

Durchführung und Begleitung des DaF- Praktikums im Lehramtsmaster der Universität Salamanca

Eine Fallstudie

Miriam Pieber

Abstract: Im Rahmen des spanischen Lehramtsmasters *Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* absolvieren angehende Lehrpersonen nach den Kursen zu pädagogischen und fachdidaktischen Grundlagen ein 120 Stunden umfassendes Unterrichtspraktikum in Sekundarschulen oder in der Erwachsenenbildung, welches aus einem Hospitations- und einem Unterrichtsteil besteht. Während Praktika im Grundschullehramt oder auch in der Sozialen Arbeit intensiv beforscht werden, gibt es vergleichsweise wenige wissenschaftliche Veröffentlichungen zu Praktika in den unterschiedlichen Unterrichtsfächern der Sekundarstufe und Erwachsenenbildung. Dieser Beitrag bietet daher einen Einblick in die Durchführung und Begleitung des Praktikums in Deutsch als Fremdsprache an der Universität Salamanca. Für diese Fallstudie wurden drei problemzentrierte Interviews aus Koordinations-, Mentor:innen- und Studierendenperspektive qualitativ ausgewertet.

Schlagwörter: Lehrendenausbildung, Lehramtsstudiengang, Praktikum, Mentoring

Abstract: Within the Spanish master's program in teaching *Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*, pre-service teachers complete a 120-hour teaching practice in secondary schools or adult education. This internship includes both observation and teaching components. While internships in primary education and social work are the subject of intensive research, there are comparatively few scientific publications focusing on internships in the various subjects in secondary school and adult education. This paper provides insights into the implementation and supervision of the internship as part of the degree in German as a Foreign Language at the University of Salamanca. For this case study, three problem-centered interviews were conducted and qualitatively analyzed, one with a coordinator, one with a mentor, and one with a graduate.

Keywords: pre-service teacher training, initial teacher education, teaching practice, mentoring



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

1 Einführung

Mit einem Fünftel des gesamten Arbeitspensums wird dem Unterrichtspraktikum im *Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* an der Universität Salamanca ein hoher Stellenwert beigemessen. Nach erfolgreichem Abschluss der pädagogischen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen verbringen die Studierenden im zweiten Semester sechs Wochen an einer Schule der Sekundarstufe I/II oder in der Erwachsenenbildung und erhalten erstmals die Möglichkeit, eigenständig Unterricht zu beobachten und durchzuführen. Während es eine intensive wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Praktika im Bereich der Sozialen Arbeit und im Grundschullehramt in Spanien gibt (vgl. Rodríguez-Marcos et al. 2011; Tejada-Fernández, Carvalho-Dias & Ruiz-Bueno 2017; Mena-Marcos, Gómez-Sánchez & García-Rodríguez 2019; Cubero-Pérez, Cubero-Pérez & Bascón-Díaz 2023), sind Publikationen über den Lehramtsmaster für die Sekundarstufe und Erwachsenenbildung eher selten (vgl. Peinado-Rodríguez & Abril-Gallego 2016). Die meisten Universitäten stellen zwar eigene Leitfäden bereit, welche die gesetzlichen Grundlagen sowie die konkrete Durchführung beschreiben, aber es wurden bisher nur zu einzelnen Unterrichtsfächern oder zu allgemeinen Bedingungen des Lehramtsmasters an bestimmten Standorten Fallstudien durchgeführt (vgl. Ramírez-Fernández, Santiago et al. 2011; Rodríguez-Marcos & Esteban-Moreno 2020). In diesem Beitrag werden drei problemzentrierte Interviews aus Koordinations-, Mentor:innen- und Studierendenperspektive analysiert, um ein umfassendes Bild des Unterrichtspraktikums zu zeichnen und Potenzial für Veränderungen zu identifizieren: Während die Koordinationsperspektive einen Überblick über die organisatorischen Aspekte des Praktikums bietet, liegt der Fokus der befragten Mentorin stärker auf der Durchführung und Begleitung des Praktikums. Ergänzend dazu teilt eine ehemalige Studierende ihre Eindrücke und Erfahrungen während des Praktikums mit. Durch die Triangulation der drei Standpunkte lassen sich vertiefte Einblicke in den aktuellen Stand des Unterrichtspraktikums sowie bestehende Herausforderungen, Chancen und Verbesserungsmöglichkeiten gewinnen. Nach einem Überblick über das spanische Schulsystem und den Aufbau des Lehramtsmasters erfolgt eine Beschreibung des methodischen Vorgehens sowie die Ergebnisdarstellung der qualitativen Inhaltsanalyse.

2 Lehrendenbildung in Spanien

In Spanien können grundsätzlich drei verschiedene Ausbildungen für angehende Lehrpersonen unterschieden werden: Für den Bildungsbereich vor der allgemeinen Schulpflicht (span. *educación obligatoria*) wird der Bachelor *Maestro en Educación Infantil* im Umfang von 240 ECTS angeboten. Absolvent:innen dieses Studiums können Kinder von 0 bis 6 Jahren in sog. *escuelas infantiles* betreuen, was etwa Kindergärten bzw. -krippen entspricht. Für die Primarstufe sind Lehrende mit einem Bachelor in *Maestro en Educación Primaria* (240 ECTS) zuständig. Die Grundschule dauert in Spanien sechs Jahre. Es besteht zudem die Möglichkeit, ein Doppel-Bachelor-Programm mit 328 ECTS zu studieren, welches berechtigt, Kleinkinder und Kinder von 0 bis 12 Jahren zu unterrichten.

Um in den Bildungsbereichen *Escuela Secundaria Obligatoria* (ESO, 7.–10. Schulstufe), *Bachillerato* bzw. *Formación Profesional de Grado Medio* (11. und 12. Schulstufe)¹ oder in der Erwachsenenbildung tätig zu sein, ist eine vierjährige Fachausbildung mit *Licenciatura*² oder Bachelor-Abschluss sowie ein einjähriger Lehramtsmaster verpflichtend. Demnach wird in Spanien nicht das simultane Ausbildungsmodell umgesetzt, wie in Dänemark oder in Rumänien, sondern das konsekutive Modell, wie beispielsweise in Frankreich (vgl. Neubauer 2023: 37).

Um DaF an einer öffentlichen Sprachschule oder in der Sekundarstufe zu unterrichten, ist ein Bachelor in Germanistik, ein kulturwissenschaftlich-philologisch ausgerichtetes Studium mit einem Hauptanteil an deutschbezogenen Lehrveranstaltungen oder ein Studium in Übersetzungswissenschaften mit Schwerpunkt in Deutsch nachzuweisen. Im Anschluss daran ist ein einjähriger *Máster de Formación de Profesorado de Secundaria y Bachillerato* (MESOB) zu absolvieren, welcher seit dem Studienjahr 2009/10 an spanischen Universitäten angeboten wird und den *Certificado de Aptitud Pedagógica* (CAP) ersetzt, der von 1965 bis 2009 existierte (vgl. Rodríguez-Marcos & Esteban-Moreno 2020a: 39).

3 Struktur des Lehramtsmasters an der Universität Salamanca

Die spanische Verordnung ECI/3585/2007 legt die Voraussetzungen für eine Lehrbefähigung für den Sekundarbereich fest. Von insgesamt 60 zu erbringenden ECTS³ entfallen 12 auf einen allgemein-pädagogischen Teil. 24 ECTS sind fachdidaktischen Lehrveranstaltungen und 16 ECTS dem Praktikum sowie einer praxisorientierten Masterarbeit (span. *Trabajo de Fin de Máster*) gewidmet. Die restlichen 8 ECTS dürfen die Universitäten eigenständig aufteilen (vgl. Rodríguez-Marcos & Esteban-Moreno 2020a: 38). An der Universität Salamanca sind die Lehrveranstaltungen folgendermaßen angeordnet:

| Aufteilung | Lehrveranstaltungen | Zeitplan |
|-------------------------------|---|--|
| Allgemeiner Teil (15 ECTS) | <ul style="list-style-type: none"> Lernen und Persönlichkeitsentwicklung (6 ECTS) Bildungsprozesse und -kontexte (6 ECTS) Gesellschaft, Familie und Bildung (3 ECTS) | <ul style="list-style-type: none"> 8 Wochen Anfang Oktober bis Ende November |
| Fachdidaktik (27 ECTS) | Modul 1: Lehren und Lernen <ul style="list-style-type: none"> Recursos (Ressourcen und Werkzeuge, 3 ECTS) | <ul style="list-style-type: none"> 11 Wochen Anfang Dezember bis |

¹ Im Bereich der Berufsausbildung gibt es in Spanien zwei unterschiedliche Niveaus: Zuerst wird normalerweise im Alter von 16 bis 18 Jahren ein zweijähriger *Ciclo Formativo de Grado Medio* (CFGM) absolviert. Es besteht zudem die Möglichkeit, bereits mit 15 Jahren eine Berufsausbildung zu beginnen. In diesem Fall muss vor dem CFGM eine einjährige *Formación Profesional Básica* abgeschlossen werden. Optional folgt ein zweijähriger *Ciclo de Grado Superior* (CGFS). Dieser geht über das Abiturniveau hinaus und entspricht dem EQR-Niveau 5 (Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen).

² Dieser Terminus bezeichnet einen ehemaligen Studienabschluss in Spanien, dessen Erlangung durchschnittlich vier bis sechs Jahre dauerte und zur Promotion berechtigte. Ab dem Studienjahr 2008/09 wurde dieses Studienmodell mit zwei Zyklen im Zuge des Bologna-Prozesses sukzessive durch Bachelor- und Masterstudiengänge ersetzt.

³ Englische Abkürzung für *European Credit Transfer and Accumulation System*. Ein ECTS entspricht ca. 25 Stunden Arbeit.

| | | |
|---------------------|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Diseño curricular (Lehrplanentwurf, 3 ECTS) • Didaktik (3 ECTS) • Methodik (3 ECTS) • Evaluation (3 ECTS) | Anfang März <ul style="list-style-type: none"> • geblockt, täglich 4 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten |
| | Modul 2: Ergänzungen zur fachlichen Ausbildung <ul style="list-style-type: none"> • Contenidos (Inhalte, 3 ECTS) • Geschichte des Unterrichtsfaches (3 ECTS) | |
| | Modul 3: Lehrinnovation und Einführung in Unterrichtsforschung <ul style="list-style-type: none"> • Innovación docente (Lehrinnovation, 3 ECTS) • Iniciación a la investigación educativa (Schul- und Unterrichtsforschung, 3 ECTS) | |
| Praxis (18 ECTS) | Praktikum (12 ECTS) | <ul style="list-style-type: none"> • ca. 3 Wochen Hospitation • ca. 3 Wochen Unterricht • Mitte März bis Mitte Mai |
| | Masterarbeit (6 ECTS) | Defensio Mitte Juni (1. Antritt), Mitte Juli (2. Antritt) |

Tabelle 1. Lehrveranstaltungen im Lehramtsmaster an der Universität Salamanca

Das Praktikum im Umfang von 12 ECTS findet geblockt im Sommersemester statt. Das bedeutet, dass eine deduktive Vorgangsweise umgesetzt wird: Die Studierenden lernen zuerst die Theorie und absolvieren im Anschluss daran das Praktikum (vgl. Hennissen, Beckers & Moerkerke 2017: 315). Der Leitfaden für das Praktikums, die *Guía del Practicum*, welche jährlich aktualisiert (Interviewpartnerin B2, Position 74)⁴ und auf der Homepage des Masters bereitgestellt wird, umfasst folgende Aspekte: Zielsetzungen, gesetzliche Rahmenbedingungen, Planung und Aufteilung des Praktikums, Abgrenzung der Zuständigkeiten, Rollenbeschreibungen der beteiligten Akteur:innen, Gestaltung des Portfolios, Evaluation des gesamten Praktikums sowie Dokumentvorlagen.⁵

4 Fallstudie: Methodisches Vorgehen

In der folgenden Fallstudie (vgl. Zaugg 2023) wird der Frage nachgegangen, wie das Unterrichtspraktikum im Fach Deutsch als Fremdsprache im Rahmen des Lehramtsmasters an der Universität Salamanca durchgeführt und begleitet wird. Ziel der Studie ist es, den Status quo zu beschreiben und Verbesserungsvorschläge der Forschungspartnerinnen darzulegen. Als Hochschulbetreuerin (für eine Erläuterung der Rolle siehe Abschnitt 5.2.3) konnte ich Einblicke in die Gestaltung des Unterrichtspraktikums erhalten und legte nach einer Durchsicht

⁴ Für eine transparente Darstellung der Interviewergebnisse verweise ich mit den Abkürzungen B1, B2 und B3 im weiteren Verlauf auf die jeweiligen Interviewpartnerinnen (siehe Abschnitt 4). Die Abkürzung „Pos.“ steht für Position bzw. Absatz und erleichtert das Auffinden der Interviewpassagen im Anhang.

⁵ Das Dokument wird jährlich aktualisiert und unter dem Tab „Prácticas“ auf folgender Homepage veröffentlicht: <https://www.usal.es/master-secundaria> [Abgerufen am 22.01.2024].

spanischsprachiger Publikationen drei Zielgruppen für problemzentrierte Interviews fest: eine Mentorin mit über zwanzig Jahren Unterrichtserfahrung an der Schule und sieben Jahren Mentoringenerfahrung (Interviewpartnerin B1), die derzeitige Koordinatorin des Fachbereichs Moderne Sprachen (Deutsch, Italienisch, Portugiesisch)⁶ María Egido Vicente mit ca. 15 Jahren Unterrichtserfahrung (Interviewpartnerin B2) sowie eine Absolventin mit einem Jahr Unterrichtserfahrung (Interviewpartnerin B3).

Bei der Auswahl wurden vor allem die Kooperationsbereitschaft der Forschungspartnerinnen sowie die Perspektivenvielfalt berücksichtigt. Nach einer einfachen inhaltlich-semanticen Transkription (vgl. Dresing & Pehl 2018) wurden die fertigen Transkripte (siehe Anhänge 1–3) den Interviewpartnerinnen zur Autorisierung vorgelegt. Die Koordinatorin erklärte sich bereit, mit Klarnamen zitiert zu werden, während die beiden anderen Interviews pseudonymisiert wurden. In einem weiteren Schritt wurde mittels der Software MAXQDA eine qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022) durchgeführt. Zusätzlich zu den Interviews wurden der Leitfaden zum Praktikum (span. *Guía del Practicum 2023/24*) sowie graue Literatur auf der Webseite des Lehramtsmasters konsultiert. Insgesamt wurden in den Transkriptionen 143 Passagen codiert und in fünf Gruppen unterteilt: 1) Deutschunterricht in der *Comunidad Autónoma*⁷ Kastilien und León, 2) Akteur:innen, 3) Organisation des Praktikums, 4) Praktikum und 5) Verbesserungsvorschläge (siehe Anhang 4).

5 Ergebnisse der Fallstudie

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Datentriangulation in Kombination mit relevanter Forschungsliteratur präsentiert. Zunächst wird die Situation von Deutsch als Fremdsprache im spanischen Schulsystem mit besonderem Fokus auf Kastilien und León dargelegt. Dann gehe ich auf zwei relevante Akteur:innen im Rahmen des Praktikums ein: die Mentor:innen und die Peers. Im Anschluss daran folgen zwei Abschnitte zur Organisation und Durchführung des Praktikums. Abschließend werden Verbesserungsvorschläge der Forschungspartnerinnen für das DaF-Praktikum zusammengefasst.

5.1 DaF in Spanien und Kastilien und León

Seit der Umsetzung des Schulgesetzes LOMLOE (kurz für *Ley Orgánica 2/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*) im Jahr 2020 ist das Erlernen einer ersten und zweiten Fremdsprache nur noch in der *Educación Secundaria Obligatoria*

⁶ Im weiteren Verlauf dieses Beitrags wird die Bezeichnung „Koordinatorin im Fachbereich Moderne Sprachen (Deutsch, Italienisch, Portugiesisch)“ mit „Koordinatorin“ abgekürzt.

⁷ Spanien besteht aus 17 sog. autonomen Gemeinschaften, was in der spanischen Verfassung von 1978 festgelegt wurde. Hierbei handelt es sich um ein dezentralisiertes und symmetrisches Modell, bei dem die Zuständigkeiten zwischen dem nationalen Bildungs- und Universitätsministerium sowie den regionalen Bildungs- bzw. Universitätsministerien aufgeteilt sind. Zunächst werden auf nationaler Ebene Mindestbildungsstandards festgelegt, die von den autonomen Gemeinschaften in Form eines an die Region angepassten Curriculums konkretisiert und umgesetzt werden (vgl. Europäische Kommission 2024).

(12–16 Jahre) Pflicht. Im Bildungsbereich *Bachillerato* (16–18 Jahre) werden die zweiten Fremdsprachen nur noch als Wahlfächer angeboten. Lediglich in den Bundesländern Andalusien, Baskenland, Galicien und auf den Kanarischen Inseln ist das Erlernen einer zweiten Fremdsprache derzeit für Schüler:innen aller Schulstufen verpflichtend (vgl. MEFPD 2023). Auf nationaler Ebene gibt es laut Auswärtigem Amt (2020: 8) insgesamt 184.556 Deutschlernende: 131.010 Schüler:innen, 41.800 in der Erwachsenenbildung und 5.435 Studierende. Im Schuljahr 2021/22 waren es sogar 140.897 Lernende an Schulen, dafür nur 25.425 in der Erwachsenenbildung (vgl. Subdirección General de Estadística & MEFPD 2023: 2). Möglicherweise könnten die Zahlen auf eine tendenzielle Zunahme im schulischen Bereich und eine Abnahme in der Erwachsenenbildung hindeuten. Diese Einschätzung teilt auch die Koordinatorin, die betont, dass die öffentlichen Sprachschulen mit sinkenden Lernendenzahlen zu kämpfen haben (B2, Pos. 22). Allgemein sind die Lernendenzahlen im Vergleich zu Sprachen wie Englisch und Französisch niedrig. Im jährlichen Bericht des spanischen Bildungsministeriums werden Fremdsprachen wie Deutsch, Portugiesisch und Italienisch unter „Andere Fremdsprachen“ (span. *otras lenguas extranjeras*) zusammengefasst: Während des Schuljahres 2021/22 lernten landesweit 0,4 % aller Schüler:innen eine dieser Sprachen als erste Fremdsprache in der Sekundarstufe. Als zweite Fremdsprache waren es immerhin 4,8 % in der *ESO* und 2,2 % im *Bachillerato* (vgl. MEFPD 2023: 39).

Auf regionaler Ebene variieren die Lernendenzahlen stark: Während der nationale Mittelwert im Schulbereich bei 1,9 % aller Lernenden liegt, sind die meisten Deutschlernenden auf den Kanarischen Inseln mit 9,6 % und den Balearen mit 7,7 % zu verzeichnen. In Kastilien und León lernten im Schuljahr 2021/22 3.602 Personen Deutsch. Dies entspricht 1,1 % aller Lernenden und liegt unter dem nationalen Durchschnitt. Davon lernten 2.450 Schüler:innen Deutsch in der *ESO* und 340 im *Bachillerato* (vgl. Subdirección General de Estadística y MEFPD 2023: 3–4). In Kastilien und León werden in den Schulstufen 7 bis 10 zwei Unterrichtsstunden pro Schulwoche angeboten (vgl. Eurydice España 2023a: 2), in der 11. Schulstufe zwei Stunden und in der 12. Schulstufe vier Stunden (vgl. Eurydice España 2023b: 2). Aus den Statistiken ist abzulesen, dass die zweiten Fremdsprachen derzeit sowohl auf nationaler als auch auf regionaler Ebene von untergeordneter Bedeutung sind. Dies ist insofern problematisch, als viele DaF-Lehrende an öffentlichen und privaten Schulen keine volle Lehrverpflichtung haben (B2, Pos. 18) und nicht auf die im Rahmen des Praktikums vorgesehenen wöchentlichen Unterrichtsstunden kommen. Zudem ist es schwer, Mentor:innen zu finden, da insgesamt nur wenige Lehrer:innen Deutsch als Fremdsprache unterrichten. Manche Studierende sind daher aufgrund des oben genannten Stundenmangels gezwungen, das Praktikum bereits im Januar anzufangen und die doppelte Anzahl an Wochen darauf zu verwenden (B2, Pos. 18). Dadurch ergeben sich Überschneidungen mit Lehrveranstaltungen, die bis Anfang März dauern (siehe Tabelle 1). Darüber hinaus gibt es in Salamanca nur eine öffentliche Sprachschule in der Erwachsenenbildung sowie maximal drei Schulen, an denen die Studierenden das Praktikum absolvieren können (B2, Pos. 20). Für das Lehramtsstudium in Salamanca bedeutet das Folgendes:

Nosotros matriculamos alumnos sin saber CUÁNTOS tutores hay a disposición. En nuestra especialidad ya contamos con una matrícula baja, adrede, porque la fijamos baja sabiendo que vamos a tener mucha dificultad para encontrar tutores.⁸ (B2, Pos. 22)

Pro Studienjahr können sich 15 Studierende in der Fachrichtung „Moderne Philologie“ einschreiben. Davon entfallen je fünf Plätze auf die Fächer Deutsch, Italienisch und Portugiesisch. Sofern freie Plätze in den beiden anderen Fächern vorhanden sind und es genügend Mentor:innen an den Schulen gibt, können gegebenenfalls auch mehr DaF-Studierende in den Masterstudien-gang aufgenommen werden.

5.2 Organisation des Praktikums

5.2.1 Zwischen Wunsch und Realität: Hospitations- und Unterrichtsstunden

Im Leitfaden steht, dass in der Regel 60 Hospitationsstunden und 60 Unterrichtsstunden innerhalb von sechs Wochen zu leisten sind (vgl. San Segundo-Fernández 2023: 32). Die Umsetzung dieses Pensums gestaltet sich in DaF jedoch schwierig bis unmöglich (B1, Pos. 117), denn „[e]s geht um 20 REALE Unterrichtseinheiten. [An] [e]ine[r] öffentliche[n] Schule unterrichtet das kein Lehrer hier in Spanien“ (B1, Pos. 100). Tatsächlich arbeiten Lehrende mit voller Anstellung im öffentlichen Dienst in Kastilien und León offiziell 35 Stunden pro Woche. Dabei entfallen 23 Zeitstunden, das heißt 25 Schulstunden zu je 55 Minuten, auf Unterricht (maximal 17 bis 19 Schulstunden) und Aufgaben wie Sprechstunden, Koordinationstätigkeiten, Schulbibliothek, Klassenvorstand usw. Weitere fünf Zeitstunden sind für Evaluationstätigkeiten, Besprechungen und Versammlungen vorgesehen. Die restlichen sieben Zeitstunden stehen Lehrpersonen zur Unterrichtsvorbereitung oder Weiterbildung zur Verfügung (vgl. FECCOOCYL 2023). Lehrpersonen an (teilweise vom Staat geförderten) Privatschulen unterrichten bis zu 25 Zeitstunden wöchentlich bzw. von 1.180 Jahreszeitstunden maximal 850 (vgl. FECCOOCYL 2021: 19). Insgesamt sind für Deutschlehrende maximal 14 Unterrichtsstunden pro Woche realistisch (B1, Pos. 102).

Die befragte Mentorin unterrichtet 13 Wochenstunden Deutsch (B1, Pos. 121). Rechnerisch ergeben sich in ihrem Fall 39 potenzielle Unterrichtsstunden in drei Wochen, wobei sie zu bedenken gibt, dass durch die Überschneidung mit Lehrveranstaltungen an der Universität Stunden wegfallen und die Praktikant:innen einen individuellen Stundenplan erstellen müssen (B1, Pos. 153). Dennoch animiere sie sie, in bestimmten Klassen kontinuierlich zu hospitieren, um ein Gefühl für die Gruppe(n) und den Unterricht zu bekommen. Ebenso fließen Aspekte wie die Beziehung der angehenden Lehrperson zu den Gruppen sowie pragmatische Gründe wie ein möglicher Verzug im Lehrstoff, das aktuelle Unterrichtsthema oder die Disziplin einer bestimmten Gruppe in die Entscheidung mit ein, in welcher Klasse die angehenden Lehrpersonen tatsächlich hospitieren

⁸ Eigene Übersetzung: „Wir schreiben Studierende ein, ohne zu wissen, WIE VIELE Mentoren zur Verfügung stehen. In unserem Fachgebiet haben wir bereits bewusst wenige Studienplätze, weil wir wissen, dass es für uns schwierig sein wird, Mentoren zu finden“.

bzw. unterrichten (B1, Pos. 121 und 157). Realistisch seien unter den aktuellen Bedingungen insgesamt 50 Hospitationsstunden und 20 unterrichtete Einheiten (B1, Pos. 145–149). Die befragte Absolventin verbrachte durchschnittlich 16 Stunden pro Woche in der öffentlichen Sprachschule und berichtete, sie habe etwa 70 % der Zeit unterrichtet und 30 % hospitiert (B3, Pos. 114–124).

5.2.2 Das Verhältnis von Theorie und Praxis

Aus Sicht der Absolventin werden angehende Lehrpersonen im theoretischen Teil des Studiums gut vorbereitet. Sie selbst habe viele Werkzeuge, Materialien, Aufgaben und Übungen im Praktikum einsetzen können. Allerdings fehle ihr in den theoretisch ausgerichteten Lehrveranstaltungen der Bezug zur Praxis. Im Wissen um die Unmöglichkeit einer Eins-zu-Eins-Entsprechung von Simulationen an der Universität und der realen Unterrichtspraxis weist sie dennoch darauf hin, dass sie in Lehrveranstaltungen niemals dazu angeregt worden sei, einzelne Komponenten ihrer Stundenplanung zu hinterfragen oder eigene Handlungen zu korrigieren (B3, Pos. 20–22 und 44). Als größte Herausforderungen nahm sie den Kontakt zu den Lernenden sowie den Umgang mit eigenen Fehlern wahr (B3, Pos. 44). Auch die Mentorin bestätigt, dass die Studierenden mit viel theoretischem Wissen ins Praktikum kämen, „aber dann teilweise den Bezug zur Praxis dann auch nicht schaffen“ (B1, Pos. 110). Kritisch hinterfragt sie, ob die Lehrenden selbst diesen Bezug von Theorie und Praxis herstellen können und veranschaulicht dies am Beispiel des Schulgesetzes LOMLOE. Sich selbst schätzt sie als eher „praxisorientierte“ Dozentin ein (B1, Pos. 110).

Damit sprechen beide die mangelnde Verknüpfung von Theorie und Praxis an. Hennissen, Beckers & Moerkerke (2017: 315) nennen mehrere Gründe dafür: Erstens werden die theoretischen und praxisorientierten Lehrveranstaltungen im Studium oft separat behandelt. Zweitens wird das theoretische Wissen meist rational-kognitiv vermittelt und wirkt sich kaum auf die vorgefassten Meinungen und Einstellungen der Lehramtsstudierenden aus. Drittens haben die Studierenden meist kaum Unterrichtserfahrung, die theoretisch aufgearbeitet werden könnte. Nach Korthagen (2010: 86) ist eine holistische Wahrnehmung der Lehrperson wichtig, um Theorie und Praxis besser zu vereinen. Dafür empfiehlt er, an realen Fällen zu arbeiten, Reflexion und Interaktion zwischen angehenden Lehrpersonen anzuregen und den Studierenden zu ermöglichen, die Theorie aus der Praxis heraus zu entwickeln. Dies stellt jedoch das aktuelle deduktive Praktikumsmodell infrage (siehe Abschnitt 3).

Die Mentorin spricht außerdem von einem gefühlten Widerspruch zwischen der institutionellen Anforderung, „wissenschaftlich vor[zu]gehen“, und der Tatsache, dass ihr „Bauchgefühl [ihr] sehr oft VIEL [weiter helfe], als jetzt irgendwie ein wissenschaftlicher Titel zu bestimmten Moden oder Trends“ (B1, Pos. 193). Sie beschreibt, wie sie z. B. zu der Entscheidung kommt, eine Lektion in einem kommunikativ ausgerichteten Lehrwerk zu überspringen:

Also nichts didaktisiert, nichts erklärt. Und das merkt man dann auch. Und das bedeutet dann, dass man dann auch als Lehrer sagen muss: „Okay, gut, weg vom Lehrwerk und das muss ich jetzt anders machen“. Aber ich denke, [...] wenn man da ein junger Lehrer ist, kann man vielleicht auch sagen: „Okay, das Buch hat garantiert recht. [...] Also, was mache ich jetzt? [...] [A]ls ich jünger war, habe ich auch

gesagt: „Gut, dann machen wir mal Buch. Das machen ja auch clevere Leute“. [...] Also, zuerst macht man das. Aber funktioniert dann AUCH nicht. (B1, Pos. 201)

Die Mentorin beschreibt in dieser Passage (siehe Anhang 1) drei Dimensionen einer reflexiven Praxis im Sinne Schöns (1992): Sie verfügt über Wissen in der Handlung, basierend auf früheren Erfahrungen. Ebenso reflektiert sie in der Handlung und wägt ab, ob es sinnvoll ist, die Lektion zu überspringen. Abschließend überdenkt sie retrospektiv die Handlung, d. h. wie sie früher diese Herausforderung gelöst hätte und warum. Dabei handelt es sich um Grundvoraussetzungen von Mentor:innen, um ein reflexiv ausgerichtetes Praktikum umzusetzen.

5.2.3 Zuständigkeiten und Begleitung des Praktikums

Verantwortlich für die Durchführung und Evaluation des Praktikums, die Kommunikation zwischen den beteiligten Institutionen sowie die Erstellung des Leitfadens und der dazugehörigen Materialien ist der Praktikumskoordinator (span. *Coordinador del Practicum*) an der Fakultät für Bildungs- und Erziehungswissenschaften. Die Schulleitungen (span. *Directores*) verwalten die Antrittsbestätigungen der Praktikant:innen, stellen schulinterne Informationen bereit und ermöglichen den Studierenden Einblicke die Schulgemeinschaft (vgl. San Segundo-Fernández 2023: 35–37). Wie stark die angehenden Lehrpersonen allerdings eingebunden werden und ob sie an internen Besprechungen oder Schulveranstaltungen teilnehmen dürfen, hängt von der Schulleitung ab (B2, Pos. 98). Die Tutor:innen⁹ an der Schule (span. *Tutores de Secundaria*) unterstützen, beraten, orientieren und evaluieren die Studierenden bei ihren ersten Unterrichtserfahrungen. Die Hochschulbetreuer:innen (span. *Tutores de Universidad*) bieten den Studierenden Sprechstunden an, können theoretisch die Partnerinstitution besuchen und mit Mentor:innen Kontakte pflegen, um die Studierenden besser zu supervidieren. Aus pragmatischen Gründen betreuen die Hochschulbetreuer:innen an der Universität Salamanca sowohl das Praktikum als auch die Masterarbeiten der ihnen zugewiesenen Studierenden (B2, Pos. 8). Begleitseminare für Studierende werden weder während noch nach dem Praktikum angeboten. Interessierte Studierende können jedoch freiwillig an Lehrangeboten der Fakultät für Bildungs- und Erziehungswissenschaften zu unterschiedlichen Themenschwerpunkten teilnehmen (B2, Pos. 12), ohne dafür ECTS oder Noten zu erhalten, da diese nicht Teil des Lehramtsstudiums sind. Vor Beginn des Praktikums sind zwei Besprechungen mit den Studierenden vorgesehen (B2, Pos. 30): Beim ersten Treffen erklärt der Praktikumskoordinator den Ablauf des gesamten Praktikums, und welche Dokumente eingereicht werden müssen (z. B. ein erweitertes Führungszeugnis, Lernzielvereinbarungen, B2, Pos. 8). Bei einem zweiten Treffen gibt die Fachkoordinatorin die Zuteilung des Praktikumsplatzes bekannt (B3, Pos. 26). Obwohl die Studierenden vor der Platzvergabe Präferenzen angeben dürfen und diese nach Möglichkeit berücksichtigt werden,

⁹ Auf Spanisch wird für betreuende Personen im Rahmen des Praktikums meist die Bezeichnung *tutor* verwendet. In diesem Beitrag lehne ich mich jedoch eher an die englischen Bezeichnungen *supervisor* (Supervisor:in/Betreuer:in) an der Universität und *mentor* an der Schule an, da m. E. zwischen Supervision und Mentoring unterschieden werden sollte (siehe dazu auch Rodríguez-Marcos & Esteban-Moreno 2020b: 64).

können sie keine spezifische Institution oder Mentor:in angeben. Die Zuteilung erfolgt vonseiten der Universität nach dem Notendurchschnitt der Studierenden. Das bedeutet, dass die Präferenzen hinsichtlich des Schultyps und Schulstandorts jener Studierenden mit den besten Noten zuerst berücksichtigt werden. Die restlichen Studierenden werden aleatorisch zugeordnet. Für Mentor:innen organisiert der Praktikumskoordinator ebenfalls eine Informationsveranstaltung vor Beginn des Praktikums. Dort erhalten sie Anweisungen zur Beurteilung der Hospitations- und Unterrichtsportfolios (B2, Pos. 66).

Der erste Kontakt zwischen Praktikant:in und Mentor:in findet in der Regel per E-Mail statt (B3, Pos. 58). Normalerweise beginnt der erste Praktikumstag für alle Praktikant:innen an einer Schule gemeinsam um 10 Uhr morgens mit einer Begrüßung der Schulleitung, einer Führung über das Schulgelände und einer Besprechung des Stundenplans. Allerdings gibt es je nach Schulform und der Anzahl an Studierenden Unterschiede: Zum Beispiel berichtet die Mentorin, dass sie aufgrund ihres straffen Stundenplans keinen Einführungstag anbieten kann und die Studierenden am ersten Tag direkt mit in den Unterricht kommen. Erst im Nachhinein werden sie der Schulleitung vorgestellt (B1, Pos. 80).

Um die Hospitations- und Unterrichtstätigkeit zu erleichtern, werden im Leitfaden zahlreiche Vorlagen in Form von Kriterienlisten bereitgestellt (vgl. San Segundo-Fernández 2023: 74 ff.). Nach Praktikumswochen ausdifferenzierte Selbst- oder Fremdbeobachtungsbögen, ein ausführliches Aktivitätenregister, Anleitungen für Peer-Coachings oder anderweitige Aktivitäten sind jedoch nicht zu finden (vgl. Rodríguez-Marcos & Esteban-Moreno 2020b: 112 ff.).

Nach Abschluss des Praktikums reichen die Studierenden vier umfangreiche Portfolios ein: je ein dokumentierendes Tagebuch und einen Abschlussbericht mit reflexiver Ausrichtung zur Hospitations- und zur Unterrichtsphase (B2, Pos. 56). Die Tagebücher werden von den Studierenden mit dem Ziel verfasst, „[de] favorecer la actividad reflexiva e investigadora“¹⁰ (San Segundo-Fernández 2023: 48). Für das Hospitationstagebuch, das in seinem Umfang unbegrenzt ist, sollen während und nach jeder hospitierten Unterrichtsstunde Beobachtungen notiert werden. Im Vordergrund stehen Aspekte der Schul- und Unterrichtsorganisation, die sozioökonomische Situation der Schule, Aufgabenfelder und Funktionen der unterschiedlichen Departments sowie der Koordinationsstellen. Ebenso bekommen die Studierenden durch die systematische Beobachtung des Unterrichts ein Gefühl für das Lehrverhalten des Mentors oder der Mentorin. Der Praktikumsbericht (span. *Memoria del Practicum*), der zusammen mit dem Tagebuch abgegeben wird, stellt eine verdichtete Analyse des Hospitationsteils dar und basiert auf den Notizen im Tagebuch. Er umfasst maximal 25 A4-Seiten mit doppeltem Zeilenabstand und soll bestimmte im Leitfaden ausformulierte Aspekte eingehender behandeln und gegebenenfalls mit wissenschaftlicher Sekundärliteratur kontrastieren. Weiters inkludiert der Bericht ein Kapitel, in dem der oder die Studierende ein persönliches Fazit über das Gelernte sowie das Beobachtete zieht.

¹⁰ Eigene Übersetzung: „die reflexive und forschende Aktivität [zu] begünstigen“.

Ähnlich verhält es sich beim Unterrichtstagebuch und -bericht: Während das Tagebuch grundsätzlich unlimitiert ist, soll der Bericht maximal 25 A4-Seiten umfassen. Hervorzuheben ist, dass im Bericht über die selbstgehaltenen Stunden möglichst viele Parameter zu definieren und zwei Unterrichtseinheiten ausführlich zu beschreiben sind. Die Beschreibungen beinhalten mindestens folgende Aspekte: Begründung und Kontext der Unterrichtseinheiten, Lernziele, Kompetenzen, methodisch-didaktische Prinzipien, Übungen und Aufgaben, Medien und Unterrichtsmaterialien, Sozialformen, Beurteilungsformen und -kriterien, zeitliche Einteilung usw. (vgl. San Segundo-Fernández 2023: 59–60).

Anhand der im Leitfaden bereitgestellten Kriterienkataloge vergeben die Mentor:innen und Hochschulbetreuer:innen Punkte (vgl. San Segundo-Fernández 2023: 83 ff.). Die Gesamtnote besteht zu 60 % aus den Punkten der Mentor:innen und zu 40 % aus denen der Hochschulbetreuenden. Obwohl den Studierenden normalerweise nur die Gesamtnote mitgeteilt wird (B3, Pos. 82), dürfen Mentor:innen den Studierenden die vergebenen Teilnoten mitteilen und ein persönliches Feedback geben (B1, Pos. 106). Die befragte Mentorin berichtet, dass sie selbst um ein schriftliches Feedback bemüht ist, die Studierenden aber generell auf den guten Willen der jeweiligen Mentor:innen angewiesen sind, denn diese sind von universitärer Seite nicht zu einem Feedback verpflichtet. Dieses Problem scheint verbreitet zu sein und wurde auch im Lehramtsmaster der Universidad Autónoma de Madrid beobachtet (vgl. Rodríguez-Marcos & Esteban-Moreno 2020b: 108).

5.3 Mentor:innen und Peers

In diesem Abschnitt werden vor allem die Mentor:innen als zentrale Beteiligte in der Praktikumsbegleitung berücksichtigt. Auch wenn der Erfolg des Unterrichtspraktikums maßgeblich von den angehenden Lehrpersonen selbst und ihrer Fähigkeit abhängt, Feedback anzunehmen und umzusetzen, spielen Mentor:innen eine wichtige Rolle, da sie unter anderem Feedback geben, Gatekeeper für den Lehrberuf darstellen, die Reflexion der Studierenden sowie die Entwicklung professioneller Beziehungen unterstützen, einen Praxisbezug herstellen und praxisorientiert handeln (vgl. Clarke, Triggs & Nielsen 2014; Gareis & Grant 2014: 78; Dreer 2018: 24). Zudem gehe ich kurz auf die Rolle der Peers ein.

5.3.1 Voraussetzungen für Mentor:innen

Um als Mentor:in für angehende Lehrpersonen tätig zu sein, gibt es an der Universität Salamanca keine bestimmten Zulassungsvoraussetzungen. Nur zwei Bedingungen sind zu erfüllen: Zum einen muss die Schulleitung eine Erlaubnis erteilen; zum anderen muss die Lehrkraft über eine ausreichende Anzahl an Wochenstunden verfügen, damit das Praktikum durchführbar ist (B1, Pos. 6, B2, Pos. 26). Die Mentor:innen melden sich grundsätzlich freiwillig und arbeiten nicht offiziell für die Universität (B1, Pos. 6 und 18). Allerdings erhalten sie von der Studienprogrammleitung eine einmalige Aufwandsentschädigung (span. *compensación*) in Höhe von 100 oder 150 Euro, je nachdem, ob eine oder zwei angehende Lehrpersonen gleichzeitig betreut werden. 200

Euro erhält man, wenn zwei angehende Lehrkräfte zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten ihr Praktikum beginnen (z. B. eine im Januar und eine im März, B1, Pos. 32).

Die Mentor:innen sind verpflichtet, einen sog. *Seminario de Colaboración Docente* zu halten:

Das heißt, dass wir [...] ein bestimmtes Thema wählen und so eine Art Vortrag halten, [...]. Was heißt das? Dass du den Studierenden [die das Praktikum bei dir absolvieren, Anm. MP] zum Beispiel erklärst: Wie macht man eine programación? Zum Beispiel. Oder: WIE organisierst du zum Beispiel eine mündliche Präsentation für den Deutschunterricht? Oder wie kannst du schriftliche Arbeiten jetzt zum Beispiel entwerfen? Oder wie kannst du Musik im Unterricht verwenden? (B1, Pos. 18–20)

Zusätzlich werden die Mentor:innen regelmäßig zu Veranstaltungen der Fakultät für Bildungs- und Erziehungswissenschaften (span. *Facultad de Educación*) eingeladen und erhalten (Teil-)Punkte¹¹ (B2, Pos. 38). Theoretisch könnten bereits neue Lehrkräfte ohne Unterrichtserfahrung Studierende während des Praktikums betreuen (B1, Pos. 10). In der Tat seien viele Mentor:innen sog. *interinos*, d. h. meist junge Lehrpersonen ohne dauerhaftes Anstellungsverhältnis oder Vertretungslehrende, da sie durch die erworbenen Punkte eine höhere Chance auf eine von ihnen beantragte Versetzung haben (B2, Pos. 30).

Eine mangelnde Auswahl und Vorbereitung der Mentor:innen ist in vielen Lehramtsmasterstudiengängen in Spanien zu beobachten (vgl. Rodríguez-Marcos & Esteban-Moreno 2020b: 93). Um die Qualität des Mentoring zu verbessern, favorisieren Gareis & Grant (2014: 78) Weiterbildungsprogramme, da die Erfahrung als Lehrperson noch kein Garant für ein effizientes Mentoring sei. Ein spezifisches Training könne die Beobachtungsfähigkeit der Mentor:innen erhöhen und das Risiko minimieren, vom Gesamteindruck einer angehenden Lehrperson auf die (fach-)spezifischen Unterrichtskompetenzen und die Eignung ebendieser zu schließen (Gareis & Grant 2014: 78).

5.3.2 Motivation der Mentor:innen

Als primären Partizipationsgrund nennt die Mentorin die ethische Pflicht, angehenden Lehrpersonen Einblicke in die Lehrpraxis zu gewähren:

Also ich denke, das ist irgendwie ethisch [...], für mich ist es ein Muss quasi als Lehrerin jetzt irgendwie, nicht dass ich denke, dass ich den Studierenden groß was beibringen kann, aber dass sie zumindest die Möglichkeit haben, wirklich hospitieren zu können, zu sehen, wie so ein Schulalltag auch aussieht. (B1, Pos. 6)

Ergänzend erwähnt die Koordinatorin den Wunsch, angehenden Lehrpersonen einen Gefallen, den sie einst selbst erhalten hat, zurückzugeben (B2, Pos. 98). Eine Bereicherung sei für Mentor:innen darüber hinaus, selbst neue Impulse für den Unterricht zu erhalten und auf dem neuesten Stand im

¹¹ Im Zuge der Auswahlprüfungen für den öffentlichen Dienst (span. *oposiciones*) werden neben Fachkenntnissen im gewählten Unterrichtsfach und einer pädagogisch-didaktischen Prüfung auch die Lebensläufe der Kandidat:innen anhand eines Bewertungsindex mit Punkten versehen und gereiht. Dieser Bewertungsindex variiert je nach Bundesland und Funktion, die eine Lehrperson anstrebt, und besteht üblicherweise aus drei Teilen: Unterrichtserfahrung, akademische Ausbildung und „weitere Verdienste“ (span. *méritos*) (vgl. BOCYL 2023: 136).

Hinblick auf kulturelle Aspekte im deutschsprachigen Raum zu bleiben (B2, Pos. 34), da viele Studierende vor dem Lehramtsmaster einen längeren Auslandsaufenthalt absolvieren. Dieses Argument wird auch von Clarke, Triggs & Nielsen (2014) beschrieben, denn die Betreuung von angehenden Lehrpersonen fördere die eigene berufliche Weiterentwicklung.

5.3.3 Rollen von Mentor:innen

In Bezug auf ihre Rolle(n) antwortet die Mentorin, sie sehe sich selbst weder als Vorbild noch als Mentorin. Sie betont vor allem die Rolle als Vermittlerin „von Methodik oder Didaktik oder von bestimmten Aufgaben im Unterricht“ (B2, Pos. 54). Wichtig erscheint ihr, in den Hintergrund zu treten und angehende Lehrpersonen durch Fragen zu kritischem Denken anzuregen:

[Bei bestimmten Dingen schubse ich sie in eine bestimmte Richtung, also mit kritischen Fragen dann auch. So von wegen: Wie bewertest du das? Also, was hast du beobachtet? Was hast du gesehen und zu welchem Schluss kommst du? Sagen wir es mal eher so. Dass ich sie vielleicht, ja, beim kritischen Denken jetzt irgendwie, ja, was heißt, LENKEN würde ich nicht sagen, aber schon eher bei Fragestellungen irgendwie behilflich bin. (B1, Pos. 56)

Der Mentorin ist im Umgang mit angehenden Lehrpersonen eine respektvolle Kommunikation wichtig, so „dass sie sich dann auch FREI fühlen [...] viele Fragen stellen zu können, und dass es kein Problem ist, dass sie selber dann auch kritisch denken und was ihnen durch den Kopf geht, dass sie dann auch mitteilen können und frei kommunizieren können“ (B1, Pos. 60). Auch die Absolventin hebt die Nähe zu den Dozent:innen im Rahmen des Masters hervor: „entonces ha sido ya como más dejar un poco ya más de lado esa diferencia de autoridad, entendido como profesor-alumno, y ya un poco más ser tratados como futuros profesores y no tanto ya como alumnos“¹² (B3, Pos. 154). Hier wird insbesondere die Rolle der emotionalen Unterstützung, die Begegnung auf Augenhöhe sowie die Zugänglichkeit der Mentor:innen und Dozent:innen unterstrichen. Ebenso wichtig erscheint die Rolle als Vermittlerin von pädagogisch-didaktischem Wissen, da die Studierenden durch Fragen zu einer reflexiven Haltung angeregt werden. Für Butler & Cuenca (2012) sind genau diese beiden Rollen – zusätzlich zur Rolle als Sozialisationsinstanz in der Schule – unentbehrlich für eine erfolgreiche Betreuung.

5.3.4 Betreuung durch unterschiedliche Mentor:innen

Dass sich die Betreuung unterschiedlich gestalten kann, berichtet die Absolventin, die während ihres Praktikums von drei Lehrenden begleitet wurde. Während sie bei ihrem Hauptbetreuer von Anfang an viel selbst unterrichten durfte, erhielt sie bei den anderen beiden zwar ab und zu die Gelegenheit, Aktivitäten vorzubereiten, durfte aber nie eine ganze Unterrichtsstunde halten (B3, Pos. 38–40). Bei der befragten Mentorin ist eine schnelle Immersion in das Unterrichtsgeschehen an der Tagesordnung und auch die Absolventin erinnert sich daran, dass sie bereits am ersten

¹² Eigene Übersetzung: „Es war also eher so, dass wir dieses Autoritätsgefälle, verstanden als Lehrer/Schüler, langsam beiseitegelassen haben und etwas mehr als zukünftige Lehrer und nicht mehr so sehr als Schüler behandelt wurden“.

Praktikumstag nach 15 Minuten Hospitation einzelne Übungen anleiten durfte und mit der Zeit immer längere Einheiten unterrichtete:

[E]l primer día [...] me dejó con ellos 15 minutos y fue aumentando el tiempo. Entonces al inicio de semana él me cogía antes de empezar las clases y en el despacho pues hacíamos como un planning de la semana y él me decía pues lo que tenía que preparar para cada grupo con antelación, como con una semana de antelación.¹³ (B3, Pos. 60)

Auch bei der Mentorin dürfen die Studierenden relativ bald im Unterricht mitwirken, wenn auch nicht gleich eine gesamte Unterrichtseinheit alleine gestalten (B1, Pos. 125):

Und ich denke, sie müssen DA auch langsam herangeführt werden. Also, viele haben ja wirklich NULL Erfahrung. Und ich denke, es ist dann einfacher, wenn sie zum Beispiel, stimmt schon, die erste Woche sitzen sie bei mir wirklich nur und schauen zu. Damit sie mehr oder weniger ein Gefühl dafür bekommen, wie bei mir Unterricht ausschaut. Was mache ich im Unterricht? (B1, Pos. 125)

Die Mentorin steigert die Anforderungen progressiv: Zunächst entwerfen die Studierenden Übungen, überlegen sich passende Aufgaben für einzelne Kriterien der LOMLOE und übernehmen bestimmte Aufgaben während des Unterrichts (B1, Pos. 125). Intuitiv folgt sie damit der Empfehlung von Dreer (2018: 26), erst nach einer mehrtägigen Einführung in den Schulalltag, das heißt nach ca. sechs Tagen, mit der Selbsterprobungsphase zu starten. Bei der Studentin verlief die Immersion dagegen fast zu schnell. Vorbereitet wurde die befragte Absolventin durch eine Besprechung zu Anfang jeder Woche. Dabei wurde ihr ebenfalls mitgeteilt, welche Inhalte sie für die kommenden Unterrichtseinheiten vorbereiten sollte.

Das Feedback, welches die Studierenden im Laufe ihres Praktikums erhalten, ist nicht standardisiert und läuft meist informell ab (B2, Pos. 56). Die Absolventin unterscheidet zwei Feedbackformen: Direkt nach dem Unterricht nahm sich der Mentor normalerweise zehn Minuten Zeit, um über positive und verbesserungswürdige Aspekte zu sprechen (B3, Pos. 60). Zu dem Unterrichtsmaterial, das sie zu Hause entwickelte, erhielt sie Kommentare und Korrekturen des Mentors per E-Mail. Dabei legte er besonderen Wert auf eine korrekte Orthografie (B3, Pos. 72). Die befragte Mentorin berichtet darüber hinaus, dass sie den Studierenden die Beurteilungskriterien der Portfolios normalerweise ausdrücke, sie mit ihnen bespreche und sie manchmal darum bitte, auf einen bestimmten Punkt im Unterricht besonders zu achten (B1, Pos. 76):

[D]as MACHE ich jetzt konsequent mit allen Studierenden, ich druck' bestimmte Teile von der Guía aus und sage: „Okay, das ist wichtig bei euren Hausarbeiten, das, das, das, das, das. Achtung, das sind jetzt fünf Punkte. Kritisches Denken, da muss ein längerer Teil in die Hausarbeit rein“. Und teilweise auch, wenn sie bei mir hospitierten im ersten Teil, bekommen sie auch bestimmte Fragen. Also, was ist jetzt genau im Unterricht passiert? Also von wegen, welche Methodik war das? Welche Aufgaben haben sie

¹³ Eigene Übersetzung: „Am ersten Tag [...] hat er mich 15 Minuten lang unterrichten lassen und dann die Zeit allmählich gesteigert. Also zu Beginn der Woche hat er sich mit mir vor Unterrichtsbeginn zusammengesetzt, und im Lehrerzimmer haben wir einen Wochenplan erstellt und er hat mir gesagt, was ich für jede Gruppe im Voraus vorbereiten sollte, so circa eine Woche im Vorhinein“.

gemacht? Wie war die Partnerarbeit? Was konntest du beobachten? Also, ich stelle zusätzliche Fragen, damit der Teil „Kritisches Denken“ dann wirklich auch funktioniert und was bringt. (B2, Pos. 60)

5.3.5 Peer-Feedback

Einen gesteuerten Austausch zwischen Peers gibt es zwar nicht, allerdings kommt es durchaus vor, dass sich Praktikant:innen unterschiedlicher Unterrichtsfächer an derselben Schule in den Freistunden treffen und austauschen (B1, Pos. 86). Zudem ermöglicht das gleichzeitige Betreuen von zwei Studierenden eine gegenseitige Hospitation (B1, Pos. 92) – leider sei es aber aufgrund der wenigen Wochenstunden in Deutsch sehr schwierig, beiden Personen ausreichend Unterrichtspraxis zu bieten, so die Mentorin. Die Absolventin berichtet, dass sich alle angehenden DaF-Lehrenden informell in einer Whatsapp-Gruppe über ihre Erfahrungen während des Praktikums austauschten (B3, Pos. 134 und 142).

Dass sich ein von der Universität organisierter kontinuierlicher Austausch mit unterschiedlichen Reflexionsinstrumenten zwischen Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Fachrichtungen positiv auf die individuelle Unterrichtspraxis auswirken kann, belegen Fisch & Bennett (2011) in einer Studie aus New Jersey. Dadurch könne der Vereinzelung und der Passivität der angehenden Lehrkräfte entgegengewirkt werden. In diesem Abschnitt ist augenscheinlich geworden, dass die Ausbildung der Mentor:innen, die Betreuung und Begleitung des Lehrernachwuchses sowie der produktive Austausch zwischen Lehramtsstudierenden durch eine stärkere Strukturierung vonseiten der Universität durchaus verbessert werden könnten, dies aber kein Desiderat der Forschungspartnerinnen darstellt.

5.4 Verbesserungspotential aus Sicht der Befragten

Grundsätzlich stehen die Befragten dem Praktikum positiv gegenüber. Die Koordinatorin weist darauf hin, dass die Studierenden in den quantitativen Fragebögen der Abteilung für Qualitätssicherung der Universität Salamanca das Praktikum positiv hervorheben (B2, Pos. 20). Auch die Dozent:innen können in diesen Umfragen den Grad ihrer Zufriedenheit ausdrücken. Um unterschiedliche Perspektiven einzubeziehen und Verbesserungen umzusetzen, führen die Fachbereichsleiter:innen zusätzlich regelmäßige Besprechungen durch. Aus Sicht der Koordinatorin sind diese Treffen generell bereichernder als die erwähnten Online-Umfragen zur Qualitätssicherung (B2, Pos. 52). Zudem unterbreiteten alle drei Forschungspartnerinnen Verbesserungsvorschläge hinsichtlich der Dauer des Praktikums, der Ausrichtung der Masterarbeiten, des Kontakts zwischen Universität und Schule sowie einer möglichen Bezahlung während der Praktika.

5.4.1 Längere Praktika

Alle drei Forschungspartnerinnen sprechen sich für ein längeres Unterrichtspraktikum mit Fokus auf der Unterrichtsphase aus (B1, Pos. 173, B3, Pos. 78). Sogenannte „Praxissemester“ sind in den meisten Bundesländern Deutschlands in das Lehramtsstudium integriert, und auch in Österreich

und der Schweiz gibt es längere Unterrichtspraktika in den Ausbildungen (vgl. Gröschner & Hascher 2022: 708). In Spanien würde eine Verlängerung des Praktikums bzw. ein Praktikumssemester eine substanzielle strukturelle Veränderung der Lehrenden(aus)bildung voraussetzen, da das aktuelle Lehramtsstudium für Sekundarstufe und Erwachsenenbildung auf ein Jahr beschränkt ist: Aus Sicht der Koordinatorin wäre eine Erhöhung der Gesamtstundenzahl des Praktikums zielführend. Eine Einschränkung sei allerdings, wie bereits erwähnt, dass das Master-Studium nur ein Studienjahr dauere und viele Studierende keine pädagogischen oder didaktischen Vorkenntnisse mitbringen (B2, Pos. 78). Auch die Mentorin plädiert für insgesamt mehr Praktika – ähnlich wie im Studiengang für das spanische Grundschullehramt –, so dass die Studierenden mehr Zeit hätten, die Schule als System kennenzulernen (B1, Pos. 14). Dies schließe Einblicke in die Funktionsweise der einzelnen Departments, Sprechstunden, administrative Tätigkeiten oder Kontakte zu Heilpädagog:innen oder Schulberater:innen ein, auch wenn dies Probleme hinsichtlich des Datenschutzes von Minderjährigen mit sich bringen könnte (B2, Pos. 98 und 112). Das DaF-Praktikum sollte ebenfalls auf seine realen Umsetzungsmöglichkeiten hin überprüft werden, da die Durchführungsbedingungen sich von Pflichtfächern wie Spanisch mit vier Wochenstunden unterscheiden. In DaF sollten daher ihrer Einschätzung nach wesentlich mehr Wochen für das Praktikum zur Verfügung stehen (B1, Pos. 173). Die Absolventin ergänzt, dass die unterrichteten Stunden für sie insofern relevanter seien als die Hospitationsstunden, als man dabei einen individuellen Unterrichtsstil entwickle. Obwohl man viel durch Nachahmen lerne, finde sie es in diesem Kontext nicht sinnvoll. Nichtsdestotrotz betont sie die anfängliche Notwendigkeit von Hospitationen, um den Kontext sowie die Lernenden kennenzulernen. Hilfreich wäre für sie gewesen, unterschiedliche Schulen zu besuchen (B3, Pos. 150).

5.4.2 Ausrichtung der Masterarbeiten

Aus Sicht der Koordinatorin sowie der Mentorin gehen die Masterarbeiten thematisch an der Unterrichtsrealität vorbei und sollten stärker mit dem Praktikum verknüpft werden (B2, Pos. 78). In der Schule unterrichte man hauptsächlich auf Niveau A1 und A2, während die Masterarbeiten meist auf fortgeschrittene Niveaus (B1 und B2) ausgerichtet seien und daher kaum Praxisbezug aufweisen (B1, Pos. 110 und 209). Hier sei das mangelnde Expert:innenwissen der Hochschulbetreuer:innen in den Bereichen Pädagogik und Didaktik eine Herausforderung, der begegnet werden könnte, indem die Masterarbeiten fachlich von Dozent:innen der Germanistik und pädagogisch-didaktisch von Dozent:innen der Fakultät für Bildungs- und Erziehungswissenschaften begleitet werden könnten (B2, Pos. 82).

5.4.3 Kommunikation zwischen Universität und Schule

Während der Kontakt zwischen Universität und Schule von der Mentorin als „inexistent“ bezeichnet wird, ist sie aus Sicht der Koordinatorin „flüssig“ (B1, Pos. 161, B2, Pos. 20 und 42). Normalerweise sei der Kontakt auf den Austausch von Noten beschränkt und werde nur in bestimmten Fällen intensiviert. Sind beispielsweise besondere Auffälligkeiten bei Studierenden

festzustellen, wird laut Protokoll die Fachstelle für Soziale Angelegenheiten (span. *Servicio de Asuntos Sociales*) kontaktiert, welche jeden Fall analysiert und ggf. Vorschläge für Lehrplananpassungen unterbreitet (B2, Pos. 42–46). Treffen zwischen Mentor:innen an der Schule, Hochschulbetreuer:innen oder Koordinator:innen finden jedoch nicht statt und auch Schulbesuche vonseiten der Hochschulbetreuenden gibt es nicht (B1, Pos. 161–165). Die Mentorin würde sich mehr Kontakt zwischen Universität und Schule wünschen (B2, Pos. 177), um eine bessere Förderung der deutschen Sprache in allen Bildungsbereichen zu erreichen. Dass mehr Kontakt zwischen Schule und Universität auch ein Anliegen der Lehrendenausbildung im deutschsprachigen Raum ist, bezeugt der Sammelband von Zankel, Brouër & Schulz (2021).

5.4.4 Umstrukturierung der Lehrendenbildung und -auswahl

María Egido Vicente schlägt von ihrem persönlichen Standpunkt als Absolventin, Dozentin und Koordinatorin dieses Masters (B2, Pos. 78) Änderungsmaßnahmen vor, die sich positiv auf die Unterrichtspraxis und das Lehramtsstudium insgesamt auswirken könnten (B2, Pos. 116). Ihrer Ansicht nach sollte das Curriculum des Bachelor-Studiums überarbeitet werden und unterschiedliche Spezialisierungen wie Lehre, Forschung oder „unternehmerisches Handeln“¹⁴ einschließen. So würden Studierende bereits bei der Zulassung zum Master-Studium über Vorkenntnisse verfügen und hätten ggf. bereits ein Orientierungspraktikum absolviert (B2, Pos. 116). Die dabei erworbenen Kompetenzen könnten sie durch ein ein- bis zweijähriges Studium ergänzen. Ebenso sprechen sich die Koordinatorin sowie die Absolventin für bezahlte Unterrichtspraktika in Anlehnung an das deutsche *Referendariat* aus (B2, Pos. 82, B3, Pos. 54):

[Y]o seguiría el modelo alemán, que tú dentro de tu propia titulación tuvieras una doble vía para los que se quieren dedicar a la enseñanza en secundaria y para los que quieren realizar otro tipo de actividad empresarial, investigadora, etc. [...] De manera que ellos ya cuando acaben su carrera, en nuestro caso el Grado de Estudios Alemanes, ya tengan completados, pues, unos créditos de corte pedagógico que después se complementarían con un año o dos años de formación. Y se podía tener seis meses de PRÁCTICAS REMUNERADAS que se pudieran ocupar parcialmente de un grupo, o sea, muy similar al modelo alemán [...]. (B2, Pos. 86)

Außerdem spricht sich die Koordinatorin gegen Auswahlprüfungen für den öffentlich Dienst (span. *oposiciones*) aus und plädiert dafür, den Notendurchschnitt, mit dem man sich in Listen für den öffentlichen Schuldienst einschreibt, auf Grundlage des Unterrichtspraktikums und des Studiums zu berechnen. Allerdings räumt sie ein, dass diese Entscheidungen auf nationaler Ebene von den zuständigen Ministerien und auf regionaler Ebene von der *Junta de Castilla y León* abhängen, bevor es zu einer Veränderung an der Universität Salamanca kommen könne (B2, Pos. 82–90). Damit spricht sie eine Debatte an, die in Spanien aktuell auf politischer und wissenschaftlicher Ebene stattfindet und auf die Rodríguez-Marcos & Esteban-Moreno (2020a: 41) näher eingehen.

¹⁴ Damit sind im weitesten Sinne die Partizipation am deutschsprachigen Geschäftsleben sowie Berufschancen bei deutschsprachigen Firmen gemeint.

Weitere Vorschläge betreffen die Einrichtung von Begleitseminaren während des Praktikums, die aber aufgrund der mangelnden Zeitressourcen schwierig umzusetzen seien (B2, Pos. 98), oder mehr Fortbildungsangebote für Lehrende (B1, Pos. 177). Tatsächlich schlagen auch Rodríguez-Marcos & Esteban-Moreno (2020b: 120) Begleitseminare sowie von und für Studierende organisierte Abschlussymposien vor, in deren Rahmen Lernerfahrungen geteilt werden könnten.

6 Conclusio und Ausblick

In diesem Praxisbeitrag wurde die aktuelle Situation der Durchführung und Betreuung des Unterrichtspraktikums im Rahmen des Lehramtsmasters der Universität Salamanca in Form einer Fallstudie dargestellt. Insbesondere im Bereich Deutsch als Fremdsprache stellen die begrenzte Anzahl an Unterrichtsstunden und die geringe Anzahl an Deutschlehrenden, die als Mentor:innen fungieren, eine Herausforderung bei der Organisation der Praktika dar. Daher erscheint das Bedürfnis nach einem ausgedehnteren Zeitrahmen für den Abschluss des Unterrichtspraktikums nachvollziehbar. Obwohl die theoretische Ausbildung an der Universität nur fünf Monate dauert und das Praktikum bereits ein Fünftel des gesamten Arbeitspensums im Lehramtsmaster ausmacht, wünschen sich die Befragten bemerkenswerterweise noch längere Praktika. Dies müsste mit einer Umstrukturierung des derzeitigen Ausbildungsmodells einhergehen.

Weitere Ergebnisse sind Forderungen nach einer intensiveren Vernetzung zwischen Hochschulbetreuer:innen und Mentor:innen sowie einer engeren Verknüpfung der Masterarbeiten mit den Unterrichtspraktika. Interessanterweise scheint der Mangel an strukturierten Materialien für Selbstbeobachtungen, Peer-Feedbacks und das Formulieren von Feedback seitens der Mentor:innen kein Anliegen der befragten Forschungspartnerinnen zu sein. Obwohl Fortbildungen für Lehrende grundsätzlich begrüßt werden, wurde kein expliziter Wunsch nach einem vorbereitenden Training von Mentor:innen geäußert. Im Gegenteil wurde festgestellt, dass die Mentor:innen bereits große Anstrengungen unternehmen (B2, Pos. 98).

Es ist wichtig anzumerken, dass diese Beschreibungen nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben können. Dennoch ergeben sich meiner Ansicht nach zahlreiche Anknüpfungspunkte für weitere Untersuchungen zur Betreuung und Wahrnehmung zukünftiger Deutschlehrerinnen und -lehrer – von den ersten Selbsterprobungen im Unterricht bis hin zur Entwicklung einer eigenen Lehrendenpersönlichkeit.

Literaturverzeichnis

Auswärtiges Amt (2020). *Deutsch als Fremdsprache weltweit: Datenerhebung 2020*. Abgerufen am 28.01.2024, von URL https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/daad_deutschlernerhebung_stand_04.06.2020.pdf

BOCYL = Boletín Oficial de Castilla y León (2023). *ORDEN EDU/1406/2023, de 4 de diciembre, por la que se convocan los procedimientos selectivos de ingreso, acceso y adquisición de nuevas*

- especialidades en los cuerpos de profesores de enseñanza secundaria y profesores especialistas en sectores singulares de formación profesional, así como el procedimiento de baremación para la constitución de listas de aspirantes a ocupar puestos docentes en régimen de interinidad en los mencionados cuerpos y el procedimiento de acreditación de la competencia lingüística en lenguas extranjeras.* Abgerufen am 03.04.2024, von URL <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2023/12/12/pdf/BOCYL-D-12122023-16.pdf>
- Butler, Brandon M. & Cuenca, Alexander (2012). Conceptualizing the roles of mentor teachers during student teaching. *Action in Teacher Education*, 34: 4, 296–308. DOI: <https://doi.org/10.1080/01626620.2012.717012>
- Clarke, Anthony; Triggs, Valerie & Nielsen, Wendy S. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research* 2, 163–202. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Cubero-Pérez, Rosario; Cubero-Pérez, Mercedes & Bascón-Díaz, Miguel Jesús (2023). “How might we explain what is happening here?”: Help offered by Practicum Tutors in Preservice Teacher Education. *Revista de Educación Educativa*, 41: 2, 357–376. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.517801>
- Dreer, Benjamin (2018). *Praxisleitfaden Lehrerausbildung: Für eine professionelle Begleitung vom Praktikum bis zum Berufseinstieg*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2018). *Praxisbuch Interview Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag.
- Europäische Kommission (2024). *Organización y administración general del Sistema Educativo: 2.6 Administración y gobierno en los niveles central y regional*. Abgerufen am 23.02.2024, von URL <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/es/national-education-systems/spain/administracion-y-gobierno-en-los-niveles-central-y-regional>
- Eurydice España (2023a). *Enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Secundaria Obligatoria*. Abgerufen am 28.01.2024, von URL <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:dd0f2690-3811-453f-ad5c-96e558b5b231/tabla-secundaria.pdf>
- Eurydice España (2023b). *Enseñanza de lenguas extranjeras en Bachillerato*. Abgerufen am 28.01.2024, von URL <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:153709b6-2851-43ec-bf07-a842a8c7f68d/tabla-bachillerato.pdf>
- FECCOOCYL = Federación de Comisiones Obreras de Enseñanza Castilla y León (2021). *VII Convenio colectivo de empresas de enseñanza privada sostenida total o parcialmente con fondos públicos: Vigente hasta 31/12/2024*. Abgerufen am 28.01.2024, von URL https://www.feccoocyl.es/files/privada/1__VII_CONVENIO_COLECTIVO_DE_ENSEANZA_CO NCERTADA.pdf
- FECCOOCYL = Federación de Comisiones Obreras de Enseñanza Castilla y León (2023). *Elaboración de horarios: Maestros y Secundaria y otros cuerpos: Curso 2023/24*. Abgerufen am 28.01.2024, von URL <https://www.feccoocyl.es/noticias-inf-docente/elaboracion-de-horarios-maestros-y-secundaria-curso-2023-24>

- Gareis, Christopher R. & Grant, Leslie W. (2014). The efficacy of training cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education* 39, 77–88. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.007>
- Gröschner, Alexander & Hascher, Tina (2022). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Harring, Marius; Rohlf, Carsten & Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.). *Handbuch Schulpädagogik*. 2. Auflage. Münster, New York: Waxmann, 706–720.
- Hennissen, Paul; Beckers, Hans & Moerkerke, George (2017). Linking practice to theory in teacher education: A growth in cognitive structures. *Teaching and Teacher Education* 63, 314–325. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.008>
- Korthagen, Fred A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 2, 83–101.
- Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 5. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, Juventa.
- MEFP = Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). *Datos y cifras: Curso escolar 2023–2024*. Abgerufen am 28.01.2024, von URL <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:27162db1-c2b3-4f9c-a8fa-a17731a561f8/datos-y-cifras-2023-2024-espanol.pdf>
- MEFPD = Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2023). *Obligatoriedad y tiempo de instrucción de la primera y segunda lengua extranjera*. Abgerufen am 28.01.2024, von URL <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/educacion-infantil/lenguas-extranjeras.html>
- Mena-Marcos, Juanjo; Gómez-Sánchez, Raquel & García-Rodríguez, María Luisa (2019). La construcción de conocimiento pedagógico de los profesores en formación durante el prácticum. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21: e27, 1–13. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e27.1831>
- Neubauer, Adrián (2023). Panorámica de la Educación Secundaria en Europa en clave comparada. In: Sánchez-Sánchez, Natalia (Hrsg.). *Procesos y contextos en Educación Secundaria*. Madrid: Centro de Estudios Financieros, 33–56.
- Peinado-Rodríguez, Matilde & Abril-Gallego, Ana María (2016). El Máster en Profesorado de Secundaria desde dentro: Expectativas y realidades del Practicum. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 30: 1, 5–22.
- Ramírez-Fernández, Santiago; Sánchez-Nuñez, Christian Alexis; García-Guzmán, Antonio & Latorre-Medina, María José (Hrsg.) (2011). *El Prácticum en Educación Infantil, Primaria y Máster de Secundaria: Tendencias y buenas prácticas*. Madrid: EOS.
- Rodríguez-Marcos, Ana & Esteban-Moreno, Rosa María (2020a). El profesor como factor de calidad educativa: Diversos modelos de formación y selección del profesorado de Secundaria y Bachillerato. In: Rodríguez-Marcos, Ana & Esteban Moreno, Rosa María (Hrsg.). *El Prácticum, factor de calidad en la formación del profesorado de Secundaria y Bachillerato: Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro, 13–46.

- Rodríguez-Marcos, Ana & Esteban-Moreno, Rosa María (2020b). El Prácticum en la formación del profesorado de Secundaria y Bachillerato: enfoques y estrategias de tutoría. In: Rodríguez-Marcos, Ana & Esteban Moreno, Rosa María (Hrsg.). *El Prácticum, factor de calidad en la formación del profesorado de Secundaria y Bachillerato: Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro, 47–130.
- Rodríguez-Marcos, Ana; Esteban, Rosa María; Aranda, Rosalía; Blanchard, Mercedes; Domínguez, Carmen; González, Paloma; Romero, Pablo; Sanz, Estefanía; Mampaso, Ana; Vitón, María Jesús & Messina, Claudia (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Prácticum de la formación de maestros. *Revista de Educación* 355, 355–379. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-355-028>
- San Segundo-Fernández, Alberto (2023). *Guía del Practicum: Curso 2023/24: Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*. Abgerufen am 28.01.2024, von URL https://www.usal.es/files/mastersecundaria/00_guia_del_practicum_2023-2024.pdf
- Schön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, MEC.
- Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2023). *Las cifras de la Educación en España: Curso 2021-2022: Edición 2024: E2: La enseñanza de lenguas extranjeras*. Abgerufen am 28.01.2024, von URL <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:15ad350a-8cfe-454a-a1fc-3e929b43d584/e2.pdf>
- Tejada-Fernández, José; Carvalho-Dias, Maria Lurdes & Ruiz-Bueno, Carmen (2017). El prácticum en la formación de maestros: Percepciones de los protagonistas. *Magis: Revista Internacional en Educación*, 9: 19, 91–114. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>
- Zankel, Sönke; Brouër, Birgit & Schulz, Jan (2021). *Vernetzung von Hochschule und schulischen Mentoren in der Lehrerbildung*. Weinheim, Basel: Beltz, Juventa.
- Zaugg, Robert J. (2023). *Fallstudienmethodik: Fallstudien erstellen, lösen und bewerten*. Bern: Haupt.

Angaben zur Person: Miriam Pieber ist OeAD-Lektorin an der Universität Salamanca und Doktorandin am Institut für Germanistik der Universität Wien. Sie studierte Germanistik, Französisch und Hispanistik auf Lehramt an den Universitäten Wien und Santiago de Compostela und arbeitete als Sprachassistentin in Barcelona.

Kontakt: pieber.miriam@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.24403/jp.1360054>