eigene Internetrecherchen vervollständigten. Dementsprechend mussten bei der vorliegenden Erhebung auch zu einzelnen Merkmalen wie der Organisationsform der Praktika, zur fachlichen Zuordnung, zur Begleitung durch Lehrpersonen im Praktikum und zu den Kriterien für den positiven

Abschluss des Praktikums Lücken im vorhandenen Datenmaterial hingenommen werden, die dazu führen, dass bei den genannten Merkmalen keine Zuordnung zu den Ausprägungsmerkmalen möglich war. Anzumerken ist allerdings, dass diese „Lücken“ im Datenmaterial für ein bestimmtes Merkmal meist für alle Praktika an einer bestimmten Hochschule gelten, was darauf schließen lässt, dass die curriculare Regelung dieses Merkmals von der jeweiligen Hochschule generell nicht als erforderlich betrachtet wird. Eine Ausnahme von dieser Beobachtung stellt die Praxisphase Masterstudium an der Universität Wien dar, zu der generell aussagekräftiges Datenmaterial hinsichtlich der konkreten Ausgestaltung fehlt. Dies ist allerdings darauf zurückzuführen, dass die Regelung dieses Praktikums noch in der Anfangsphase steckt. Die genannte methodische Vorgehensweise war aber notwendig, um den mit der Erhebung verbundenen Arbeitsaufwand für eine Person in einem vertretbaren Ausmaß zu halten.

Die Anzahl der in die Erhebung einbezogenen Praktika beruht auf der theoretischen Annahme, dass neben den tatsächlich verpflichtend im Unterrichtsfach Bewegung und Sport zu absolvierenden Praktika auch all jene Praktika, bei denen die Möglichkeit besteht, sie entweder im Erstfach oder im Zweitfach zu belegen, ebenfalls im Unterrichtsfach Bewegung und Sport abgeleistet werden. Dadurch konnten alle Praktika, die in diesem Fach zumindest theoretisch belegt werden können, untersucht werden. Im Studienalltag wird sich die Zahl der tatsächlich im Unterrichtsfach Bewegung und Sport absolvierten Praxisphasen aber insofern reduzieren, als nicht alle fachoptional belegbaren Praktika auch in diesem Fach abgeleistet werden, sondern auch einzelne im Zweitfach absolviert werden. Dieser Annahme liegt zu Grunde, dass die Studierenden bestrebt sein werden, möglichst in beiden gewählten Unterrichtsfächern auch eine entsprechende praktische Ausbildung zu erwerben. Zum Beispiel kann davon ausgegangen werden, dass an der Universität Koblenz-Landau nur entweder das Orientierende Praktikum 1 oder 2 im Unterrichtsfach Bewegung und Sport absolviert wird, während für das jeweils andere Praktikum das Zweitfach gewählt wird.

Schließlich wurde die vorliegende Erhebung auch dadurch erschwert, dass die Art und Weise der curricularen Regelungen so wie ihr Aufbau an den einzelnen Hochschulen teils stark unterschiedlich ausfiel: So konnten zum Teil nur eher oberflächlich gehaltene Curricula gefunden werden. Zum Teil fanden sich aber auch sehr umfangreiche Modulhandbücher etc., die das Praktikum sowohl inhaltlich (also hinsichtlich der Vorgaben an die Studierenden) als auch von seinem Ablauf her detailliert regeln. Dort, wo eher oberflächliche Regelungen vorgefunden wurden, besteht die Vermutung, dass die nähere Ausgestaltung der Praktika im implementierten Curriculum durch Vorgaben der jeweiligen universitären Lehrkräfte oder Praktikumslehrkräfte erfolgt. Diesen würde demnach ein gewisses Ermessen in der konkreten Gestaltung des „gelebten“ Praktikums zukommen. Man könnte es auch so

formulierten, dass das implementierte Curriculum jene Lücken füllt, die das intendierte Curriculum hinterlässt. Dies mag zwar im Einzelfall sachgerecht sein, um auf unterschiedliche Situationen adäquat eingehen zu können. Für Studierende, die auf der Homepage der jeweiligen Hochschule aber nach klaren und allgemeingültigen Strukturen bzw. Abläufen der Praktika suchen, um ihr Studium organisieren zu können, ist diese Vorgehensweise wenig hilfreich. Schließlich muss sich die Vorgehensweise einer Regelung der Praktika durch die universitären Lehrkräfte oder die Praktikumslehrkräfte auch den Vorwurf gefallen lassen, dass unterschiedliche Vorgaben gemacht werden und so eine gewisse Ungleichbehandlung von Studierenden hinsichtlich der Praktikumsausgestaltung eintritt, für die vielleicht keine sachliche Rechtfertigung besteht.

Natürlich wird die Aussagekraft der Erhebung auch dadurch reduziert, dass insgesamt nur drei Universitäten einbezogen wurden. Allerdings wird mit der vorliegenden Arbeit auch nicht beabsichtigt, einen größtmöglichen Überblick über die unterschiedliche Ausgestaltung von Praxisphasen im Lehramtsstudium im deutschsprachigen Raum zu geben. Vielmehr sollten die Professionalisierungsabsichten sowie sonstige Ausgestaltungsmerkmale von Praxisphasen exemplarisch an drei ausgewählten Hochschulen in drei verschiedenen deutschsprachigen Ländern dargestellt und miteinander verglichen werden. Nur in diesem engen Bereich kann der Erhebung eine Aussagekraft zukommen.

Da die vorliegende Arbeit ausschließlich das intendierte Curriculum untersucht hat, könnten sich vor allem folgende Anknüpfungspunkte für weitere Forschungstätigkeiten im Zusammenhang mit den vorliegenden Ergebnissen bieten:

(1) Zum einen erscheint es interessant, die Umsetzung des intendierten Curriculums in Form des implementierten Curriculums zu untersuchen. Hier würde sich zunächst eine Überprüfung dahingehend anbieten, wie im Praktikum die beabsichtigten Ziele konkret implementiert werden. So könnte insbesondere verstärkt auf die konkrete inhaltliche Ausgestaltung der Praktika abgestellt werden (ob und wenn ja in welcher Form Hospitationen tatsächlich verlangt werden; wie konkret die Mitwirkung ausgestaltet ist; etc.). Dabei wäre es sinnvoll, auch jene Ausprägungen, die hier als Kriterien für den positiven Abschluss des Praktikums behandelt wurden, miteinzubeziehen, weil auch diese mit der inhaltlichen Ausgestaltung des Praktikums Hand in Hand gehen (z.B. Werden schriftliche Unterrichtsplanungen, Praktikumsberichte, Reflexionen oder sonstige Aufgaben verlangt?). Aber auch eine Überprüfung, inwiefern die universitäre Begleitung des Praktikums umgesetzt ist, erscheint lohnenswert. So könnte z.B. eine Erhebung dahingehend stattfinden, ob (und wenn ja wie häufig) tatsächlich Praktikumsbesuche durch universitäre Lehrkräfte stattfinden.

(2) Zum anderen bietet die Arbeit aber auch einen Ausgangspunkt für eine Untersuchung von Lernprozessen und Lernergebnissen der Studierenden im Praktikum im Sinne einer Wirksamkeitsuntersuchung. So könnten z.B. mittels eines ähnlichen Konzeptes wie bei der LEK-Studie (siehe dazu Kapitel 2.2) Studierende an den drei untersuchten Hochschulen im Rahmen einer qualitativen Erhebung zu mehreren Zeitpunkten im Studium (vor und nach der Absolvierung von Praxisphasen) nach ihrer Selbsteinschätzung zu verschiedenen professionsspezifischen Kompetenzen gefragt werden. So könnte man erheben, welche Auswirkungen die teils unterschiedliche Ausgestaltung der Praktika auf den Erwerb von Professionskompetenzen einer angehenden Lehrkraft haben.

Literaturverzeichnis

- Allen, J. M. & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching*, 20 (2), 136-151. Zugriff am 2. Jänner 2018 unter DOI: 10.1080/13540602.2013.848568
- Bloomfield, D. (2009). Working within and against neoliberal accreditation agendas: opportunities for Professional Experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37 (1) 27-44, DOI: 10.1080/13598660802530503
- Blömeke, S. & König, J. (2010) Sozio-ökonomischer, bildungspolitischer und schulischer Kontext der Sekundarstufenlehrausbildung im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte im internationalen Vergleich* (S.39-52). Münster: Waxmann.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika: Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, K.-H. (2014). Unterrichtsversuche als allgemeindidaktische Lerngelegenheit: Eine vergleichende Curriculumanalyse. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung / Pedagogical field experiences in teacher education*. (63-86). Münster: Waxmann.
- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (2014). Pedagogical field experiences in teacher education: Introduction to the research area. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung / Pedagogical field experiences in teacher education*. (11-28). Münster: Waxmann.
- Bach, A. (2017). Partnerschaftsmodelle in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Das Flensburger Modell „Schuladoption“. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien: Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S.43-56). Münster: Waxmann.
- Bauer, J., Diercks, U., Rösler, L., Möller, J. & Prenzel, M. (2012). Lehramtsstudium in Deutschland: Wie groß ist die strukturelle Vielfalt?. *Unterrichtswissenschaft*, 40, 101-120. Zugriff am 23. Juni 2018 unter <https://www.researchgate.net/publication/258447186>
- Beckmann, H.-K. (1997). Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik und Konsequenzen für die Lehrer(aus)bildung. In E. Glumpler (Hrsg.), *Perspektiven der universitären Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Bennack, J. & Jürgens, E. (2002). Schulpraktika in Lehramtsstudiengängen. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium* (S. 143-160). Opladen: Leske + Budrich.
- Bildungsserver. Schulpraktika. Rheinland-Pfalz. Zugriff am 1. September 2018 unter <http://schulpraktika.rlp.de/faq.html>
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference?. *American Educational Research Journal*. 42 (1), 153-224. Zugriff am 1. Oktober 2018 unter <https://www.jstor.org/stable/3699458>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. Deutschland. (2018). Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2015 – 2018. Nationaler Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung. Letzter Zugriff am 6. Oktober 2018 unter https://www.bmbf.de/files/2018-03-28_15-Nationaler_Bericht_Bologna_2018.pdf
- Darge, K., Schreiber, M., König, J. & Seifert, A. (2012). Lerngelegenheiten im erziehungswissenschaftlichen Studium. In J. König & A. Seifert (Hrsg.). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen* (S.87-118). Münster: Waxmann.
- Darling-Hammond, L. & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching on context. *Teaching and Teacher Education*, 16, 523-545. Zugriff am 24. Juni 2018 unter http://www.brjonesphd.com/uploads/1/6/9/4/16946150/authentic_assessment.pdf
- Duden. Zugriff am 7. Oktober 2018 unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Praktikum>, <https://www.duden.de/rechtschreibung/Schulpraktikum>
- Europäische Kommission. (2015). ECTS Leitfaden 2015. Letzter Zugriff am 11. Oktober 2018 unter https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_de.pdf
- Europäische Kommission. Bologna-Prozess und Europäischer Hochschulraum. Letzter Zugriff am 11. Oktober 2018 unter http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_de
- Factsheet für Studierende Fachbezogenes Schulpraktikum, Juli 2017, Zugriff am 23. August 2018 unter https://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_ssc_lehrerinnenbildung/Praktikum/Schulpraxis_Infoblatt.pdf
- Favella, G., Herrmann, A.-C. & Schiefner-Rohs M. (2017). In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.). *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien: Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S.119-134). Münster: Waxmann.

- Fraefel, U. & Seel, A. (2017). Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien – eine Einführung. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.). Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien: Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate (S.7-10). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27 (1-2), 77-86. Zugriff am 3. Juli 2017 unter DOI 10.1024/1010-0652/a000090
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T. & Möller, J. (2015). Praxisphasen in der Lehrerausbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18 (4), 639-665. Zugriff am 1. Februar 2017 unter DOI 10.1007/s11618-015-0636-4
- Hascher, T. & Moser, P. (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und –lehrer. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 19 (2), 217-231. Zugriff am 11. Oktober 2018 unter URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134565
- Hascher, T. (2007). Lernort Praktikum. In A. Gastager (Hrsg.). Pädagogisches Handeln: Balancing zwischen Theorie und Praxis: Beiträge zur Wirksamkeitsforschung in pädagogisch-psychologischem Kontext (S.161-174). Landau: Empirische Pädagogik.
- Hascher, T. (2012a). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. Zeitschrift für Bildungsforschung, 2 (2), 109-129. Zugriff am 5. September 2017 unter DOI 10.1007/s35834-012-0032-6
- Hascher, T. (2012b). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 30 (1), 87-98. Zugriff am 19. April 2017 unter URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-138058
- Kleiner, K. (2007). Schulpraktische Studien zwischen Absicht und Veränderung: Kompetenz durch neue Lernformen am Beispiel „Bewegung und Sport“. In M. Heinrich (Hrsg.). Eigene Lernwege – quo vadis?: eine Spurensuche nach „neuen Lernformen“ in Schulpraxis und LehrerInnenbildung (S.193-214). Wien: Lit-Verl.
- König, J. & Seifert, A. (2012). Der Erwerb von pädagogischem Professionswissen: Ziele, Design, zentrale Ergebnisse der LEK-Studie. In J. König & A. Seifert (Hrsg.). Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen (S. 7-32). Münster: Waxmann.
- König, J., Tachtsoglou, S., Darge, K. & Lünemann, M. (2013). Zur Nutzung von Praxis: Modellierung und Validierung lernprozessbezogener Tätigkeiten von angehenden

- Lehrkräften im Rahmen ihrer schulpraktischen Ausbildung. Zeitschrift für Bildungsforschung, 4 (1), 3-22. Zugriff am 9.11.2015 unter DOI 10.1007/s35834-013-0084-2
- 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 Fachmedien Wiesbaden.
- Lehramt Nord-Ost. Zugriff am 23. August 2018 unter https://www.lehramt-ost.at/fileadmin/user_upload/e_lehrerinnenausbildung/broschuere/Lehramtbroschuere_2018.pdf
- Lohmann, V., Seidel, V. & Terhart, E. (2012). Der Kompetenzbereich „Unterrichten“ im intendierten Curriculum der universitären Lehrer/innen/bildung: Struktur, Substanz, Varianz. In T. Hascher (Hrsg.). Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung (S.65-83). Wien: Lit-Verl.
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Ministerium der Justiz. Rheinland-Pfalz. Landesverordnung über die Anerkennung von Hochschulprüfungen lehramtsbezogener Bachelor- und Masterstudiengänge als Erste Staatsprüfung für Lehramter (Vom 12. September 2007) Anlage 2. Zugriff am 1. September 2018 unter <http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/wyc/page/bsrlpprod.psml;jsessionid=A10469BA2A2525EA8CF89793E59A6E40.jp23?doc.hl=1&doc.id=jlr-BaMaVRPrahen&documentnumber=1&numberofresults=13&showdoccase=1&doc.part=X¶mfromHL=true#jlr-BaMaVRPV4Anlage2>
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur. (Februar 2012). Praktikumsanleitung für Studierende. Vertiefendes Praktikum im Bachelorstudiengang. Letzter Zugriff am 11. Oktober 2018 unter https://bm.rlp.de/fileadmin/mbwwwk/1_Bildung/Lehrer_werden/Anleitungen_und_Handreichungen/Praktikumsanleitung_VP_Bachelor.pdf
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur. (Februar 2012). Praktikumsanleitung für Studierende. Vertiefendes Praktikum im Masterstudiengang. Letzter Zugriff am 11. Oktober 2018 unter https://bm.rlp.de/fileadmin/mbwwwk/1_Bildung/Lehrer_werden/Anleitungen_und_Handreichungen/Praktikumsanleitung_VP__Master.pdf
- Ministerium für Bildung – Rheinlandpfalz. (Juni 2016). Praktikumsanleitung für Studierende. Orientierende Praktika. Letzter Zugriff am 11. Oktober 2018 unter

https://bm.rlp.de/fileadmin/mbwwk/1_Bildung/Lehrer_werden/Anleitungen_und_Handreichungen/ENDVERSION_SPS_Praktikumsanleitung_Orientierende_Praktika1_und_2_-_15-taegig.pdf

Ministerium für Bildung. Rheinland-Pfalz. Zugriff am 1. September 2018 unter <https://bm.rlp.de/de/bildung/schule/lehrerin-oder-lehrer-werden/der-weg-in-den-schuldienst/praktikumsbuch-fuer-studierende-und-formulare/>

Müller, K. (2010). Das Praxisjahr in der Lehrerbildung – Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Pädagogische Hochschule Bern. Zugriff am 26. August 2018 unter <https://www.phbern.ch/studiengaenge/s2/studiumis2/lehrdiplomis2.html>,
<https://www.phbern.ch/studiengaenge/s2/studiumis2/erweiterungsdiplomis2.html>

Zugriff am 14.10.2018 unter <https://www.phbern.ch/studiengaenge/s2/studiumis2/lehrdiplomis2/zweifaecherdiplom.html>,
<https://www.phbern.ch/studiengaenge/s2/studiumis2/lehrdiplomis2/monofachdiplom.html>

Pädagogische Hochschule Bern. (April 2015, erg. Juli 2015 & Februar 2016). Studienplan 2015. Sekundarstufe II. Lehrdiplom für Maturitätsschulen. Letzter Zugriff am 12.10.2018 unter <https://www.phbern.ch/studiengaenge/s2/kontakt-und-beratung/informationsanlaesseis2.html>

Pädagogische Hochschule Bern. (o.D.) Wegleitung. Berufspraktische Ausbildung. Sekundarstufe II. Studienjahr 18/19. Zugriff am 28. August 2018 unter <https://www.phbern.ch/fr/studiengaenge/s2/studiumis2/studienbereiche/bpais2.html>

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.11-40). Münster: Waxmann.

Schubarth, W., Gottmann, C. & Krohn, M. (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der ProPax-Studie. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.). Schulpraktika in der Lehrerbildung/ Pedagogical field experiences in teacher education (201-219). Münster: Waxmann.

Schüpbach, J. (2007). Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis?“. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.

- Tachtsoglou, S. & König, J. (2018). Der Einfluss von Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung auf das pädagogische Wissen angehender Englischlehrkräfte. *Journal für Bildungsforschung Online*, 10 (2-3), 3-33. Zugriff am 8. Oktober 2018 unter <http://www.j-e-r-o.com/index.php/jero/article/download/841/356>
- Topsch, W. (2004). Schulpraxis in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, & J. Wildt (Hrsg.). *Handbuch Lehrerbildung* (S.476-486). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Universität Bern. Institut für Sportwissenschaft. Zugriff am 26. August 2018 unter http://www.ispw.unibe.ch/studium/lehrveranstaltungen/praktika/index_ger.html, http://www.ispw.unibe.ch/unibe/portal/fak_humanwis/philhum_institute/inst_sport/content/e40129/e267795/e267850/e267860/InfosfuerLehrerInnen_ger.pdf
- Universität Bern. Zugriff am 26. August 2018 unter http://www.philhum.unibe.ch/studium/studienprogramme/bachelor_sportwissenschaft/index_ger.html#pane21670, http://www.philhum.unibe.ch/studium/studienprogramme/bachelor_sportwissenschaft/index_ger.html#pane21663 Zugriff am 14. Oktober 2018 unter http://www.unibe.ch/unibe/portal/content/e1006/e251033/e265838/Bachelor_ger.pdf, https://edit.cms.unibe.ch/unibe/portal/fak_humanwis/content/studium/studienprogramme/bachelor_sportwissenschaft/index_ger.html#pane21702
- Universität Graz. Zugriff am 4. November 2018 unter <https://lehr-studienservices.uni-graz.at/de/lehrservices/europaeischer-hochschulraum/konferenzen-der-bildungsministerinnen-1999-2018/bergen-2005/>
- Universität Koblenz-Landau. Informationen zu den Schulpraktika. Zugriff am 23. September 2018 unter https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/zfl/ZfL_Schulpraktika
- Universität Koblenz-Landau. Bachelor und Master of Education. Bildungswissenschaften. Zugriff am 1. September 2018 unter <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/fb1/studienangebote/bachelor-und-master-of-education-bildungswissenschaften>
- Universität Koblenz-Landau. Zugriff am 21. Oktober 2018 unter https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/zfl/ZfL_LehramtStudieren/ZfL_LAStudieren_BaMaEd/ZfL_LAStudieren_BaMaEd_Start
- Universität Koblenz-Landau. (November 2015). *Modulhandbuch für die Schulpraktika in den lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen*. Zugriff am 19. Juli

2017 unter https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/zfl/medienordner/Medien_PDF/mhb_praktika

Universität Koblenz-Landau. Studierendeninformationen. Sommersemester 2018. Zugriff am 21. Oktober 2018 unter https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/zfl/medienordner/Medien_PDF/infobroschuereSoSe2018

Universität Wien. (Juli 2016). Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Zugriff am 9. Juli 2018 unter https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf

Universität Wien. (Juli 2017). Allgemeines Curriculum für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Zugriff am 9. Juli 2018 unter https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_MA_Lehramt.pdf

Universität Wien. (Juni 2016). Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Zugriff am 9. Juli 2018 unter https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Bewegung_und_Sport_BA_Lehramt.pdf

Universität Wien. (Juli 2017). Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport im Rahmen des Masterstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Zugriff am 9. Juli 2018 unter https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Bewegung_und_Sport_MA_Lehramt.pdf

Universität Wien. Studieneingangs- und Orientierungsphase (STEOP). Zugriff am 23. August 2018 unter <https://slw.univie.ac.at/studieren/studienorganisation/steop/>

Universität Wien. Zentrum für LehrerInnenbildung. Zugriff am 24. August 2018 unter <https://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/ssclehrerinnenbildung/praktikum/masterstudium/>

Vorgaben Schulpraxis Bachelorstudium Lehramt. Alle Fächer im Verbund Nord-Ost (Juli 2018). Letzter Zugriff am 14. September 2018 unter https://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_ssc_lehrerinnenbildung/Praktikum/20180724_Vorgaben_Schulpraxis_BA_AlleFaecher.pdf

Wageneder, G. & Bolter, R. (2017). Empfehlungen der Österreichischen Bologna Follow-Up Gruppe zur Umsetzung des ECTS-Leitfadens der Europäischen Kommission.

Letzter Zugriff am 6. Oktober 2018 unter https://bmbwf.gv.at/fileadmin/user_upload/Bologna/ECTS/BFUG_Empfehlung_zu_ECTS-Leitfaden_2015_final.pdf

Watson, C., Seifert, A. & König, J. (2012). Institutionalisierung der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung: Charakterisierung der einbezogenen Standorte und Ausbildungsgänge. In J. König & A. Seifert (Hrsg.). Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen (S.44-86). Münster: Waxmann.

Wilson, S., Floden, R. & Ferrini-Mundy, J. (2001). Teacher preparation research: Current knowledge, gaps and recommendations. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32 (5), Zugriff am 3. Mai 2017 unter https://search-proquest-com.uaccess.univie.ac.at/docview/223491563?rfr_id=info%3Axri%2Fsid%3Aprimo

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connection between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 89-99. Zugriff am 3. Juli 2017 unter <http://journals-sagepub-com.uaccess.univie.ac.at/doi/abs/10.1177/0022487109347671>

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Universität Koblenz-Landau, Bachelor und Master of Education	85
Tabelle 2: Übersicht der Hochschulen	90
Tabelle 3: Übersicht über die erhobenen Praktika und Gesamtanzahl.....	91
Tabelle 4: Erhebungsübersicht.....	93
Tabelle 5: Wien: Prof.-absichten - Orientierungspraktikum	95
Tabelle 6: Wien: Prof.-absichten, Schulpraxis	95
Tabelle 7: Wien: Prof.-absichten - Unterrichtspraktische Studien 1, 2 und 3	96
Tabelle 8: Wien: Prof.-absichten - Schulpraktikum Bewegung und Sport	96
Tabelle 9: Wien: Prof.-absichten - Praxisphase Masterstudium	97
Tabelle 10: Koblenz-Landau: Prof.-absichten - Orientierendes Praktikum 1	97
Tabelle 11: Koblenz-Landau: Prof.-absichten - Orientierendes Praktikum 2	98
Tabelle 12: Koblenz-Landau: Prof.-absichten - Vertiefendes Praktikum (BA)	98
Tabelle 13: Koblenz-Landau: Prof.-absichten - Vertiefendes Praktikum (MA)	98
Tabelle 14: Bern: Prof.-absicht - Einführungspraktikum.....	99
Tabelle 15: Bern: Prof.-absichten - Fachpraktikum.....	99
Tabelle 16: Wien: Orientierungspraktikum	104
Tabelle 17: Wien: Schulpraxis.....	106
Tabelle 18: Wien: Unterrichtspraktische Studien 1, 2 und 3	108
Tabelle 19: Wien: Schulpraktikum Bewegung und Sport.....	111
Tabelle 20: Wien: Praxisphase Masterstudium.....	113
Tabelle 21: Koblenz-Landau: Orientierendes Praktikum 1	116
Tabelle 22: Koblenz-Landau: Orientierendes Praktikum 2	119
Tabelle 23: Koblenz-Landau, Vertiefendes Praktikum (BA).....	120
Tabelle 24: Koblenz-Landau, Vertiefendes Praktikum (MA)	123
Tabelle 25: Bern: Einführungspraktikum	125
Tabelle 26: Bern: Fachpraktikum	128

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Curriculumsformen, Quelle: König et al. (2018, S.23)	32
Abbildung 2: Bachelorstudium Überblick, Quelle: Universität Wien, https://slw.univie.ac.at/studieren/lehramt/ , Zugriff am 21. Oktober 2018	83
Abbildung 3: Masterstudium Überblick, Quelle: Universität Wien, https://slw.univie.ac.at/studieren/lehramt/ , Zugriff am 21. Oktober 2018	84

Abkürzungsverzeichnis

Allgemeines Curriculum BA, 2016 – Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Juli 2016.

Allgemeines Curriculum MA, 2017 – Allgemeines Curriculum für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Juli 2017.

Landesverordnung – Landesverordnung über die Anerkennung von Hochschulprüfungen lehramtsbezogener Bachelor- und Masterstudiengänge als Erste Staatsprüfung für Lehrämter (Vom 12. September 2007)

Modulhandbuch, 2015 – Modulhandbuch für die Schulpraktika in den lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen. November 2015.

Praktikumsanleitung OP, 2016 – Praktikumsanleitung für Studierende. Orientierende Praktika. Juni 2016.

Praktikumsanleitung VP BA, 2012 – Praktikumsanleitung für Studierende. Vertiefendes Praktikum im Bachelorstudiengang. Februar 2012.

Praktikumsanleitung VP MA, 2012 – Praktikumsanleitung für Studierende. Vertiefendes Praktikum im Masterstudiengang. Februar 2012.

Studienplan 2015 – Studienplan 2015. Sekundarstufe II. Lehrdiplom für Maturitätsschulen. April 2015, erg. Juli 2015 & Februar 2016. (Studienplan).

Teilcurriculum Bewegung und Sport BA, 2016 – Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Juni 2016.

Teilcurriculum Bewegung und Sport MA, 2017 – Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport im Rahmen des Masterstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Juli 2017.

Vorgaben Schulpraxis BA Lehramt, 2018 – Vorgaben Schulpraxis Bachelorstudium Lehramt. Alle Fächer im Verbund Nord-Ost (Juli 2018).

Wegleitung, o.D. – Wegleitung. Berufspraktische Ausbildung. Sekundarstufe II. Studienjahr 18/19. ohne Datum.

ABG – Allgemeinen-Bildungswissenschaftlichen Grundlagen

BA – Bachelor

BBS – Berufsbildende Schulen

BuS – Bewegung und Sport

CCT Tour – Carrer Counselling for Teachers Tour

CP – Credit-Points, Leistungspunkte

ECTS(-Punkte) – European Credit Transfer and Accumulation System

f. – folgende Seite (eine Seite)

ff. – folgende Seiten (zwei Seiten)

FöS – Förderschulen

GS – Grundschulen

Gym – Gymnasium

LEK - Studie – „Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen – Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung“

LV – Lehrveranstaltung

MA – Master

OP – Orientierendes Praktikum

PH – Pädagogische Hochschule

PhD – Doctor of Philosophy

PISA – Programme for International Student Assessment (Programm zur internationalen Schülerbewertung)

PPS – Pädagogisch-praktischen Studien

Prof.-absichten – Professionalisierungsabsichten

PS – Proseminar

RS plus – Realschule Plus

SE – Seminar

SSt – Semesterwochenstunden

SWS – Semesterwochenstunden

StEOP – Studieneingangs- und Orientierungsphase

TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study

UF – Unterrichtsfach

UPS – Unterrichtspraktische Studien

VO – Vorlesung

VP – Vertiefendes Praktikum

VU – Vorlesung mit integrierter Übung

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde weder an einer anderen Stelle eingereicht noch von anderen Personen vorgelegt.“