

Kathi V. Wachnowski/Carolin Kull

Zur Einführung des Praxissemesters in NRW: Chancen und Herausforderungen

1 Reform der Lehrerbildung in NRW – Einführung des Praxissemesters

Seit jeher wird die Bedeutung von Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung diskutiert. Während die Kultusministerkonferenz (KMK) in ihrem Beschluss im Juni 2005 empfahl, schulische Praxisphasen im Studium auszuweiten¹, sprach sich die „Expertenkommission zur Ersten Phase der Lehrerbildung in NRW“ in ihrem Gutachten von 2007 für eine qualitative Optimierung bestehender Schulpraxisphasen aus². Betont wurde dabei, dass die Universität primär berufsfeldbezogenes fachliches Wissen und ein konzeptionell-analytisches Verständnis der Berufstätigkeit vermittele, was sich auch auf die Bedeutung von Praxis in dieser Phase der Lehramtsausbildung auswirke. Entsprechend sollte der Schwerpunkt im Rahmen von Praxisphasen im ersten, universitären Teil der Ausbildung auf der theoretisch-konzeptuellen Durchdringung und Analyse beobachteter und selbsterfahrener Praxis liegen. Praxisphasen seien darüber hinaus systematisch in Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung einzubetten. Das im Mai 2009 verabschiedete Lehrerbildungsgesetz NRW³ beinhaltet eine Neugestaltung und Ausweitung der Praxisphasen. Zusätzlich zu den Schulpraxisstudien im Bachelor ist gemäß § 12 LABG 2009 ein Praxissemester⁴ von mindestens fünf Monaten Dauer an Schulen vorgesehen, das (§ 12 Abs. 3) im zweiten bzw. im dritten Mastersemester zu absolvieren ist und in der Verantwortung der Hochschule liegt. Auf Basis dieser Regelung erschien im April 2010 die Rahmenkonzeption des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW⁵ zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des PS im Master of Education⁶.

Im vorliegenden Artikel werden die bildungspolitischen Zielstellungen für das PS dargestellt und aus der professionstheoretischen Perspektive beleuchtet. Es folgen eine Zusammenschau der empirischen Befunde zur Gestaltung und Wirksamkeit verlängerter Praxisphasen sowie Erläuterungen zur Umsetzung des PS am Hochschulstandort Bochum. Abschließend werden Fragen zur Umsetzung des PS in NRW und die Notwendigkeit weiterer Forschung kritisch diskutiert.

1 Vgl. KMK, Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (Beschluss der KMK vom 16.12.2004).

2 Vgl. *Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen*, Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern des Landes Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase, Vorsitz Baumert, Düsseldorf 2007, online unter: www.innovation.nrw.de/downloads/Broschuere.pdf (letzter Abruf am: 26.03.2015). Im Folgenden: Baumert-Gutachten.

3 Im Folgenden: LABG 2009.

4 Im Folgenden: PS.

5 Im Folgenden: MSW.

6 Im Folgenden: M.Ed.

1.1 Zielstellungen für das Praxissemester – Systemische Ziele und pädagogische Intentionen in den gesetzlichen Vorgaben

In den gesetzlichen Vorgaben des Landes NRW⁷ lassen sich für das PS Zielstellungen auf zwei unterschiedlichen Ebenen ausmachen: Einerseits wird im Reformprozess ein Fokus auf die systembezogenen Aspekte Vereinheitlichung, Kooperation sowie Qualitätssicherung in Bezug auf Praxisphasen gelegt. Dazu wurden Vereinbarungen zur Kooperation zwischen Universitäten, in deren Verantwortungsbereich das PS liegt, den Schulen sowie den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung⁸ getroffen. Die lokale Zuordnung der Akteure ist in Ausbildungsregionen verbindlich geregelt. Auf inhaltlicher Ebene wird die Kooperation durch Bildung von Fachverbänden institutionalisiert, die für jedes Unterrichtsfach aus Vertretern⁹ der drei Ausbildungsinstitutionen bestehen. Dieses Gremium bildet ein zentrales Instrument für die Qualitätsentwicklung und -sicherung im PS, indem ein struktureller Rahmen für den institutionsübergreifenden Diskurs geschaffen wird, der eine Integration unterschiedlicher Perspektiven auf Lehrerbildung ermöglicht. Andererseits gilt als übergeordnete pädagogische Intention für das PS, Theorie und Praxis professionsorientiert miteinander zu verbinden. Didaktisch-theoretisches Grundlagenwissen soll mit praktischen Schulerfahrungen zur Anbahnung professioneller Kompetenzen verknüpft werden. Diese Kompetenzen werden im konzeptionell-analytischen sowie reflexiv-praktischen Bereich gesehen¹⁰ und sollen über unterschiedliche Zugänge erworben werden: Durch die Einübung von Unterrichtspraxis sollen erste unterrichtliche Handlungsroutinen angebahnt werden¹¹. Darüber hinaus soll im Rahmen der Durchführung von Studienprojekten eine Haltung analytischer Distanz („Forschendes Lernen“) eingeübt werden¹². Die Studienprojekte werden damit zum eigentlichen Verzahnungsmoment von Theorie und Praxis. An dieser Stelle können theoretisches Reflexionswissen, erstes praktisches Handlungswissen und selbstreflexives Wissen miteinander verknüpft werden, wobei erkenntnisbezogene Aspekte den Schwerpunkt bilden¹³.

Insgesamt wird dem PS demnach Wirksamkeit hinsichtlich Zielstellungen auf systemischer sowie professionsbezogener Ebene zugesprochen: Standardisierte Vorgaben definieren Kooperationsprozesse, die eine Professionalisierung der Lehrerbildung fördern und deren Qualität

7 Bezug genommen wird dabei auf: LABG 2009, *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*, Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang, Köln 2010, *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*, Praxiselemente in den lehramtsbezogenen Studiengängen vom 28.06.2012.

8 Im Folgenden: ZfSL.

9 Gebrauch der maskulinen Form – die weiblichen Akteure werden dabei stets mitgedacht.

10 Vgl. *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*, Anm. 7.

11 Vgl. *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*, Anm. 7.

Demnach sind in der Regel 70 Unterrichtsstunden unter Begleitung nachzuweisen sowie in jedem Fach Unterrichtsvorhaben von 12 bis 15 Stunden durchzuführen. Anzumerken ist hier, dass die gewählten Begriffe Spielraum für Interpretation und Ausgestaltung lassen. Neben der Frage, wie diese Vorgaben organisatorisch an den Schulen umgesetzt werden sollen, kann der geforderte Umfang der unterrichtspraktischen Tätigkeiten bei den Studierenden und den anderen am PS beteiligten Akteuren den Anschein erwecken, dass die Hauptzielstellung des PS auf Einübung praktischen Handelns liegen sollte. Dieser Eindruck wird gleichermaßen durch die Betitelung des *Praxissemesters* evoziert.

Vgl. dazu auch Weyland, U./Wittmann, E., Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen, in: Faßhauer, U./Fürstenau, B./Wuttke, E. (Hrsg.), *Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung*. Opladen/Berlin/Farmington Hills, Mich: Budrich 2011, S. 49–60.

12 *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*, Anm. 7, Praxiselementeerlass 1.2.

13 Vgl. *Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen*, Anm. 2; vgl. auch Blömeke, S., *Universität und Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn 2002.

sichern sollen. Die professionelle Entwicklung der Studierenden zielt auf den Ausbau von Planungs-, Handlungs- und Reflexionskompetenzen¹⁴.

1.2 Zielstellungen für das Praxissemester – Professionstheoretische Perspektive

Wie oben bereits beschrieben, ist auf bildungspolitischer Ebene eine Reihe von Erwartungen an die Einführung des PS geknüpft. Seitens der Wissenschaft werden die zugrunde liegenden, ungeprüften Wirkungsannahmen zwischen Praxisphasen und einem Zuwachs der professionellen Kompetenz angehender Lehrer unter dem Stichwort „Mythos Praktikum“¹⁵ zusammengefasst und kritisiert¹⁶: Die Glorifizierung von Praxisphasen und die damit zusammenhängenden Pauschalisierungen bergen das Risiko, dass eine umfassende Theoriebildung zur Gestaltung von Praktika und deren empirische Überprüfung ausbleiben^{17,18}. Gründe für eine solche Pauschalisierung werden zum einen in individuellen, motivationalen Prozessen der Studierenden zum anderen im konzeptionellen und strukturellen Aufbau der Lehrerbildung verortet: „Der Mythos um Praktika entsteht dadurch, dass Menschen ihrem Bedürfnis nach Tätigkeit und Wirksamkeit nachkommen wollen. Schule und Unterricht bieten einen Kontext für persönliche Herausforderungen und ermöglichen ein Wirksamkeitserleben, das auch dazu dient, die Berufsneigung und -eignung zu bestätigen“¹⁹.

Weyland/Wittmann greifen zur systematischen Herleitung der Zielstellungen für Schulpraxisphasen auf die „Denkfigur zur Neugestaltung der Lehrerbildung“²⁰ zurück, das die Bezugssysteme und Wissensformen professionellen pädagogischen Handelns von Lehrkräften und damit die Determinanten professioneller Kompetenz klassifiziert²¹. Danach ist eine pädagogisch professionell handelnde Lehrkraft zum einen in der Lage, ihr Handeln unter Rückgriff auf generalisierbares theoretisches Reflexionswissen zu begründen (theoretische Reflexionskompetenz mit dem Bezugssystem Wissenschaft), zum anderen verfügt sie über praktisches Handlungs- und einfallbezogenes Erfahrungswissen sowie die Kompetenz, dieses einzusetzen (praktische Handlungskompetenz mit dem Bezugssystem Praxis). Darüber hinaus schließt Professionalität aber auch eine Selbstreflexionskompetenz (Bezugssystem Person) mit ein sowie die Fähigkeit, die beschriebenen

14 Vgl. *Stiller, E.*, Der reformierte Vorbereitungsdienst. Das neue Praxissemester, in: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, 64 (9), 2012, S. 454–456.

15 *Hascher, T.*, Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten, Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 3, 2011, S. 8–16.

16 Vgl. auch *Terhart, E.*, Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe – Konzepte – Probleme, in: Zeitschrift für Pädagogik 46 (6), 2000, S. 809–82.

17 Vgl. *Terhart, Anm. 16*; vgl. *Müller, K.*, Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika, Bad Heilbrunn 2010.

18 Die Einflüsse individueller Differenzen im Praktikum, wie beispielsweise die Voraussetzungen der Studierenden und Faktoren des Lernkontextes, werden ausgeklammert bzw. negiert und machen damit Optimierungsversuche in Form von Fokussierung und Strukturierung des Praktikums überflüssig: „Wenn angenommen wird, dass Praktika primär durch die Begegnung mit dem Berufsfeld wirken, dann bleibt Lernen vor allem dem Zufall überlassen“ (*Hascher, Anm. 15, S. 9*).

19 *Hascher, Anm. 15, S. 9*.

20 *Bayer, M./Carle, U./Wildt, J.*, Editorial, in *Bayer, M./Carle, U./Wildt, J.* (Hrsg.), Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext, Opladen 1997, S. 7–16.

21 Vgl. *Weyland, U./Wittmann, E.*, Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen, Berlin 2010; vgl. *Weyland/Wittmann, Anm. 11*; vgl. *Gläser-Zikuda, M.*, Bildungswissenschaftliche Entwicklungslinien für die Professionalisierung im Jenaer Modell, in: Kleinespel, K. (Hrsg.), Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells, Bad Heilbrunn 2014, S. 254–267.

Kompetenzen „in beruflichen Handlungssituationen aufeinander abgestimmt, d. h. integriert zu nutzen“²². Das PS liegt im Verantwortungsbereich der Universität und ist demnach mit *Weyland/Wittmann* in seinen Zielstellungen vor allem an wissenschaftlichen Ansprüchen auszurichten. Die beiden Autorinnen nehmen damit eine deutliche Fokussierung der Zielrichtung des PS vor: Die Praxis „dient“ der Theorie. Die schulpraktischen Elemente in der universitären Phase der Lehrerbildung beziehen ihre Legitimation daraus, dass sie eine Anwendung der theoretischen Wissensbestände sowie forschungsmethodischer Techniken ermöglichen und damit zu einem tieferen Theorie- und Methodenverständnis führen. In ihrer Argumentation entsprechen sie damit den Aussagen im Baumert-Gutachten²³.

2 Das Praxissemester in der empirischen Forschung

Im Rahmen des Diskurses um Praxisphasen in der Lehrerbildung sind in den letzten Jahren einige empirische Arbeiten zur Gestaltung und Wirksamkeit von Praktika entstanden, die jedoch folgenden Einschränkungen unterliegen: Bei den vorliegenden Studien handelt es sich vornehmlich um Evaluationen von Kurzzeitpraktika, die im Rahmen formativer Evaluationsprozesse erhoben wurden und deren Ergebnisse der Rückmeldung an die beteiligten Akteure dienen²⁴. Daher und aufgrund der Heterogenität in der Konstruktion schulischer Praxisphasen sind die Ergebnisse meist auf einzelne Hochschulstandorte bzw. Studiengänge bezogen²⁵. Es handelt sich darüber hinaus meist um Pre-/Post-Erhebungen via Fragebogen, über die Selbsteinschätzungen bzw. Auskünfte von Studierenden in Bezug auf Erwartungen ans Praktikum, den Kompetenzerwerb, schulische und unterrichtliche Lernerfahrungen und die Betreuungsqualität eingeholt werden. Obwohl *Hascher* in ihren Studien zeigen konnte, dass sich die durch die Studierenden retrospektiv eingeschätzte Wirksamkeit der absolvierten Praktika relativiert, existieren kaum langfristig angelegte Untersuchungen²⁶.

Im Folgenden werden ausgewählte empirische Ergebnisse zu schulischen Praxisphasen dargestellt. Dabei wird Bezug genommen auf die Befunde der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation der Modellversuche zu verlängerten Praxisphasen in Bremen, Jena, Potsdam und Biberach, die in den letzten Jahren durchgeführt wurden. Um einen vollständigeren Überblick zu erhalten und die Ergebnisse besser einordnen zu können, werden zunächst die organisatorischen Rahmenbedingungen mit Fokus auf die strukturellen Differenzen der Konzepte dargelegt.

22 Bayer/Carle/Wildt, Anm. 20, S. 10.

23 Vgl. Baumert-Gutachten, Anm. 2.

Es handelt sich hierbei um eine curriculare Entsprechung der strukturellen Differenzierung zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerbildung. Damit geht nicht die Annahme einher, dass wissenschaftliches Wissen dem Wissen von Praktikern von vornherein überlegen ist.

Vgl. dazu auch *Altrichter, H./Mayr, J.*, Forschung in der Lehrerbildung, in: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, S. (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn/Hannover 2004, S. 164–184.

24 Vgl. *Gröschner, A./Schmitt, C.*, Wirkt, was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung, *Erziehungswissenschaft* 40 (21), 2010, S. 89–97; vgl. *Gröschner, A./Müller, K.*, Welche Rolle spielt die Dauer eines Praktikums? Befunde auf der Basis von Kompetenzselbsteinschätzungen, in: Kleinespel, K. (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells*, Bad Heilbrunn 2014, S. 62–75.

25 Vgl. *Weyland/Wittmann*, Anm. 11.

26 Vgl. *Hascher, T.*, Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung, *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, Beiheft, 2006, S. 130–148; vgl. *Gröschner/Schmitt*, Anm. 24.

2.1 Organisatorische Rahmenbedingungen

Als erste verlängerte Praxisphase wurde im Schuljahr 2000/2001 der Pilot des Halbjahrespraktikums in Bremen durchgeführt. Ab Beginn des fünften Semesters (dies entspricht dem Semester nach dem Grundstudium) verbringen die Studierenden 20 Wochen à 20 Stunden in der Schule. Verantwortliche Instanz für die Durchführung des Halbjahrespraktikums und die Begleitung an der Schule ist die Universität²⁷. Es folgte im Schuljahr 2004/2005 die Einführung des 16-wöchigen PS in Potsdam. Das PS wird hier zweimal jährlich, jeweils zu Semesterbeginn für die Master-Studierenden als Abschluss einer Reihe von schulpraktischen Studien mit fachdidaktischen bzw. pädagogisch/psychologischen Schwerpunkten angeboten. Begleitend zur schulischen Praxisphase besuchen die Studierenden am wöchentlichen Studientag fachdidaktische sowie erziehungswissenschaftliche Veranstaltungen an der Universität²⁸. Ebenfalls im Jahr 2004 startete das an den Fristen des Schuljahres ausgerichtete Praxisjahr in Biberach. Das Kooperationsprojekt der Pädagogischen Hochschule Weingarten und des staatlichen Seminars für Lehrerbildung und Didaktik ermöglicht den Studierenden durch das Einschleifen einer einjährigen Praxisphase nach dem Grundstudium die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes um das erste halbe Jahr (Hospitationsphase) auf anderthalb Jahre. Die Praktikanten werden für ein Semester von der Hochschule beurlaubt und erhalten für diesen Zeitraum vom Land einen Praktikumsvertrag, der ihnen den Status als bezahlte Praktikanten zuschreibt. Wie in Bremen verbringen die Studierenden 20 Stunden pro Woche an der Schule. Wie in Potsdam gibt es einen wöchentlichen Studientag, an dem Seminare und darüber hinaus gegenseitige Unterrichtsbesuche stattfinden²⁹. Das Jenaer Modell wurde durch Nutzung bereits bestehender Kooperationen und Kommunikationsstrukturen zwischen Vertretern der Universität, der Studienseminare, dem Thüringer Landesinstitut ThILLM sowie den zuständigen Ministerien „bottom-up“ entwickelt und im Jahr 2009 zum ersten Mal durchgeführt. Flankiert wurde die Einführung von umfassenden Fortbildungen der begleitenden Mentoren³⁰ sowie der Konzeption vor- und nachbereitender Seminare zur „Einführung in die Schulwirklichkeit“³¹.

27 Mit der Umstellung auf BA/MA in Bremen im WS 2005/2006 wurde das Halbjahrespraktikum zugunsten sukzessiv aufeinander aufbauender Praxisphasen wieder abgeschafft.

Vgl. *Hoeltje, B./Oberliesen, R./Schweddes, H./Ziemer, T.*, Evaluation des Halbjahrespraktikums in der LehrerInnen-Bildung im Land Bremen. Erste Ergebnisse des zweiten Durchgangs 2002/2003, Bremen 2003; vgl. *Hoeltje, B./Oberliesen, R./Schweddes, H./Ziemer, T.*, Kurzfassung der Evaluation des Halbjahrespraktikums für Lehramtsstudierende in Bremen. Pilotphase, Durchgänge 2001/2002 und 2002/2003. Befunde, Problemfelder und Empfehlungen; vgl. *Weyland/Wittmann*, Anm. 21.

28 Vgl. *Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M.*, Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg, in: *Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M.*, Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!, Wiesbaden 2012, S. 137–169; vgl. *Schubarth, W./Gottmann, C./Krohn, M.*, Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der ProPrax-Studie, in: *Arnold, K.-H./Gröschner, A./Hascher, T.* (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster/New York 2014, S. 201–220.

29 Vgl. *Reinhoffer, B.*, Einleitung, in: *Dieck, M./Dörr, G./Kucharz, D./Küster, O./Müller, K./Reinhoffer, B./Rosenberger, T./Schnebel, S./Bohl, T.*, Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach, Baltmannsweiler 2009, S. 3–24; vgl. *Reinhoffer, B./Rosenberger, T.*, Beschreibung des Modellversuchs, in: *Dieck, M./Dörr, G./Kucharz, D./Küster, O./Müller, K./Reinhoffer, B./Rosenberger, T./Schnebel, S./Bohl, T.*, Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach, Baltmannsweiler 2009, S. 25–34; vgl. *Müller*, Anm. 17.

30 Die Bezeichnung *Mentor* wird in den vorliegenden Studien und Konzeptpapieren nicht einheitlich verwendet. So werden darunter zum einen die Praxislehrpersonen, die von den Studierenden im Unterricht begleitet werden, zum anderen die Ausbildungsbeauftragten der Schulen gefasst. Im vorliegenden Text bezeichnet der Begriff die Hauptansprechpartner der Studierenden in den Schulen für unterrichtspraktische Belange.

31 Vgl. *Lüttger, W.*, Die ganze Lehrerbildung – Zur Entstehungsgeschichte des Praxissemesters im Jenaer Modell, in: *Kleinespel, K.* (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven*

2.2 Ergebnisse zur Gestaltung und Wirksamkeit der verlängerten Praxisphasen

Bei der Darstellung der empirischen Ergebnisse zu verlängerten Praxisphasen in Bremen, Potsdam, Jena und Biberach werden die Aspekte der strukturellen Umsetzung, die Wirksamkeit des Praktikums in Bezug auf die postulierten Zielstellungen Berufswahlprüfung und Entwicklung professioneller Kompetenz, die mentorische Betreuung der Studierenden sowie die Kooperation der am PS beteiligten Akteure fokussiert³².

2.2.1 Strukturelle Umsetzung

Ergänzend zu den organisatorischen Rahmenbedingungen lassen sich in den Evaluationsergebnissen Aspekte zur strukturellen Umsetzung identifizieren, die als Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit und als Hinweise für die Gestaltung schulischer Praxisphasen interpretiert werden können.

Entgegen der curricularen Vorgaben besuchten Bremer Studierende fachdidaktische Begleitveranstaltungen nicht nur in einem, sondern in beiden Fächern, um eine engere universitäre Betreuung zu erhalten. Darüber hinaus wählten sie zusätzlich weitere Seminare aus dem Studienverlauf des Lehramtsstudiums, um die Regelstudienzeit einhalten zu können. Dieses Problem einer flankierenden Zusatzbelastung wurde für die befragte Gruppe verschärft durch den Befund einer verbreiteten Erwerbstätigkeit der Studierenden, teils in erheblichem Umfang³³.

Bei der zeitlichen Positionierung des PS stoßen zwei Logiken aufeinander: Der Beginn des Praktikums ist an den Zeiten des Schuljahres orientiert, die universitären Seminare jedoch beginnen erst zu Semesterbeginn. Die Studierenden sind demnach in den ersten Wochen ohne universitäre Begleitung. Ebenso wird als problematisch angemerkt, dass die Zuweisung der Studierenden zu den Schulen recht kurzfristig und vielfach als Einzelzuweisung erfolgt. Die Studierenden, die das Praktikum (mindestens) zu zweit an einer Schule absolvierten, nutzten dies für den fachlichen Austausch untereinander und bewerteten es als emotional entlastend³⁴. Bei einer Studie zu den Belastungen der Studierenden im Jenaer PS gaben die Studierenden an, dass sie ihren Arbeits-einsatz im PS im Vergleich zum vorhergegangenen Semester im Mittel um neun Stunden auf 68 Stunden pro Woche erhöht haben. Interessant ist der Befund, dass bei Betrachtung des Einzelnen

am Beispiel des Jenaer Modells, Bad Heilbrunn 2014, S. 10–31; vgl. Kleinespel, K./Ahrens, F., Die Implementation des Praxissemesters, in: Kleinespel, K. (Hrsg.), Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells, Bad Heilbrunn 2014, S. 32–50.

32 Besa/Büdcher (2014) beschreiben in ihrem Review-Artikel die ausgesprochene Heterogenität der Arbeiten im Forschungsfeld schulischer Praxisphasen. Uneinheitliche Forschungsdesigns, Erhebungsinstrumente und Auswertungsmethoden sowie die starke Ausrichtung der Studien auf den einzelnen Hochschulstandort bzw. Bildungsgang aufgrund curriculärer Eigenheiten erschweren eine überblicksartige Zusammenschau der Ergebnisse.

Vgl. Besa, K.-S./Büdcher, M., Empirical evidence on field experiences in teacher education: A review of the research base, in: Arnold, K.-H./Gröschner, A./Hascher, T. (Hrsg.), Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster/New York 2014, S. 129–146.

33 Vgl. Hoeltje./Oberliesen/Schwedes/Ziener, Anm. 27.

34 Vgl. Hoeltje./Oberliesen/Schwedes/Ziener, Anm. 27.

der zeitliche Aufwand, der in das Studium vor dem PS investiert wird, nicht mit dem Zeitaufwand korreliert, der für das PS erbracht wird^{35,36}.

2.2.2 *Wirksamkeit des Praxissemesters: Überprüfung der Berufswahl*

Trotz des im Laufe des PS zunehmenden Belastungsempfindens wird das Praktikum nicht als „Bedrohung, Schädigung oder Verlust, sondern vielmehr als herausfordernder Zugewinn betrachtet“³⁷. Die Freude am Studium und die Zufriedenheit mit dem Studienverlauf, die Selbstwirksamkeitserwartung sowie die persönliche berufliche Zuversicht und die Ausdauer bei der Bewältigung von Anforderungen steigen³⁸. Auch die an den Standorten Potsdam und Bremen erhobenen Daten stützen diese Erkenntnisse: In Bremen wollten nach dem Halbjahrespraktikum fast alle Studierenden ihr Lehramtsstudium fortsetzen, ein großer Teil strebte allerdings eine veränderte Schwerpunktsetzung im Studium, mit Fokus auf fachdidaktische und fachwissenschaftliche Veranstaltungen, an³⁹. Ein Fünftel der befragten Bremer Studierenden gab zudem an, noch nicht zu wissen, ob sie nach ihrem Studium den Vorbereitungsdienst absolvieren wollten⁴⁰.

2.2.3 *Wirksamkeit des Praxissemesters: Kompetenzentwicklung der Studierenden*

Bei der Auseinandersetzung mit der Kompetenzentwicklung der Studierenden wird vornehmlich auf die Selbstauskünfte der Studierenden in Fragebogenerhebungen zurückgegriffen. Nur einzelne Studien ergänzen diese Ergebnisse mit den Einschätzungen der Praxislehrkräfte (Mentoren)⁴¹ bzw. zeichnen die Kompetenzentwicklung durch Videoanalysen nach⁴². Die lehramtsspezifischen sowie fachübergreifenden Kompetenzeinschätzungen der Studierenden liegen bereits vor dem PS relativ hoch, weisen zum Ende aber noch signifikante Zuwächse auf.⁴³ Diese Tendenz lässt sich

35 Vgl. *Jantowski, A./Ebert, S.*, Eine empirische Studie zu studentischen Belastungen, in: Kleinespel, K. (Hrsg.), Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells, Bad Heilbrunn 2014, S. 76–96.

36 Anzumerken ist in diesem Zusammenhang auch, dass – obwohl dies nicht vorgesehen ist – durch einige Studierende zum Teil in erheblichem Umfang Vertretungsunterricht gegeben wurde. *Hoeltje et al.* machen auf die dabei „bestehende Ambivalenz zwischen der Möglichkeit berufsnaher positiv motivierender Erfahrung, die Studierende im Rahmen von Vertretungsunterricht machen können, und den Gefahren – Frustration durch Erfahrung von Scheitern, Verhinderung einer theoriegeleiteten, reflexiven Praxis zur Entwicklung eines professionellen Selbst“ (Anm. 27, S. 10) aufmerksam.

37 *Jantowski/Ebert*, Anm. 35, S. 96.

38 Vgl. *Jantowski/Ebert*, Anm. 35.

39 Vgl. *Hoeltje./Oberliesen/Schwedes/Ziemer*, Anm. 27; vgl. *Müller*, Anm. 17.

40 Vgl. *Hoeltje./Oberliesen/Schwedes/Ziemer*, Anm. 27.

41 Vgl. *Holtz, P.*, Jenseits von Selbstauskünften: Veränderungen im Unterrichtshandeln während des Praxissemesters aus Sicht von Studierenden, MentorInnen und SchülerInnen, in: Kleinespel, K. (Hrsg.), Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells, Bad Heilbrunn 2014, S. 97–118.

42 Vgl. *Dörr, G./Kucharz, D./Küster, O.*, Eine längsschnittliche Videostudie zur Untersuchung der Entwicklung unterrichtlicher Handlungskompetenzen in verlängerten Praxisphasen, in: Dieck, M./Dörr, G./Kucharz, D./Küster, O./Müller, K./Reinhoffer, B./Rosenberger, T./Schnebel, S./Bohl, T., Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach, Baltmannsweiler 2009. S. 127–160.

43 Vgl. *Dörr, G./Müller, K./Bohl, R.*, Wie entwickeln sich Kompetenzselbsteinschätzungen bei Lehramtsstudierenden während des Praxisjahres? Ergebnisse einer längsschnittlichen Fragebogen- und Interviewstudie, in: Dieck, M./Dörr, G./Kucharz, D./Küster, O./Müller, K./Reinhoffer, B./Rosenberger, T./Schnebel, S./Bohl, T., Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach, Baltmannsweiler 2009. S. 161–182; vgl. *Müller*, Anm. 17; *Gröschner/Schmitt*, Anm. 24; *Gröschner/Müller*, Anm. 24.

sowohl im Vergleich mit den Einschätzungen der Mentoren⁴⁴ als auch im Vergleich mit Blockpraktikanten⁴⁵ nachzeichnen. Schüler hingegen stellen in Bezug auf die unterrichtliche Handlungskompetenz der Praktikanten kaum eine Veränderung fest. Auch bei Auswertung der Materialien einer längsschnittlichen Videostudie zur Entwicklung unterrichtlicher Handlungskompetenzen lassen sich – abgesehen von individuellen und schulbezogenen Ausreißern – kaum Veränderungen über die drei Messzeitpunkte ausmachen⁴⁶. *Holtz* führt mögliche Erklärungen für die Befunde an: Es kann sein, dass die Studierenden ihre mangelnden Kompetenzen zu Beginn durch einen erhöhten Einsatz kompensieren und dass in die Ratings die zunehmende Leichtigkeit bei der Bewältigung unterrichtlicher Aufgaben miteinbezogen wird. Verzerrungseffekte könnten also durch das Commitment der beteiligten Akteure entstehen: „[...] die Anstrengung, welche die Studierenden in das Praktikum investieren und welche auch die Mentoren an den Schulen in die Ausbildung der Studierenden investiert haben [...kann dazu führen...], dass die Leistung der Praktikanten zu T2 [zweiter Messzeitpunkt] von diesen und den Hospitationspersonen überschätzt wird“⁴⁷. Diese Deutung kann mit den Ergebnissen von Regressionsanalysen zur Bestimmung von Prädiktoren für die Kompetenzentwicklung gestützt werden. Je höher das Ausgangsniveau der Kompetenzselbsteinschätzung, die Selbstwirksamkeitserwartung und je zufriedener die Studierenden mit der mentoriellen Betreuung während des PS sind, desto höher fällt der Zuwachs der selbsteingeschätzten Kompetenz aus⁴⁸. Auch wenn die Validität solcher Aussagen bei Betrachtung individueller psychologischer Bewältigungsprozesse (z. B. kognitive Dissonanzreduktion) nur eingeschränkt angenommen werden kann, wird deutlich: Die Dauer der Praxisphase und damit die reine Menge an Erfahrungen, die Studierende im Praktikum sammeln, beeinflusst die subjektive Kompetenzeinschätzung nicht maßgeblich. Vielmehr kommt der Qualität der schulischen und universitären Betreuung eine besondere Bedeutung zu.

2.2.4 Betreuung im Praxissemester

Problematisch ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass in allen angeführten Evaluationen festgestellt wird, dass nicht für alle Studierenden eine durchgehende Betreuung durch schulische Mentoren und universitäre Lehrende gewährleistet wird. Große Unzufriedenheit herrscht bei den Studierenden in Bezug auf die universitäre Begleitung. Sowohl die fachdidaktischen als auch die erziehungswissenschaftlichen Vorbereitungs- und Begleitseminare sind in der Wahrnehmung der Studierenden unzureichend auf die Erfordernisse der Praxisphase bezogen und vermögen es nicht, die Lücke zwischen Theorie und Praxis zu schließen⁴⁹. Die Begleitung durch die schulischen Mentoren hingegen wird sehr positiv bewertet, auch wenn angemerkt wird, dass aufgrund „traditionellerer Vorstellungen“ der Betreuer „innovative Ideen“ der Studierenden nicht immer zur Umsetzung gebracht und ausprobiert werden konnten⁵⁰. Die Inhalte der Betreuung liegen nach Auskunft der Studierenden vor allem im Bereich des Unterrichts: Planung von Unterrichtsversuchen, zur Verfügung stellen von Unterrichtsmaterial, Auswertung eigener Unterrichtsversuche, Analyse von

44 Vgl. *Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M.*, Anm. 28; vgl. *Schubarth, W./Gottmann, C./Krohn, M.*, Anm. 28; vgl. *Holtz*, Anm. 41.

45 Vgl. *Müller*, Anm. 24; vgl. *Gröschner/Müller*, Anm. 24.

46 Vgl. *Dörr/Kucharz/Kuster*, Anm. 42.

47 *Holtz*, Anm. 41, S. 158.

48 Vgl. *Hoeltje./Oberliesen/Schwedes/Ziemer*, Anm. 27.

49 Vgl. *Hoeltje./Oberliesen/Schwedes/Ziemer*, Anm. 27; vgl. *Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Gottmann, C./Kamm, C./Krohn, M.*, Anm. 28; vgl. *Schubarth, W./Gottmann, C./Krohn, M.*, Anm. 28.

50 Vgl. *Hoeltje./Oberliesen/Schwedes/Ziemer*, Anm. 27; vgl. *Holtz*, Anm. 41.

Lernprozessen. Selten werden die Praktikanten in organisatorische Aufgaben bzw. Arbeiten am Schulprofil, die Elternarbeit sowie in die Gestaltung der Außenkontakte der Schule einbezogen. Die Ergebnisse einer qualitativen Tonband-Studie zu Unterrichtsnachbesprechungen deuten eine noch weitere thematische Verengung an: *Schnebel* schreibt vom „Primat der Methodik vor der Didaktik“⁵¹ und kritisiert damit die Fokussierung auf methodische Aspekte des unterrichtlichen Handelns. Komplexe Themenbereiche wie Classroom-Management und /oder die Unterrichtsorganisation fehlen in den Besprechungen demnach gänzlich und Interdependenzen didaktischer Entscheidungen werden nicht diskutiert. Generell nehmen die Mentoren in den Unterrichtsnachbesprechungen eine dominante Rolle ein. 80% der Redezeit von meist 35 bis 45 Minuten wird von ihnen in Anspruch genommen, dabei werden vor allem Bewertungen der studentischen Unterrichtshandlungen vorgenommen sowie Empfehlungen und Aufforderungen ausgesprochen, die mit der mangelnden Kompetenz der Studierenden legitimiert werden. Offene Fragen und Angebote zur Reflexion werden seitens der Mentoren selten bis nie an die Studierenden gerichtet. Trotz der steigenden Kompetenzeinschätzungen seitens der Mentoren im Verlauf des Praktikums, ergeben sich keine Veränderungen in der Grundstruktur der Unterrichtsnachbesprechungen.

2.2.5 Motivation und Einstellungen der Mentoren

Das Engagement als Mentor wird vor allem damit begründet, sich neuen beruflichen Herausforderungen und einer persönlichen Weiterentwicklung stellen zu wollen, über die angehenden Lehrer Einfluss auf die (schul-)systemische Entwicklung zu nehmen und Handlungsspielräume für eine verbesserte Gestaltung des eigenen Unterrichts zu erlangen⁵². Mentoren erhoffen sich durch die Betreuung der Praktikanten demnach breitere Möglichkeiten zur Mitgestaltung ihres professionellen Umfelds sowie ein intensiveres Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit. Es ist möglich, dass sich dieses Anliegen in der dominanten Gesprächsrolle in Unterrichtsbesprechungen widerspiegelt. Mentoren fühlen sich in Bezug auf die Besprechungsthemen kompetent und können sich, indem sie aktiv die Gesprächsführung übernehmen, durch die Aufmerksamkeit und Anerkennung der Studierenden weiter in ihrer Expertenrolle bestärkt fühlen⁵³. Es entsteht dabei ein sich selbst verstärkender Prozess von Bewertung und Anerkennung, aus dem die Beteiligten wichtige Informationen für den eigenen Selbstwert beziehen. Damit verbunden ist das Risiko, dass die Kompetenzentwicklung nur noch eine implizite Begleiterscheinung des Beratungssettings darstellt.

Belastend wirkt in der Zusammenarbeit mit den Studierenden vor allem die zeitliche Organisation der Betreuung. Die Mentoren werden von den Praktikanten für einen relativ langen Zeitraum

51 *Schnebel, S.*, Beratungsprozesse zwischen Praktikanten und Mentoren, in: Dieck, M./Dörr, G./Kucharz, D./Küster, O./Müller, K./Reinhoffer, B./Rosenberger, T./Schnebel, S./Bohl, T., Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach, Baltmannsweiler 2009. S. 67–94, hier: S. 88.

52 Vgl. *Schnebel, S.*, Motive und Einstellungen betreuender Lehrkräfte in Schulpraktika, in: Arnold, K.-H./Gröschner, A./Hascher, T. (Hrsg.), Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster/New York 2014, S. 359–376.

53 Gleichzeitig beziehen die Studierenden durch die Bestätigung der Mentoren wichtige Informationen für ein positives Selbstwertgefühl. *Holtz* kommt in seiner Interview-Studie zum Ergebnis, dass sich viele der befragten Lehramtsstudierenden in den Bezugswissenschaften ihrer Fächer an der Universität im Vergleich zu den Ein-Fach-Studierenden als „Studenten zweiter Klasse“ (Anm. 41, S. 110) erleben. Es scheint, als könne die fehlende Anerkennung an der Universität durch die Anerkennung der Lehrer an der Schule, den „Praktiker[n]“ (ebd.), kompensiert werden, sodass sich hier eine starke Identifikation und Loyalisierung entwickelt: „im Zweifelsfall‘ [glauben und vertrauen] die Studierenden [...] eher den Lehrpersonen an den Praxissemesterschulen [...] als den Lehrenden an der Universität“ (ebd., S. 116).

dauerhaft begleitet und erleben dies als laufend aktuelle Anforderung⁵⁴. Um dieser gerecht werden zu können, wünschen sich die Lehrenden ausreichende und verbindlich festgelegte Zeitfenster.

2.2.6 Kooperation der Akteure

Die Kooperation mit der Hochschule und dem Studienseminar/ZfsL wird seitens der Mentoren ambivalent betrachtet. Einerseits sehen sie in der Zusammenarbeit Chancen für die eigene professionelle Entwicklung (z. B. neue didaktische Impulse, Reflexionsmöglichkeiten eigenen unterrichtlichen Handelns). Andererseits erleben die Mentoren den spärlichen Informationsfluss und die Unklarheiten bezüglich Rollenverteilung, Aufgaben und wechselseitiger Erwartungen als belastend⁵⁵.

3 Das Praxissemester am Hochschulstandort Bochum

Über die kritische und unzureichende Befundlage zu verlängerten Praxisphasen hinaus, existieren auf NRW-Landesebene offene, auszugestaltende Rahmenvorgaben für die Implementierung des PS. Die elf lehrerbildenden Hochschulstandorte in NRW verfolgen daher bei der konkreten Umsetzung unterschiedliche Ansätze. Exemplarisch wird das Konzept des Hochschulstandorts Bochum hinsichtlich seiner organisatorischen und inhaltlichen Gestaltung vorgestellt.

An der Ruhr-Universität Bochum⁵⁶ liegt die Verantwortung für das PS gemeinsam bei allen lehramtsausbildenden Fächern und den Bildungswissenschaften, da es im Gegensatz zu anderen lehramtsausbildenden Hochschulstandorten kein Gesamtmodul PS gibt. Die ZfsL Bochum und Hagen sind Kooperationspartner der RUB. Gemeinsam wird dadurch die Ausbildungsregion definiert, in deren Einzugsbereich insgesamt 20 Gymnasien, 10 Gesamtschulen und 1 Kolleg in Bochum sowie 23 Gymnasien, 9 Gesamtschulen und 1 Kolleg in Hagen als Ausbildungsschulen zur Verfügung stehen⁵⁷. Zur Institutionalisierung der Kooperation wurden Gremien verankert: Der Koordinierungsausschuss und die Fachverbände der 22 Ausbildungsfächer sowie der Bildungswissenschaften ermöglichen Austausch und persönlichen Kontakt auf unterschiedlichen Ebenen. Regelmäßige Informationsveranstaltungen und themengebundene Workshops für alle am PS beteiligten Institutionen und Akteure gehören darüber hinaus zum festen Konzept in Bochum.

Das PS ist für alle Lehramtsstudierenden verpflichtend und findet am Hochschulstandort Bochum in der Regel im 3. Semester des M.Ed. statt⁵⁸. Die Praktikumsplatzvergabe erfolgt automatisiert und regionalklassenbezogen über das Online-Tool PVP⁵⁹.

54 Vgl. Hoeltje./Oberliesen/Schwedes/Ziemer, Anm. 27.

55 Vgl. Schnebel, Anm. 52; vgl. Schnebel, S./Ilka, H., Auswirkungen des Praxisjahres auf die beteiligten Mentorinnen und Mentoren, in: Dieck, M./Dörr, G./Kucharz, D./Küster, O./Müller, K./Reinhoffer, B./Rosenberger, T./Schnebel, S./Bohl, T., Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach, Baltmannsweiler 2009. S. 35–66.

56 Im Folgenden: RUB.

57 Darüber hinaus ist der Kooperationsvertrag der RUB um die ZfsL Dortmund und Duisburg erweitert worden, um auch für Studierende der Fächer Chinesisch und Japanisch das PS anbieten zu können.

58 Im Gegenteil dazu führt ein Großteil der anderen lehramtsausbildenden Universitäten das PS im 2. Semester des M.Ed. durch.

59 Der Einsatz der Regionalklassen Bochum und Hagen wirkt als steuerndes Instrument, um eine lokale Ballung von Studierenden an den Schulen zu vermeiden.

Im Bereich des Lernortes Schule findet die Ausbildung an vier Werktagen, montags bis donnerstags, statt. Freitags, am Studientag, besuchen die Studierenden während der Vorlesungszeit die fachdidaktischen Begleitseminare der beiden studierten Fächer sowie das der Bildungswissenschaften. Außerhalb der Vorlesungszeit wird der Studientag für die Einführungsveranstaltungen der ZfsL genutzt. Um bei der Vielzahl an Fachkombinationsmöglichkeiten im M.Ed. der RUB zu gewährleisten, dass die Studierenden alle Begleitseminare besuchen können, wurde eine dreiwöchige Rhythmisierung der Präsenzveranstaltungen sowie ein Ausbau um alternative Lernformen (z. B. Online-Phasen, Lerngruppen) festgelegt. Auf diese Weise werden zeitliche Überschneidungen ausgeschlossen.

Die inhaltlich-methodische Gestaltung der Begleitseminare orientiert sich im Sinne der Anbahnung einer forschenden Grundhaltung⁶⁰ an den Studienprojekten, die die Studierenden in ihren beiden Fächern sowie den Bildungswissenschaften durchführen. Ergänzend dazu wird der bereits im Orientierungspraktikum bearbeitete Themenbereich der professionellen Identität vor dem im PS erweiterten Erfahrungshorizont der Studierenden erneut aufgegriffen. Um bei den Studierenden darüber hinaus unterrichtspraktische Kompetenzen weiter auszubauen, werden vor der eigentlichen Praxisphase in der Schule fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Vorbereitungsseminare durchgeführt. Darin werden Kenntnisse zur Entwicklung von Unterrichtskonzepten vermittelt und die Anwendung theoretischen Wissens auf Situationen und Prozesse schulischer Praxis⁶¹ eingeübt.

4 Diskussion und Ausblick

Die zum PS veröffentlichten gesetzlichen Grundlagen beinhalten unterschiedlichste, seitens der bildungspolitischen Akteure definierte Zielstellungen, zu denen sich teilweise Diskussionsbedarf ergibt. So existiert ein Widerspruch zwischen dem Ziel der Standardisierung von Praxisphasen über die lehrerbildenden Hochschulstandorte in NRW hinweg und der weiten Interpretationsspielräume in den gesetzlichen Vorgaben hinsichtlich der konkreten Ausgestaltung des PS. Es erscheint fraglich, inwiefern bei der derzeitigen individuellen Ausgestaltung des PS an einzelnen Hochschulstandorten von Vereinheitlichung gesprochen werden kann. Darüber hinaus bleibt offen, inwiefern die Institutionalisierung von Kooperation(sgremien) ausreicht, um die Qualität des PS zu sichern. In diesem Kontext sind u. a. die personelle Ausstattung an den unterschiedlichen Lernorten sowie Fortbildungen der Akteure für das neue Handlungsfeld zu bedenken. Auf inhaltlicher Ebene lässt sich eine Vermengung von stark handlungs- und theoriebezogenen Zielstellungen feststellen. Fraglich ist, wie die Betonung des handlungsbezogenen Kompetenzerwerbs im PS mit der Verkürzung des Vorbereitungsdienstes von 24 auf 18 Monate in Zusammenhang steht und ob damit die inhaltlichen Zielstellungen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung vermischt werden.

Mit Blick auf die Studien zu verlängerten Praxisphasen muss festgestellt werden, dass eine eindeutige Fokussierung auf die Evaluation der schulischen Lerngelegenheiten gelegt wurde. Forschung zu universitären Lernangeboten (z. B. in Form experimenteller Studien zu unterschiedlichen

60 In Bochum wird die Begrifflichkeit alternativ zum *Forschenden Lernen* verwendet, um eine deutlichere Abgrenzung zur wissenschaftlichen Forschung zu erlangen. Der Begriff der *forschenden Grundhaltung* impliziert eine Fähigkeit und Bereitschaft der Studierenden zum offenen Umgang mit Neuem, zu Selbstreflexion und zur Durchbrechung eingefahrener Denk- und Handlungsroutinen.

61 Vgl. dazu *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*, Anm. 7.

<https://doi.org/10.5771/0034-1312-2015-2-194>

Generiert durch IP '3.135.209.245', am 21.05.2024, 22:26:27.

Das Erstellen und Weitergeben von Kopien dieses PDFs ist nicht zulässig.

Designs von Vorbereitungs- und /oder Begleitveranstaltungen oder dem Einfluss der Einstellungen und Motive der universitären Lehrenden) fehlt gänzlich. Aus diesem Grund können bisher keine empirisch gesicherten Aussagen über geeignete Formen und die Wirksamkeit einer Theorie-Praxis-Verzahnung in diesem Rahmen überhaupt getätigt werden⁶². Darüber hinaus erfassen die Studien die Veränderungen von Haltungen und Einstellungen der Studierenden im PS nicht im Detail. Es wird zwar zum Teil nach Bewertung der theoretischen (universitären) und praktischen (v. A. Reflexionsgespräche mit den Mentoren) Ausbildungsanteilen gefragt, jedoch bleibt dies sehr oberflächlich, sodass Veränderungen in Richtung einer reflexiven bzw. forschenden Grundhaltung damit nicht abgebildet werden können. Auch die Studien zur Kompetenzentwicklung nehmen keinen Bezug auf diesen Aspekt, sondern versuchen vornehmlich über Selbstauskünfte, die handlungsbezogenen Aspekte professioneller Kompetenz abzufragen. Das Ergebnis keiner oder nur geringer Kompetenzzuwächse ist aus unterschiedlichen Perspektiven heraus zu diskutieren: Die Validität der Einschätzungen ist durch die persönliche Betroffenheit, selbst wenn sie von den Mentoren vorgenommen werden, unzureichend⁶³. Eine vorherige Aufklärung über Beobachter-Verzerrungen und Rater-Biases könnte hier Abhilfe schaffen. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass die Gestaltung der Lerngelegenheiten selbst einen direkten Einfluss auf die Kompetenzentwicklung nimmt. Zu nennen ist einerseits die enorme zeitliche Belastung der Studierenden im PS: Es gilt zu untersuchen, inwiefern es einer Nachsteuerung bei der vorgeschriebenen Anzahl durchzuführender Unterrichtsstunden sowie bei der Gestaltung der Studienprojekte bedarf, um bei den Studierenden durch Fokussierung eine intensivere Verarbeitungsleistung und damit einen höheren Kompetenzzuwachs zu erzielen. Andererseits ist bei der Gestaltung der Reflexionsgespräche durch die Mentoren anzusetzen. Mentoren-Fortbildungen, in denen sowohl gesprächstheoretische Inhalte und Aspekte einer angemessenen Gesprächshaltung („Coaching“) als auch Möglichkeiten für die Kompetenzförderung in verlängerten Praxisphasen erarbeitet werden, können darauf zielen, die kognitive Eigentätigkeit von Studierenden im Rahmen von Reflexionsgesprächen zu fördern⁶⁴.

Im PS liegt damit die Chance eines Empowerment sowohl von Lehramtsstudierenden als auch von deren Mentoren: „Das Hauptziel des Empowerment liegt in der psychologischen Stärkung des Individuums in Bereichen wie Wirksamkeitserhöhung, Verbesserung von Entfaltungsmöglichkeiten, Erhöhung von Kontrollmöglichkeiten, Anstieg des Selbstwertgefühls auf der Basis von Kompetenzsteigerung“⁶⁵. Empowerment kann dabei sowohl auf den Unterricht und das Unterrichten bezogen werden als auch auf die Gesamtheit des pädagogischen Handelns. Damit kommen dem PS über die primär fokussierte Zielstellung, die Ausbildung angehender Lehrer, weitere auf Systemebene zu: Die Kooperation der am PS beteiligten Akteure nimmt Einfluss auf Prozesse, Strukturen und Kontexte, indem sie direkte, wechselseitige Rückmeldungen für eine bedarfsorientierte Lehrerbildung ermöglicht. Mögliche Schwierigkeiten können aus den unterschiedlichen Perspektiven der Akteure beleuchtet und ausgeräumt, Veränderungen können durch die gewonnene

62 Problematisch ist hier möglicherweise die Doppelrolle, die die Universitäten in diesem Zusammenhang einnehmen. Sowohl die Organisation und Durchführung des PS selbst als auch die Evaluation unterliegen dem Verantwortungsbereich der Universitäten. Obwohl sie damit ein wichtiger Bestandteil im Wirkungsgefüge der am PS beteiligten Akteure sind, nehmen sie sich bislang als Objekt aus der Evaluation aus.

63 Vgl. Kapitel 2.2.2.5

64 Im Rahmen des reformierten Vorbereitungsdienstes NRW haben die Lehramtsanwärter die Möglichkeit, auf eines professionsbezogenen Coachings zurückzugreifen. Die Ausbilder der ZfSL wurden dafür in einem Qualifizierungsprogramm geschult. Ein entsprechendes Programm wäre im Rahmen des PS auch für die schulischen Mentoren empfehlenswert.

65 Arnold, K.-H./Hascher, T./Messner, R./Niggli, A./Patry, J.-L./Rahm, S., Empowerment durch Schulpraktika, Bad Heilbrunn 2011. Hier: S. 132.

Nähe der Akteure schneller umgesetzt werden. Für die Studierenden könnte so der Übergang aus der ersten in die zweite Phase der Lehrerausbildung erleichtert werden.

Vor dem Hintergrund der Ausführungen wird deutlich, dass weitere Studien notwendig sind, um die genauen Wirkmechanismen des PS erfassen und Gelingensbedingungen definieren zu können. Empfehlenswert ist dazu einerseits die Durchführung von Langzeitevaluationen, in denen die Studierenden vom Beginn des PS bis ins Referendariat begleitet werden. Andererseits bietet es sich angesichts der Heterogenität der Umsetzungsstrategien im Flächenland NRW an, durch breit angelegte, quasi-experimentelle Evaluationsdesigns Vergleiche zwischen den Konzepten verschiedener Standorte zu ziehen. Generell empfiehlt sich – insbesondere mit Blick auf die postulierte Bedeutsamkeit der Kooperation der unterschiedlichen Akteure – eine multi-perspektivische Evaluation, in der neben den Studierenden sowohl universitäre und schulische Akteure als auch die Vertreter seitens der ZfsL befragt werden.

Verf.: Kathi V. Wachnowski, M.Ed., Professional School of Education, SH 1/171, Universitätsstr. 150, D-44805 Bochum, E-Mail: kathi.wachnowski@rub.de

Carolin Kull, M.A. /M.Ed., Professional School of Education, SH 1/174, Universitätsstr. 150, D-44805 Bochum, E-Mail: carolin.kull@rub.de