

# Das Praktikum als komplexe Lernaufgabe – Die Reform des Fachpraktikums Spanisch an der Leibniz Universität Hannover zur Förderung der Reflexiven Handlungsfähigkeit

Helene Pachale & Andrea Rössler

## 1. Einleitung

Der *practical turn* hat in den letzten zwanzig Jahren zu einer beträchtlichen Stärkung und Ausweitung der Praxisphasen in der universitären Lehrkräfteausbildung geführt. Mittlerweile bieten neun Bundesländer neben kürzeren Praktikumsphasen auch ein sogenanntes Praxissemester in der ersten Phase der Lehrkräftebildung an den Universitäten an (Brinkmann et al., 2023, S. 6). Mit diesen Praxisphasen soll der Anwendungsbezug der Lehrkräftebildung gestärkt und damit zugleich die Attraktivität der Lehramtsstudiengänge gesteigert werden. Das Heilsversprechen der Praxisphasen, die einen effektiveren und nachhaltigeren Theorie-Praxis-Bezug herstellen sollen, ist für beide Seiten, Studierende wie Dozierende, gemeinhin hoch. Wie groß die Wirksamkeit von Praxisphasen für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte tatsächlich ist, wird zunehmend beforscht (Bresges et al., 2019). Das gilt auch für die Ausbildung der Fremdsprachenlehrkräfte (u. a. Roters, 2012; Schädlich, 2019; Gödecke, 2020). Hierbei spielt die Reflexionskompetenz eine besondere Rolle. Praxisphasen wird das Potenzial zugeschrieben, vertiefte Reflexionsprozesse anbahnen zu können, da sie die Möglichkeit bieten, unterrichtliches Handeln zu erproben und somit erfahrungsbasiert neu erworbenes theoretisches Wissen und subjektive Theorien über guten Unterricht bzw. Fremdsprachenunterricht (selbst-)kritisch zu reflektieren.

Vor diesem Hintergrund und im Rahmen der Umsetzung des Projekts *Leibniz-Prinzip der Qualitätsoffensive Lehrerbildung* an der Leibniz Universität Hannover strebt die Reform des Fachpraktikums Spanisch am Romanischen Seminar an auszuloten, welchen Beitrag dieses im *Master of Education* zur Entwicklung einer Reflexiven Handlungsfähigkeit der Studierenden leisten kann. Dass Niedersachsen nur in der Ausbildung der Lehrämter

für die Grund-, Haupt- und Realschulen ein Praxissemester eingeführt hat, stellt dabei eine besondere Herausforderung dar. Für die angehenden Gymnasiallehrkräfte gibt es im *Master of Education* nach wie vor bloß ein fünfwöchiges Fachpraktikum pro Unterrichtsfach. Damit stehen ein relativ begrenzter Zeitraum und eine geringe Stundenzahl (in der Regel 50 Hospitationsstunden, die drei Stunden selbst gehaltenen Unterricht inkludieren) für die Unterrichtsversuche zur Verfügung. Dies ist ein Umstand, der die nachhaltige Förderung einer Reflexiven Handlungsfähigkeit erschwert. Um dem entgegenzuwirken, wurde im Teilprojekt des Handlungsfelds 3 des *Leibniz-Prinzips* „Praxisphasen entwickeln – mit Qualitätsstandards in die Schule“ ein Konzept zur Reform des Fachpraktikums Spanisch entwickelt, das die Reflexionskompetenz der Praktikant:innen fördern und vertiefen soll. Im Sinne der Gestaltungsformen berufspraktischer Bildung nach Reusser und Fraefel (2017, S.18)<sup>1</sup> ruht dieses Konzept im Wesentlichen auf drei tragenden Pfeilern: der Durchführung des Praktikums im Tandem, der Aufgabenorientierung als methodisch-didaktisches Prinzip für die Unterrichtsplanung und dem Aufbau eines Netzes von Kooperationsschulen und -partner:innen vor Ort. Das Reformprojekt wird zugleich empirisch befohrt und durch ein umfangreiches Mentor:innengprogramm begleitet (s. u.).

## 2. Die Ausgangslage

Bis zum Sommersemester 2019 wurde das Fachpraktikum Spanisch im *Master of Education* Spanisch an der Leibniz Universität Hannover individuell durchgeführt. Für ihr fünfwöchiges Unterrichtspraktikum suchten sich die Studierenden eigenständig eine Praktikumschule (zumeist im Großraum Hannover), hospitierten dort bis zu 50 Unterrichtsstunden und unterrichteten mindestens drei Stunden Spanisch (nicht zwangsläufig zusammenhängend) in einer oder verschiedenen Klasse(n). Begleitet wurden sie hierbei von zufällig zugeordneten Mentor:innen vor Ort. Das Prakti-

---

1 Reusser und Fraefel formulieren vier neue Gestaltungsformen berufspraktischer Bildung: „1. Schaffung von Räumen der gemeinsamen Unterrichtsentwicklung [...]; 2. Etablierung von Partnerschaftsstrukturen zwischen Ausbildungsinstitutionen und Schulen [...]; 3. Einrichtung ko-konstruktiver schulpraktischer Ausbildungsformate und Instrumente des Lern-Coachings von Studierenden; 4. Verstärkung der Durchlässigkeit zwischen Fachdidaktiken und Schulpraktischen Studien“ (Reusser & Fraefel, 2017, S. 18).

kum fand in der Regel in der vorlesungsfreien Zeit statt. Eine nachbereitende Veranstaltung war im Modulkatalog nicht vorgesehen. Vorbereitet wurde das Praktikum durch ein Seminar (zwei Semesterwochenstunden, sieben *Credit Points*) im unmittelbar davorliegenden Semester. Inhaltlicher Schwerpunkt der vorbereitenden Veranstaltung war die Planung von einzelnen Spanischstunden (Phasierung, Lernzielformulierung, methodisch-didaktische Szenarien, Sozialformen und Medien); dieser wurde u. a. ergänzt durch die Erarbeitung von Kriterien für guten Spanischunterricht, die Reflexion über aktuelle zentrale Prinzipien für den Fremdsprachenunterricht wie die Kompetenzorientierung und Mehrsprachigkeitsdidaktik und über den Umgang mit Fehlern und der aufgeklärten Einsprachigkeit. Die Prüfungsleistung bestand in einem individuell anzufertigenden Praktikumsbericht, der die Darstellung, Analyse und Reflexion einer eigenständig geplanten und durchgeführten Unterrichtsstunde fokussierte.

### 3. Zielsetzungen der Reform

Die zentrale Zielsetzung der Reform ist eine doppelte: zum einen das Fachpraktikum Spanisch als komplexe Lernaufgabe für die Studierenden zu konzipieren, zum anderen vom Individualpraktikum auf ein Tandempraktikum und damit zum kooperativen Lehren und Lernen umzustellen. Flankierend wurde peu à peu ein Netzwerk mit Kooperationschulen für das Tandempraktikum etabliert, über das die Praktikumsplätze zentral vergeben werden. Zusätzlich zeigte sich sehr bald die Notwendigkeit, über den Austausch und die Reflexion mit den Mentor:innen an den Praktikumschulen die Umsetzung und Nachhaltigkeit des Reformprojekts zu unterstützen und zu sichern. Deswegen wurde ein modulares Fortbildungsprogramm für die Mentor:innen – zum Teil mit diesen gemeinsam und mit Multiplikator:innen für das Fach Spanisch in Niedersachsen – entwickelt und pilotiert (s. u.).

#### 3.1 Aufgabenorientierung als Ziel und als Methode

Im Niedersächsischen Kerncurriculum für Spanisch in der Sekundarstufe I (Niedersächsisches Kultusministerium, 2017) wird die Aufgabenorientierung als methodisch-didaktisches Prinzip des Fremdsprachenunterrichts Spanisch explizit eingefordert:

Der Unterricht ist so zu konzipieren, dass er den Prinzipien des aufgabenorientierten Lernens (*enfoque por tareas*) entspricht: Im aufgabenorientierten Unterricht geht es um die Bewältigung lebensnaher kommunikativer Aufgaben, die der Lernende im Sinne einer *tarea final* selbstständig lösen und durchführen kann. (Niedersächsisches Kultusministerium, 2017, S. 10, Hervorhebungen i. O.)

Die Studierenden bereits in der ersten, universitären Phase der Spanischlehrkräftebildung mit diesem innovativen Prinzip in Theorie und Praxis vertraut zu machen, ist deswegen ein zentrales Anliegen der Reform des Praktikumsmoduls. Die Studierenden begegnen der Aufgabenorientierung überdies im Fachpraktikumsmodul nicht zum ersten und einzigen Mal. Im Rahmen der fachdidaktischen Veranstaltungen des Fächerübergreifenden Bachelorstudiengangs (FüBa) Spanisch und des *Master of Education* Spanisch wird die Aufgabenorientierung zunächst im Basismodul in der Vorlesung präsentiert, dann im Aufbaumodul etwa bei Lehrwerksanalysen vertiefend betrachtet sowie in ersten selbst erstellten Unterrichtsmaterialien umgesetzt und abschließend im Praktikumsmodul angewendet und reflektiert. Aus Studien zur Professionalisierung von Lehrkräften wissen wir, dass sich die Wahrscheinlichkeit der zukünftigen Anwendung neuer fachdidaktischer Konzepte erhöht, wenn „Lehramtsstudierende zentrale fachdidaktische Ideen wiederholt in unterschiedlichen Anwendungssituationen kennenlernen“ (Bernholt et al., 2023, S. 109). Damit soll nicht zuletzt auch ein Beitrag geleistet werden zur Innovation des Spanischunterrichts in Niedersachsen, insofern auf diese Weise die nachhaltige Implementierung dieses methodisch-didaktischen Szenarios über die Fremdsprachenlehrkräftebildung schon in der ersten Ausbildungsphase angebahnt wird.

Die Aufgabenorientierung ist zudem in diesem Kontext nicht nur (Lern-)Ziel für die Studierenden, sondern zugleich auch im vorbereitenden Seminar bzw. im Fachpraktikumsmodul insgesamt angewendete Methode. Die sogenannte *tarea final* (dt. „komplexe Lernaufgabe“), die die Studierenden im Verlauf des Moduls in Tandems lösen sollen, ist die Konzeption, Durchführung und Reflexion einer sechsständigen aufgabenorientierten Unterrichtsreihe im Anfangsunterricht Spanisch. Diese *tarea final* wird den Studierenden zu Beginn des Praktikumsmoduls präsentiert und ihnen somit transparent gemacht, inwiefern die nachfolgenden Seminarinhalte (s. u.) die Voraussetzung dafür schaffen, dass sie diese komplexe Lernaufgabe am Ende lösen können. Das von ihnen erwartete Produkt ist nicht mehr nur das Planen, Unterrichten und Reflektieren einer Einzelstunde,

sondern die Konzeption und Reflexion einer zusammenhängenden Unterrichtsreihe. Dies ermöglicht sowohl die Umsetzung des spezifischen methodisch-didaktischen Szenarios der Aufgabenorientierung, das sich erst im Zusammenspiel mehrerer Einzelstunden realisieren lässt, als auch die Berücksichtigung des Ineinandergreifens von Einzelstunden und das Wahrnehmen und Reflektieren längerfristiger Unterrichtsziele. Zugleich kann es „mit der Vermittlung des Prinzips der Aufgabenorientierung gelingen [...], grundlegende Prinzipien eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts zu transportieren“ (Fredrichs, 2021, S. 72).

### 3.2 Kooperatives Lernen und Lehren

Nicht nur das aufgabenorientierte, auch das kooperative Lernen wird in den Curricula für den Fremdsprachenunterricht Spanisch im Land Niedersachsen als Leitziel propagiert (z. B. Niedersächsisches Kultusministerium, 2017, S. 11, 21 & 38). Von den Fremdsprachenlehrer:innen wird erwartet, dass sie neben individualisierenden und differenzierenden Unterrichtsszenarien auch kooperative Arbeitsphasen in Partner:innenarbeit oder in Kleingruppenphasen ermöglichen, die Anlässe für soziales Lernen und das partner:innenschaftliche Aushandeln von Bedeutung bzw. das Erarbeiten von gemeinsamen Unterrichtsprodukten bieten. Dies setzt voraus, dass die Lehrenden selbst kooperatives Arbeiten erprobt und erfahrungsgesättigt reflektiert haben. Das kooperative Lernen sollte also obligatorischer Bestandteil der Lehrkräftebildung sein. Dies gilt umso mehr, als „die Kooperation von Lehrkräften in neueren Studien als relevante Variable der Organisationskultur und somit des Learning Environments für Effekte auf Lernkultur und Unterrichtsqualität erkannt und analysiert [wird]“ (Holtappels, 2020, S. 11). Professionelle Teamarbeit wird zunehmend als Motor für Selbstentwicklung der Lehrkräfte und für innovative Prozesse, also für Unterrichtsentwicklung betrachtet (Holtappels, 2020, S. 23). Empirische Befunde deuten darauf hin, dass Teamarbeit an den Schulen (sei es in Jahrgangs- oder Klassenteams, sei es beim Teamteaching im Unterricht) zu „a) intensiverer Reflexion der pädagogischen Arbeit, b) einer Erweiterung des didaktisch-methodischen und erzieherischen Handlungsrepertoires über intensiveren Austausch [...]“ führen (Holtappels, 2020, S. 23 f.).

Vor diesem Hintergrund verfolgt das Projekt auch mit der Arbeit in Tandems ein doppeltes Ziel: zum einen die Intensivierung der Auseinandersetzung mit den fremdsprachendidaktischen Inhalten und der Unterrichts-

planung und -durchführung durch die Notwendigkeit, diese immer wieder versprachlichen und im Dialog kontinuierlich aushandeln zu müssen, zum anderen die Heranführung an Teamarbeit im schulischen Kontext schon in der ersten Ausbildungsphase. Grosche, Fussangel und Gräsel folgend unterscheiden wir dabei zwischen drei verschiedenen Formen der Kooperation: dem Austausch, der arbeitsteiligen Kooperation und der Ko-Konstruktion (Grosche et al., 2020, S. 463 ff.). Der erste Typ meint den Austausch von Materialien und Informationen im Unterrichtsalltag (sowohl organisatorischer als auch inhaltlicher Art, z. B. Klausurtexte oder Hinweise auf relevante Foren). Bei der arbeitsteiligen Kooperation wird darüber hinaus an einem gemeinsamen Ziel oder Produkt gearbeitet, für das Arbeitspakete verteilt werden (z. B. die gemeinsame Konzeption einer Unterrichtsreihe in zwei parallelen Kursen). Die ko-konstruktive Kooperation „ist die Erarbeitung neuer Konzepte oder Problemlösungen, bei der Lehrkräfte nicht nur gemeinsame Ziele, sondern auch den Arbeitsprozess aushandeln [...]“ (Grosche et al., 2020, S. 466). Im Rahmen unseres Projekts streben wir an, dass die Studierendendemens zumindest die ersten beiden Typen erproben und reflektieren können und gegebenenfalls auch Einblicke in den dritten erhalten, also Anlass und Raum gegeben wird für ko-konstruktive Kooperation (s. u.).

#### 4. Der Umsetzungsprozess

Die Umsetzung des Reformprojekts startete mit dem Wintersemester 2019/2020 am Romanischen Seminar der Leibniz Universität Hannover. Im Zentrum des Reformprozesses stand zunächst die inhaltliche und strukturelle Neuausrichtung des die Praxiserfahrung an den Kooperationsschulen vorbereitenden Seminars. Vom Wintersemester 2019/2020 bis zum Ende der Projektphase im Sommersemester 2023 wurde das entsprechende Konzept sukzessive erprobt und überarbeitet.

In inhaltlicher Hinsicht erfolgte die Neuausrichtung durch die Etablierung von drei thematischen Blöcken. Der erste Block vermittelt Kriterien für einen guten kompetenzorientierten Spanischunterricht und zeigt auf, dass und wie die Aufgabenorientierung zu dessen Realisierung beitragen kann. Der zweite Block bereitet gezielt auf die Planung von Unterricht vor mit einem besonderen Fokus auf kompetenzorientierte Einzel- und Doppelstunden. Zu den oben bereits genannten Inhalten tritt eine Lerngruppenanalyse hinzu, die insbesondere die Diversität von Lerngruppen

und daraus resultierende Differenzierungsnotwendigkeiten in den Blick nimmt. Im zweiten Block werden Unterrichtsvignetten eingesetzt (etwa für eine beispielhafte Lerngruppenanalyse und die Phasierung von Spanischunterricht), die zu Beginn des Projekts an einer der Kooperationschulen erstellt worden sind. Der dritte Block knüpft an den ersten an, nimmt die theoretisch vermittelten Kriterien für einen kompetenz- und aufgabenorientierten Unterricht wieder auf und überführt diese in einen konkreten Anwendungskontext. In diesem analysieren die Studierenden zunächst bereits vorliegende Grob- und Verlaufsplanungen aufgabenorientierter Unterrichtseinheiten für den Spanischunterricht, bevor sie selbst für die idealerweise schon während der semesterbegleitenden Hospitation in der Vorlesungszeit ausgewählten Lerngruppe eine aufgabenorientierte Unterrichtsreihe mit einem klaren Kompetenzzschwerpunkt entwickeln. Hierbei werden sie sowohl von der Dozentin an der Universität, die das Praktikumsseminar durchführt, als auch von den Mentor:innen vor Ort an den Schulen unterstützt und beraten. So üben sie sich anwendungsorientiert in der zielsprachlichen Formulierung von *tareas finales*, in der Festlegung und Umsetzung von Kompetenzzschwerpunkten einer aufgabenorientierten Unterrichtsreihe und in deren Detailplanung, die sowohl Übungselemente als auch *minitareas* bzw. situative Aufgaben enthält. Die so entstehende aufgabenorientierte Unterrichtsreihe von mindestens sechs Unterrichtsstunden wird dann sowohl im Tandem als auch individuell (mind. eine Einzelstunde) unterrichtet.

In struktureller Hinsicht wurde eine Umverteilung der Sitzungsstunden (14 Sitzungen à zwei Stunden) des Praktikumsmoduls vorgenommen. Neun bis zehn Sitzungen dienen nunmehr der Vorbereitung des Praktikums und finden während der Vorlesungszeit des jeweiligen Semesters statt; sie widmen sich den oben vorgestellten thematischen Blöcken eins und zwei. Zwei bis drei Sitzungen finden in der vorlesungsfreien Zeit statt, wenn die Studierenden bereits an den Schulen hospitieren, ihre Lerngruppen ausgewählt und mit der Grob- und Verlaufsplanung ihrer aufgabenorientierten Unterrichtsreihe begonnen haben. Inhaltlich koinzidiert diese Veranstaltungsphase mit den Themen des dritten Blocks. Die verbleibenden Sitzungsstunden werden für eine nachbereitende Blocksitzung genutzt, die gezielt Reflexionsprozesse anstoßen soll (s. u.).

Das kooperative Lernen im Tandem wird zum Dreh- und Angelpunkt sowohl in den vorbereitenden Seminarsitzungen als auch bei der Unterrichtsplanung und -durchführung an den Schulen und bei der Reflexion des selbst gehaltenen Unterrichts im Anschluss an die Praktikumszeit.

Die Studierenden bearbeiten die Hausaufgaben im vorbereitenden Seminar im Tandem; diese verlangen in der Regel eine über den Austausch hinausgehende Kooperation, die arbeitsteilig sein kann, aber nicht muss. Auch die Prüfungsleistung, der Praktikumsbericht, kann in Teilen im Tandem erbracht werden. Den Studierenden wird dafür ein umfangreiches Kriterienraster zur Verfügung gestellt, das als Erwartungshorizont dient und aus dem hervorgeht, welche Kapitel im Tandem verfasst werden können und welche aus Prüfungsgründen in Einzelarbeit zu schreiben sind. Die Studierenden kombinieren hier unserer Erfahrung nach arbeitsteilige Produktion einzelner im Tandem zu verfassender Kapitel mit kollaborativem Schreiben. Ein besonderes Maß an Kooperation ist ohne Frage bei der Planung, Durchführung und Reflexion der sechsstündigen aufgabenorientierten Unterrichtsreihe gefragt. Hier verfolgen die Studierenden von Anfang an ein gemeinsames Ziel: die Entwicklung und zielsprachliche Formulierung einer *tarea final* und die davon ausgehende zunächst Grob- und dann Verlaufsplanung einer mehrstündigen Unterrichtsreihe, die ein innovatives methodisch-didaktisches Konzept umsetzen muss. Das ist in der Tat eine komplexe Lernaufgabe für die Praktikant:innen, die ihnen neben Austausch von Materialien und arbeitsteiligem Vorgehen (bei der detaillierten Ausarbeitung und Durchführung der Einzelstunden) in Phasen auch ko-konstruktive Kooperation abverlangt. Hier sind nicht zuletzt Problemlösungsstrategien gefragt, die nicht nur das Festlegen gemeinsamer Ziele erfordern, sondern es auch notwendig machen, „den Arbeitsprozess aus[zuhandeln, ihre Gedanken und Handlungen aufeinander [zu] beziehen und sich über Vorgehensweisen und Kommunikationswege [zu] einigen“ (Grosche et al., 2020, S. 466).

In organisatorischer Hinsicht ist es gelungen, einen Pool mit ca. 25 Praktikumschulen zu bilden, die in der Regel alternierend im Sommer oder Wintersemester einbezogen werden. Zudem gibt es feste Ansprechpartner:innen an den Schulen, die jeweils zu Beginn des Semesters angeschrieben werden und die Studierenden vor Ort empfangen und in die Schulabläufe einführen (in der Regel eine allgemeine, noch nicht fachspezifische Einführung der Praktikant:innen). Die Mentor:innen – Spanischlehrer:innen, die die Entstehung der aufgabenorientierten Unterrichtseinheit begleiten und ein Feedback zum gehaltenen Unterricht geben – variieren von Semester zu Semester, aber auch hier gibt es einen Stamm an Lehrkräften, der für Kontinuität sorgt und wichtige Kommunikationsarbeit leistet. Um zu gewährleisten, dass auch beim Mentor:innenwechsel das neue



Praktikumskonzept bekannt ist, wurden Informationsbriefe für die Schulen entwickelt, die schon vor Beginn der Praktikumszeit zur Verfügung gestellt werden. Auf unserer Website<sup>2</sup> haben wir zudem für Studierende und Mentor:innen ein Erklärvideo eingestellt, das in die aktuelle Konzeption des Fachpraktikums Spanisch am Romanischen Seminar auf anschauliche und komprimierte Weise einführt. Trotzdem ist es unabdingbar, darüber hinaus den persönlichen Kontakt zu den Kooperationsschulen, insbesondere zu den Mentor:innen, zu halten. Das geschieht überdies durch unregelmäßige Treffen mit den Mentor:innen der Kooperationsschulen im Romanischen Seminar, wo Gelegenheit zum Feedback für beide Seiten besteht. Auch dies ist letztlich nicht nur eine Maßnahme, um Kommunikationsstörungen vorzubeugen, sondern auch ein Puzzleteil, das zu einer besseren Verzahnung von erster und dritter Phase der Lehrkräfteausbildung (also der universitären Ausbildung zum einen und der Fortbildung der bereits im Berufsleben stehenden Lehrenden zum anderen) beitragen soll.

### *5. Herausforderungen und Impulse durch die Pandemie*

Als im März 2020 die Corona-Pandemie das öffentliche Leben über weite Strecken lahmlegte, war davon auch die gerade erst gestartete Reform des Fachpraktikums Spanisch unmittelbar betroffen. Dies galt zum einen für die vorbereitenden, begleitenden und nachbereitenden Seminarsitzungen, die für drei Semester nicht mehr in Präsenz am Romanischen Seminar stattfinden konnten; zum anderen betraf es das Praktikum an den Schulen, die phasenweise ebenfalls in die Distanzlehre gezwungen wurden oder, sofern Präsenzunterricht möglich war, aufwändige Hygienemaßnahmen erfüllen und Restriktionen im Klassenraum und auf den Schulfluren einhalten mussten. Der positive Digitalisierungsschub, der durch die Distanzlehre an Schulen wie Universitäten ausgelöst wurde, war dabei beträchtlich. Die Kollateralschäden, die dadurch entstanden sind – etwa Vereinsamung und psychische Probleme durch Quarantäne und Isolation –, waren es allerdings ebenfalls.

Im Rahmen unseres Reformprojekts haben wir uns den sich daraus ergebenden Herausforderungen auf verschiedenen Ebenen gestellt. Die Umstel-

---

2 Auf der Website des Romanischen Seminars werden auf einer speziellen Unterseite Informationen zum Fachpraktikum bereitgestellt (<http://go.lu-h.de/8DcSM>, abgerufen am 27. November 2023).

lung auf Online-Lehre für drei komplette Semester (vom Sommersemester 2020 bis zum Sommersemester 2021 einschließlich) machte eine inhaltliche und methodisch-didaktische Anpassung des Seminarplans notwendig. Hervorzuheben sind hier der vielfältigere und konsequentere Einsatz von digitalen *tools* zur trotz der Einschränkungen der Distanzlehre möglichst interaktiven Seminargestaltung: Wikis und Foren als Instrument für Sammelphasen, Ideenaustausch und Organisatorisches bzw. *frequently asked questions*, *OnlyOffice* als *tool* für kollaborative Schreibprozesse und digitale Meetingpoints für die Tandems als Möglichkeit, synchron Sitzungen vorzubereiten und Arbeitsaufträge zu erledigen. Die dadurch auch in den Lockdowns der Pandemie ermöglichte direkte Kommunikation im Tandem hat nicht nur das kooperative Arbeiten intensiviert, sondern auch den gerade in dieser Situation so wichtigen sozialen Kontakt und Austausch aufrechterhalten. In diese digitalen Räume konnten sich auch die Dozierenden auf Wunsch der Tandems einwählen und dort Feedback zu Aufgabenlösungen geben und Fragen beantworten. Interessanterweise individualisierte und intensivierte sich die Feedbackkultur in diesen geschützten digitalen Chats.

Die Pandemie verlangte darüber hinaus eine extreme Flexibilität bei der Gestaltung und Durchführung des Praktikums vor Ort an den Schulen und zwar von allen Beteiligten gleichermaßen: den Studierenden wie den Mentor:innen und den Dozierenden. Hier wurden im Einklang mit den Vorgaben des Niedersächsischen Kultusministeriums drei Szenarien entwickelt, die je nach Pandemiephase (Lockdown, teilweise Öffnung oder weitgehend normaler bzw. eingeschränkter Regelbetrieb) zum Einsatz kamen (siehe Abb. 1). Szenario A war ein Regelbetrieb unter besonderen Hygienebedingungen (Corona-Tests vor dem Unterricht, Maskenpflicht, eingeschränkte Beweglichkeit im Klassenraum und auf den Fluren etc.). In diesem Szenario konnte das Praktikum zwar komplett in Präsenz durchgeführt werden, aber der Unterricht selbst war durch die Hygieneregeln zum Teil beträchtlich beeinträchtigt (Störungen des fremdsprachlichen Sprechens und Hörens durch das Tragen der Maske, keine Gruppenarbeit möglich, kein bewegtes Fremdsprachenlernen im Klassenraum etc.). Die Reflexion dieser Bedingungen und deren Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht Spanisch wurde bei Greifen des Szenarios A zu einem obligatorischen Teil des Praktikumsberichts. Szenario B bedeutete Schule im Wechselmodell, also ein hybrides Praktikum, da sich Präsenz- und Distanzphasen für Schüler:innen wie Praktikant:innen abwechselten. Die Tandems mussten in diesem Fall die schwierige Aufgabe bewältigen, eine aufgabenorientierte Unterrichtsreihe zu planen und durchzuführen, in der

Präsenz- und Distanzunterricht miteinander zu verzahnen waren. Szenario C schließlich antwortete auf den kompletten Lockdown an den Schulen mit einem ausschließlich digitalen Praktikum. Hier bestand die Aufgabe der Tandems darin, eine Unterrichtsreihe für reines Distanzlernen zu entwickeln. In Szenario B und C konnten überdies Hospitationsstunden durch die Unterstützung Lehrender wie Lernender beim Online-Unterricht abgeleistet werden. Für den Fall, dass aufgrund längerer Corona-Erkrankungen und Unterrichtsausfall gar kein Praktikum stattfinden konnte, wurde eine Ersatzleistung (etwa die schriftliche Konzeption und Ausarbeitung einer digital einsetzbaren aufgabenorientierten Unterrichtseinheit) angeboten.

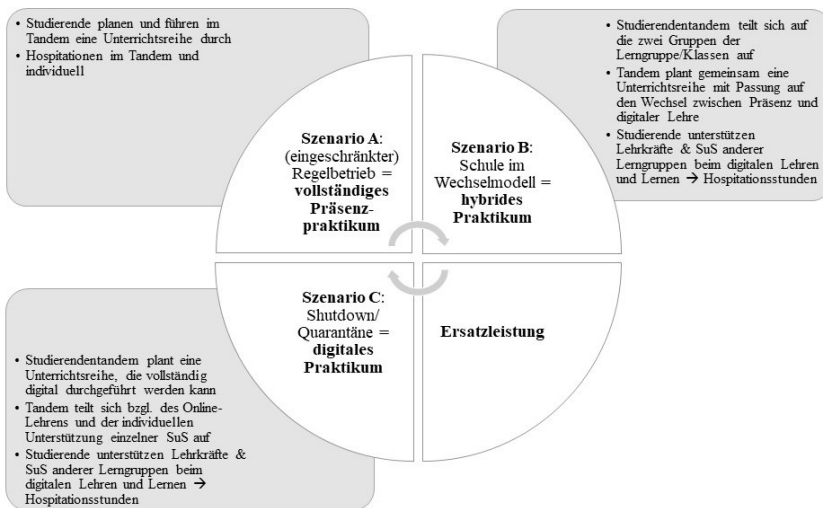


Abb. 1: *Praktikum in Zeiten von Corona – mögliche Szenarien (eigene Darstellung)*

Alle Szenarien kamen im Laufe der drei Semester, in denen die Universität komplett geschlossen war, zum Einsatz. Deren Erprobung war nicht nur eine besondere Herausforderung für alle Beteiligten, sondern auch ein Impuls für eine Integration ausgewählter Elemente und Instrumente aus den drei in Rede stehenden Semestern in die Seminarkonzeption und Praktikumszeit nach der Rückkehr zu einer normalen, uneingeschränkten Präsenzlehre an Schule und Universität und dem nachhaltigen Abklingen der Pandemie. So haben wir die digitalen Tandemräume für die Kooperation der Studierendentandems sowohl für die Seminare in der Vorlesungszeit als

auch für die Praktikumszeit an den Schulen während der vorlesungsfreien Zeit beibehalten. Individuelle Beratungen durch die Dozierenden und prozessorientiertes Feedback sind so weiterhin möglich. Die Feedbackkultur wurde insgesamt betrachtet durch den Rückgriff auf digitale *tools* ausdifferenziert und intensiviert, etwa durch kollektives Feedback im Wiki oder durch individuelles Feedback in asynchronen Formaten wie etwa einer Rückmeldung per Audiodatei. Beibehalten wurde überdies der vielfältige Einsatz von Wikis und Foren zur zeitsparenden Klärung von Organisatorischem und Nachfragen aller Art, der die Präsenzsitzungen entlastet, und das Anwenden diverser *tools* zum kollaborativen Schreiben.

#### 6. Beitrag des Projekts zur Förderung der Reflexiven Handlungsfähigkeit

Auch die Reform des Fachpraktikums Spanisch ist dem Leitbild einer Reflexiven Handlungsfähigkeit als wesentliches Ziel des Professionalisierungsprozesses angehender Lehrpersonen in der ersten Ausbildungsphase verpflichtet. Im Kontext unseres Teilprojektes definieren wir Reflexion mit der romanistischen Fremdsprachendidaktikerin Birgit Schädlich als „Akt von Versprachlichungen [...], der sowohl explizierende, der reflektierenden Person zugängliche Wissens Elemente beinhaltet, wie auch implizite Elemente, die der reflektierenden Person selbst unzugänglich sind“ (Schädlich, 2022, S. 46). Damit berücksichtigen wir eine Erkenntnis, die Gerlach (2022, S. 70 ff.) unterstreicht: dass es insbesondere das implizite Wissen der Lehrpersonen sei, das ins Bewusstsein gehoben und in den Reflexionsprozess einbezogen werden muss, weil gerade für das implizite Wissen gelte, dass es unsere Überzeugungen und Haltungen bezüglich guten Unterrichts beeinflusst. Explizites Wissen, etwa neu erlerntes fachdidaktisches Wissen, könne nur wirksam werden, also in methodisch-didaktisches Handeln überführt werden, wenn es zu entsprechenden subjektiven Theorien bzw. *beliefs* passe, die unser implizites Wissen generiert: „Reflektieren als Prozess kann demzufolge gesehen werden als ein stetiges Abwägen von Handeln und Sprechen, einer Bewusstmachung expliziter und impliziter Wissensbestände und ggf. auch ihrer Diskrepanz zueinander“ (Gerlach, 2022, S. 71).

Über welches Wissen aber, sei es nun explizit oder implizit, sollen die Studierenden im Kontext der Reform des Fachpraktikums Spanisch an der Leibniz Universität Hannover reflektieren? Und in welche Kategorien und Schritte lässt sich dieser Reflexionsprozess unterteilen? Dem Struktur-

modell „Reflexiver Handlungsfähigkeit“ (Neugebauer et al., 2023) des Gesamtprojekts folgend unterscheiden wir vier Prozessphasen: 1. Wissen, 2. Reflexion über Wissen, 3. Wissensbasierte Konstruktion von Handlungsoptionen in Praxiskontexten und 4. Reflexion von Handlungen durch Wissen (Neugebauer et al., 2023). Diese Phasen füllen wir fach- und projektspezifisch.

Das deklarative Wissen, das in der ersten Phase vermittelt wird, teilt sich auf in Wissen über Unterrichtsplanung zum einen und über das fremdsprachendidaktische Prinzip der Aufgabenorientierung zum anderen. Letzteres ist dabei von besonderer Relevanz für unser Projekt. Dieses Wissen wird in zwei großen Blöcken im Rahmen der das Praktikum an den Schulen vorbereitenden Seminarsitzungen vermittelt. Hier erfolgt überdies durch weiterführende Sekundärliteratur eine Reflexion über das neu erworbene Wissen zur Aufgabenorientierung als fremdsprachendidaktisches Prinzip. Die ausgewählte Sekundärliteratur vertieft das im Seminar durch einen Inputvortrag der Lehrperson vermittelte Wissen und problematisiert es zugleich bzw. stößt Problematisierungsprozesse an, indem Fragen aufgeworfen werden wie: Ist die Aufgabenorientierung auch im Tertiärsprachenunterricht umsetzbar? Wie lässt sich die Aufgabenorientierung mit der Lehrwerksarbeit vereinbaren? Eignet sich dieses methodisch-didaktische Konzept auch für den Anfangsunterricht? Wo erfolgt bei einem aufgabenorientierten Unterrichtsszenario die Vermittlung von grammatikalischem und lexikalischem Wissen? Hier dürfte zudem bereits implizites Wissen der Studierenden zum Tragen kommen, also mehr oder minder unreflektierte Haltungen, die die Umsetzbarkeit des Konzepts im Fremdsprachenunterricht Spanisch in Frage stellen und die es an dieser Stelle ins Bewusstsein zu heben und damit zu versprachlichen gilt (dazu Neugebauer et al., 2023). Wir operieren hier mit dem Begriff der Haltung verstanden als biografische Vorerfahrungen/Habitus und nicht wie Gerlach u. a. mit dem der subjektiven Theorien/Überzeugungen oder *beliefs*. Im dritten Schritt erfolgt mit der Planung einer aufgabenorientierten Unterrichtseinheit die „*Wissensbasierte Konstruktion von Handlungsoptionen in Praxiskontexten*“ (Neugebauer et al., 2023, S. 206, Hervorhebung i. O.). D. h. die Studierenden erproben in einem kooperativen Unterrichtsplanungs- und Durchführungssetting die Aufgabenorientierung in der Praxis des fremdsprachlichen Unterrichts. Im Planungsprozess bringen sie dabei explizites und implizites Wissen im wortwörtlichen Sinne miteinander ins Gespräch, denn die Arbeit im Tandem erfordert im Unterschied zu einer individuellen Unterrichtsplanung einen verbalen Aushandlungsprozess und damit eine

laute Versprachlichung beider Wissensbestände und ihres Verhältnisses zueinander. In der abschließenden vierten Phase nach der Durchführung der aufgabenorientierten Unterrichtseinheit wird dieser Prozess noch einmal erfahrungsbasiert vertieft und führt idealerweise zu einer Professionalisierung der Haltung bzw. in der Terminologie Gerlachs zu einer Anpassung des impliziten Wissens und der daraus resultierenden *beliefs* an das neu erworbene explizite Wissen.

## 7. Begleitforschung

Mit der Reform des Fachpraktikums Spanisch am Romanischen Seminar der Leibniz Universität Hannover ist zudem ein Promotionsvorhaben verbunden, das die Förderung der fachspezifischen Reflexionskompetenz in dem dargestellten kooperativen und zugleich aufgabenorientierten Fachpraktikum untersucht. Dieses erforscht, wie die Studierenden bei der kooperativen Planung einer aufgabenorientierten Unterrichtsreihe ihre Wissensbestände hinsichtlich der Aufgabenorientierung explizieren bzw. verhandeln und welche Ungewissheiten sie mit Blick auf die Planung und die Durchführung der aufgabenorientierten Unterrichtsreihe formulieren. Ferner wird untersucht, wie die Studierenden den (kooperativen) Prozess der Planung und Durchführung reflektieren. Da „Reflexion [...] je nach Rahmung [...] und Textsorte [...] an verschiedene Modi der Versprachlichung und Bedeutungsaushandlung gebunden [ist]“ (Schädlich, 2019, S. 368 f.), erfolgt die Datenerhebung anhand von drei Schritten und damit auch anhand dreier unterschiedlicher Formen der Versprachlichung. Der erste Schritt besteht in der Erhebung eines videographierten kooperativen Planungsgesprächs. Die Aufnahme erfolgt in einem digitalen Raum als Videokonferenz. Der Zeitpunkt für diese Aufnahme ist so gewählt, dass die Studierenden mit der Planung der aufgabenorientierten Unterrichtsreihe bereits begonnen haben und diese in dem Gespräch konkretisieren. Die Studierenden nutzen für ihre Grobplanung ein vorgegebenes Raster, das in dem digitalen Raum eingeblendet wird, sodass die Arbeit daran mit aufgezeichnet werden kann. Das Ziel dieses Gesprächs ist die gemeinsame Überarbeitung der Grobplanung der aufgabenorientierten Unterrichtsreihe und damit auch die Schaffung eines Settings, das einen ko-konstruktiven Kooperationsprozess ermöglicht. Der zweite Teil der Erhebung erfolgt in Form einer individuellen schriftlichen Reflexion, die kurz nach Beendigung des Fachpraktikums sowie der nachbereitenden Seminarsitzung geschrie-

ben wird. Die Studierenden erhalten hierfür Leitfragen, anhand derer sie bereits kurze Zeit nach Beendigung des Fachpraktikums den Prozess der (kooperativen) Planung und Durchführung der aufgabenorientierten Unterrichtsreihe reflektieren. Zudem werden diese Reflexionstexte im dritten Teil der Erhebung genutzt, in dem (leitfadengestützte) Einzelinterviews geführt werden. Hier reflektieren die Studierenden in einem anderen Modus der Versprachlichung die (kooperative) Planung und Durchführung der aufgabenorientierten Unterrichtsreihe. Das Interviewformat bietet überdies die Möglichkeit, gezielt(er) Fragen hinsichtlich der Aufgabenorientierung (als vorgegebenes Unterrichtsprinzip) zu stellen sowie individuell auf Aspekte der schriftlichen Reflexion der Studierenden einzugehen. Auf diese Weise soll die explizite fremdsprachendidaktische Rahmung, die für den Prozess der Unterrichtsplanung und -durchführung gesetzt wurde, aufgegriffen und darüber der von Schädlich angenommene Zusammenhang von Fachlichkeit und Reflexivität (Schädlich, 2019, S. 190 f.) untersucht werden. Alle Daten werden anschließend mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet und entsprechend trianguliert.

Die Studie evaluiert indes nicht das im Zuge der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* entwickelte Seminar- und Praktikumskonzept. Trotzdem können die Forschungsergebnisse Aufschluss darüber geben, inwiefern das kooperative Setting in Kombination mit dem fachdidaktischen Schwerpunkt (Aufgabenorientierung) einen Rahmen zur Unterrichtsplanung und -durchführung bietet, der die Förderung der Reflexionskompetenz der Studierenden unterstützt. Damit wären die Erkenntnisse nicht nur für die Gestaltung schulpraktischer Studien in der ersten Phase der Lehrkräftebildung von Interesse, sondern könnten auch für die Ausgestaltung der zweiten Phase, also des Vorbereitungsdienstes/Referendariats, von Relevanz sein.

## 8. Mentor:innenprogramm als flankierende Maßnahme

Die Implementierung des Reformkonzepts wird durch ein Mentor:innenprogramm begleitet. Andrea Gergen betont in ihrem Forschungsüberblick zu „Mentoring in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung“, dass es als unbestritten gelten darf, „dass die Lernbegleitung von Studierenden für die Wirksamkeit von schulpraktischen Studien eine elementare Rolle spielt“ (Gergen, 2019, S. 329). In diesem Zusammenhang werde der „Beitrag von Mentorinnen und Mentoren [...] hoch eingeschätzt“ (Gergen, 2019, S. 329). Dieser Einschätzung folgend haben wir an den Kooperationsschulen Men-



tor:innen gewonnen und für diese ein Fortbildungsprogramm entwickelt, das sie bei der Begleitung der Studierenden unterstützen soll.

Clémentine Abel (2019, S. 302) hebt in ihrem Beitrag zur „Kohärenz in der Fortbildung von Fremdsprachenlehrkräften“ hervor, dass es wichtig ist, „in einer Fortbildungsveranstaltung neue Wissensstände und Handlungsmuster sowie deren Etablierung kooperativ mit den Lehrkräften zu erarbeiten“, um „Implementationsbrüche“ zu vermeiden. Diesem Grundsatz folgt das Projekt einerseits bei der Erarbeitung des Mentor:innenprogramms an sich und andererseits bei dessen Ausgestaltung und Durchführung. Gemeinsam mit den Fachberater:innen und Multiplikator:innen für das Fach Spanisch der Stadt und der Region Hannover wurde das entwickelte Konzept kritisch begutachtet, überarbeitet und in Teilen erprobt. Das finale Mentor:innenprogramm wird mit Beginn des Schuljahres 2023/2024 erstmalig durchgeführt.

Im Fokus des Mentor:innenprogramms steht die Unterstützung des Studierendendandems bei der Planung und Durchführung der aufgabenorientierten Unterrichtsreihe. Hierfür ist es notwendig, dass die Mentor:innen im Rahmen der Fortbildung Informationen über Struktur, Ziele und Inhalte des Fachpraktikums erhalten und dass ihnen dafür Raum gegeben wird, sich der eigenen Rolle als (sprachliches) Vorbild und als Expert:in bei der Planung und der Durchführung von Unterricht bewusst zu werden. Ein weiterer, zentraler Punkt des Mentor:innenprogramms ist die Aufgabenorientierung. Hierbei soll nicht das Unterrichtsprinzip an sich vorgestellt werden, das den meisten Lehrkräften bekannt sein dürfte. Vielmehr geht es darum, die Aufgabenorientierung als ein mögliches Gerüst zur Planung kompetenzorientierten Unterrichts zu verstehen und sich mit den damit verbundenen Herausforderungen für Studierende und Mentor:innen auseinanderzusetzen. Hierfür werden u. a. Grobplanungen exemplarisch analysiert und Beratungsschwerpunkte identifiziert. Mit Blick auf die eigene Rolle als Mentor:in ist auch der Perspektivwechsel ein elementarer Bestandteil des Mentor:innenprogramms, um zu verdeutlichen, an welchen Stellen sich während der Praxisphase möglicherweise Herausforderungen für Studierende ergeben, die durch eine gute Begleitung abgefedert oder sogar antizipiert und damit vermieden werden können. Damit einher geht auch, dass sich die Mentor:innen den mit ihrer Rolle verbundenen Herausforderungen bewusst werden. Abschließend wird mit den Teilnehmenden der Fortbildung darauf geschaut, wie die Ergebnisse der Zusammenarbeit mit den Studierenden (z. B. aufgabenorientierte Unterrichtsreihen) über den Praktikumszeitraum hinaus genutzt werden können. Die dargestellten



Bestandteile des Mentor:innenprogramms sind in Abb. 2 noch einmal zusammengefasst.

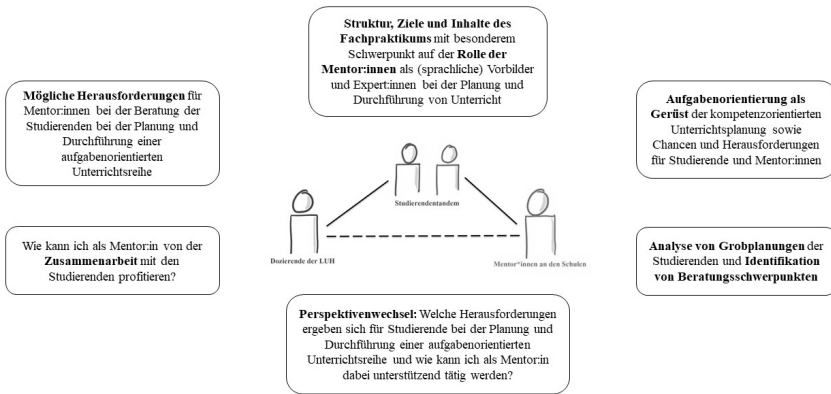


Abb. 2: Bestandteile des Mentor:innenprogramms zum Fachpraktikum Spanisch (eigene Darstellung)

Das Mentor:innenprogramm wurde begleitend zum Reformprozess des Fachpraktikums konzipiert und erfüllt auf unterschiedlichen Ebenen eine wichtige Funktion: Einerseits werden über das Fortbildungsangebot die Lehrkräfte in ihrer Rolle als Mentor:innen explizit adressiert und es wird verdeutlicht, dass neben dem Unterrichten auch die Ausbildung und Begleitung angehender Lehrkräfte ein Teil ihrer Berufstätigkeit ist. Im Sinne des lebenslangen Lernens unterstützt das Mentor:innenprogramm also auch den (kontinuierlichen) Professionalisierungsprozess der Lehrkräfte, die bereits im Beruf stehen (Kuschel et al., 2020, S. 212). Ein weiteres wichtiges Ziel, das über die Konzeption und Gestaltung der Fortbildung realisiert wird, ist die Phasenvernetzung. Einerseits wurde das Mentor:innenprogramm von Vertreter:innen der ersten und der dritten Phase der Lehrkräftebildung gemeinsam konzipiert. Andererseits werden über das Angebot und die Teilnahme an der Veranstaltung die besondere Verantwortung der Mentor:innen sowie die Zusammenarbeit zwischen Schule und Universität bei der schulpraktischen Ausbildung angehender Lehrkräfte hervorgehoben und ermöglicht<sup>3</sup>.

3 In der aktuell gültigen Fassung der Praktikumsordnung für das Lehramt an Gymnasien der Leibniz Universität Hannover wird die gemeinsame Verantwortung betont: „In der

## 9. Fazit

Die Debatte um die ‚richtige‘ Lehrerbildung ist unabschließbar. Die Dauerbaustelle ist als Normalität anzunehmen; sie ist Teil der kontinuierlichen Bildungsdebatte. (Terhart, 2019, S. 39)

Mit der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* wurde seit Beginn der zweiten Förderphase im Jahr 2019 am Romanischen Seminar der Leibniz Universität Hannover ein Reformprozess in Gang gesetzt, der sich auf einen Kernbestandteil der universitären fachdidaktischen (Aus-)Bildung, nämlich die schulpraktischen Studien, konzentriert. Dass die Kooperationsfähigkeit der Lehrpersonen im schulischen Alltag notwendig ist, steht dabei außer Frage (Brinkmann et al., 2023, S. 17; KMK & HRK, 2015, S. 3). Während bisherige Forschungsprojekte jedoch vornehmlich die multiprofessionelle Kooperation fokussierten (Arndt & Werning, 2016), fand die fachbezogene Kooperation zwischen Lehrkräften bisher kaum Berücksichtigung. Diesem Desiderat haben wir uns in unserem Teilprojekt des Handlungsfeldes 3 des Projekts *Leibniz-Prinzip* angenommen und ein Modellvorhaben entwickelt, das den Aspekt der Kooperation auf eine fachspezifische Ebene hebt, indem es diesen mit dem fremdsprachendidaktischen Prinzip der Aufgabenorientierung kombiniert. In diesem Modellvorhaben sind die Aufgabenorientierung und die Kooperation zugleich ein Lehr-Lern-Ziel für die Studierenden sowie die zentrale Vermittlungsmethode. So konnte ein doppelter Innovationsprozess eingeleitet werden, der zudem über die erste Phase der Lehrkräftebildung an der Universität hinaus wirken kann. Die Tatsache, dass die Praktikant:innen als Tandem und mit einer klaren fachdidaktischen Zielsetzung die Planung und Durchführung der Unterrichtsreihe umsetzen, kann einerseits ihr späteres Selbstverständnis und Handeln als Lehrkraft beeinflussen und andererseits dazu beitragen, dass aktuelle bildungspolitische bzw. fremdsprachendidaktische Innovationen (wie z. B. die Aufgabenorientierung) stärker als bisher Einzug in den schulischen Alltag halten.

Durch die Teilnahme am neu etablierten Mentor:innenprogramm können die Lehrpersonen zudem besser auf ihre Rolle vorbereitet und in ihrem individuellen Professionalisierungsprozess unterstützt werden. So wird in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Universität ein „[...] systema-

---

Vorbereitung, Begleitung und Auswertung des Fachpraktikums arbeiten Lehrende der beteiligten Hochschulen (Tutorinnen und Tutoren) und Lehrkräfte der Praktikumschulen (Mentorinnen und Mentoren) zusammen“ (LUH, 2009, S. 90 f.).

tischer, kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau der angehenden Lehrkräfte“ (KMK, 2019, S. 4) angebahnt. Auf diese Weise werden die Phasen der Lehrkräftebildung als Gesamtprozess betrachtet, den es auf inhaltlicher sowie struktureller Ebene zu gestalten gilt, um eine „nachhaltige Verbesserung“ (GWK, 2013, S. 1) zu erzielen. Als dringendes Desiderat hat sich herauskristallisiert, auch die zweite Ausbildungsphase, das Referendariat, dabei stärker einzubeziehen. Das Referendariat ist eine entscheidende Gelenkstelle im Professionalisierungsprozess der Lehrkräfte, hier werden wichtige Weichen für die weitere Berufslaufbahn gestellt. Wenn innovative Prozesse während dieser zweiten Professionalisierungsphase teilweise ausgeblendet werden, bedeutet dies auch eine Schwächung der in unserem Modellvorhaben bereits initiierten Vernetzung der ersten und dritten Phase und ein mangelndes Kohärenzerleben der angehenden Lehrkräfte in ihrem Ausbildungsprozess. Lehr- und Lernziele wie Kooperationsfähigkeit und methodisch-didaktische Prinzipien wie die Aufgabenorientierung sollten deswegen auch im Referendariat erprobt und reflektiert werden.

#### Literatur

- Abel, C. (2019). Kohärenz in der Fortbildung von Fremdsprachenlehrkräften – Lernzuwachs durch theoretisch-praktische Interventionen. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow, & K. Zaki (Hrsg.), *Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde* (S. 299–312). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62. Beiheft. Schulische Inklusion (S. 160–174). Beltz Juventa.
- Bernholt, A., Sorge, S., Rönnebeck S., & Parchmann, I. (2023). Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrkräftebildung – Diskussion ausgewählter Erkenntnisse und weiterführender Bedarfe. *Unterrichtswissenschaft*, 51, 99–121.
- Bresges, A., Harring, M., Kauertz, A., Nordmeier, V., & Parchmann, I. (2019). Die Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrerbildung – eine Einführung in die Thematik. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (S. 4–7). wbv Media/Druck- und Verlagshaus Zarbock.
- Brinkmann, B., Miele, N., Müller, U., & Rischke, M. (2023). *Lehrkräftebildung im Wandel – Gestärkt in die Zukunft?! Abgerufen am 23. Juni 2023 von [https://www.monitor-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/2023/06/MLB\\_Lehrkraeftebildung-im-Wandel\\_Broschuere.pdf](https://www.monitor-lehrerbildung.de/wp-content/uploads/2023/06/MLB_Lehrkraeftebildung-im-Wandel_Broschuere.pdf)*
- Fredrichs, K. W. (2021). Die Ausbildung von Kompetenzen zur Erstellung und Durchführung von kompetenzorientierten Lernaufgaben als Aufgabe der Lehrerbildung. *Die neueren Sprachen*, 10, 70–81.

- Gergen, A. (2019). Mentoring in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung. Zusammenfassung ausgewählter Forschungsbeiträge zur Mentorentätigkeit. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus, & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphase in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 329–339). Verlag Julius Klinkhardt.
- Gerlach, D. (2022). (Implizites) Wissen in der fremdsprachlichen Lehrer\*innenbildung – oder: Worüber reflektieren wir eigentlich, wenn wir reflektieren? In M. Bechtel, & T. Rudolph (Hrsg.), *Reflexionskompetenz in der Fremdsprachenlehrer\*innenbildung: Theorien - Konzepte – Empirie* (S. 65–80). Peter Lang.
- Gödecke, G. (2020). *Gestaltung eines e-Portfolios in der Fremdsprachenlehrkräfteausbildung zur Förderung fachspezifischer Reflexionskompetenz*. WVT.
- Grosche, M., Fussangel, K., & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften: Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), 461–479.
- [GWK] Gemeinsame Wissenschaftskonferenz. (2013). *Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes vom 12. April 2013*. Abgerufen am 26. Juni 2023 von <https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Bund-Laender-Vereinbarung-Qualitaetsoffensive-Lehrerbildung.pdf>
- Holtappels, H. G. (2020). Lehrerkooperation und Teamarbeit in Schulen – Zur Bedeutung der Kooperation für Professionalisierung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. In H. G. Holtappels, K. Lossen, A. Edele, F. Laueremann, & N. McElvany (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 21: Kooperation und Professionalisierung in Schulentwicklung und Unterricht* (S. 10–44). Beltz Juventa.
- [KMK] Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019*. Abgerufen am 26. Juli 2023 von [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf)
- [KMK & HRK] Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland & Hochschulrektorenkonferenz. (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt: Gemeinsame Erklärung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015*. Abgerufen am 26. Juli 2023 von [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf)
- Kuschel, K., Richter, D., & Lazarides R. (2020). Wie relevant ist die gesetzliche Fortbildungsverpflichtung für Lehrkräfte? Eine empirische Untersuchung zur Fortbildungsteilnahme in verschiedenen deutschen Bundesländern. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(2), 211–229.

- [LUH] Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover. (2009). *Ordnung für das Fachpraktikum im Masterstudiengang Lehramt an Gymnasien an der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover und der Hochschule für Musik und Theater Hannover*. Abgerufen am 25. Juli 2023 von [https://www.uni-hannover.de/fileadmin/luh/studium/ordnungen/praktikum/lgy\\_mprakt.pdf](https://www.uni-hannover.de/fileadmin/luh/studium/ordnungen/praktikum/lgy_mprakt.pdf)
- Neugebauer, T.-G., Junge, A., Lenzer, S., Oldendorp, J., Seifert, H., & Schomaker, S. (2023). Theoria cum praxi: Konkretisierung des Leitbildes heterogenitätssensibler Reflexiver Handlungsfähigkeit für die Lehrkräftebildung. *Herausforderung Lehrer\*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 6(1), 200–217. <https://doi.org/10.11576/hlz-5177>.
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2017). *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 6 – 10: Spanisch*. Abgerufen am 25. Juli 2023 von <https://www.cuvo.nibis.de/index.php?p=download&upload=58>
- 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). Waxmann.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung: Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Waxmann.
- Schädlich, B. (2022). Fremdsprachendidaktische Reflexion als Interimsdidaktik: Ausgewählte Aspekte einer Qualitativen Inhaltsanalyse von Interviews mit Studierenden des Fachs Französisch in der Diskussion. In M. Bechtel, & T. Rudolph (Hrsg.), *Reflexionskompetenz in der Fremdsprachenlehrer\*innenbildung: Theorien – Konzepte – Empirie* (S. 45–63). Peter Lang.
- Schädlich, B. (2019). *Fremdsprachendidaktische Reflexion als Interimsdidaktik: Eine Qualitative Inhaltsanalyse zum Fachpraktikum Französisch*. J. B. Metzler.
- Terhart, E. (2019). Die Lehrerbildung und ihre Reform: Stand, Probleme, Perspektiven. In S. Doff (Hrsg.), *Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Spannungsfelder der Lehrerbildung: Beiträge zu einer Reformdebatte* (S. 29–41). Verlag Julius Klinkhardt.

