



Profil 3:

Digitale Festschrift für TADE TRAMM zum 60. Geburtstag

Ulrike WEYLAND

(Fachhochschule Bielefeld)

Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung?

Online unter:

www.bwpat.de/profil3/weyland_profil3.pdf

in

bwp@ Profil 3 | Mai 2014

Lehrerbildung und Unterrichtsentwicklung aus der Perspektive des lernenden Subjekts

Hrsg. v. **Nicole Naeve-Stoß, Susan Seeber & Willi Brand**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2014

Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - **online**

bwp@

www.bwpat.de

Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung?

Abstract

Im Lehramtsstudium bilden schulische Praxisphasen ein konstitutives Studienelement, das insbesondere in den letzten Jahren an bildungs- und hochschulpolitischer Aufmerksamkeit gewonnen hat. Dies zeigt sich insbesondere in dem bundeslandübergreifenden Bestreben zur Einführung sog. Langzeitpraktika (vgl. WEYLAND 2012). Auch bei Studierenden genießen diese einen hohen Stellenwert, zugleich werden diese nicht selten mit überzogenen Erwartungen und subjektiven Kompetenzüberschätzungen hinsichtlich des Lernzuwachses verbunden. Während es viele Gestaltungsansätze zu den schulischen Praxisphasen gibt, ist die empirische Basis zu deren professionalisierender Wirkung aber nicht nur unzureichend, sondern ebenso sind die Effekte schulischer Praxisphasen in Frage zu stellen. Zugleich wird auf die Gefahr deprofessionalisierender Nebenwirkungen durch sich z.T. widersprechende, aber auch diffuse Zielsetzungen hingewiesen. Angesichts dieser empirischen `Lage´ ist es nicht erstaunlich, wenn HASCHER (2011, 8) hinsichtlich des Professionalisierungsbeitrages bisher von einem „Mythos Praktikum“ spricht.

Vor diesem Hintergrund richtet sich der Fokus dieses Beitrages auf eine kritisch-diskursive Auseinandersetzung bezüglich des Professionalisierungsbeitrages durch schulische Praxisphasen. Nach einer problemorientierten Hinführung wird zunächst auf den Stellenwert schulischer Praxisphasen im Studium eingegangen, indem sowohl der „Hype“ um dieses besondere, als Makroform zu bezeichnende Praxisformat als auch die o.g. Tendenz zur Ausweitung im Rekurs auf vorliegende (bildungspolitische) Expertisen und Expertenmeinungen kritisch beleuchtet wird. Hierauf folgt, nach einer kurzen Einführung zum intendierten Professionalisierungsbeitrag schulischer Praxisphasen in professionstheoretischer Hinsicht eine Skizzierung des empirischen Forschungsstandes zu deren Wirkung. Der Beitrag schließt mit Anmerkungen zu zukünftigen Herausforderungen an Lehre und Forschung zu diesem Studienelement.

1 Persönliche Vorbemerkungen und problemorientierte Hinführung

Die Autorin befasst sich in ihrem Lehr- und Forschungskontext seit mehreren Jahren mit der Frage nach dem Beitrag schulischer Praxisphasen zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte. Auch dem hier mit dieser Festschrift zu ehrenden Kollegen Tade TRAMM ist – seit Beginn seiner Karriere als wissenschaftlicher Assistent am Seminar für Wirtschaftspädagogik der Universität Göttingen – die systematische curriculare Einbindung und wissenschaftliche Auseinandersetzung mit schulischen Praxisphasen ein wichtiges und kontinuierliches Anliegen. So war er bereits 1980 unter der Federführung des damaligen Lehrstuhlinhabers Prof. Dr. Frank ACHTENHAGEN an einem Modellversuch zur „Erprobung einer Integration Schulpraktischer Übungen in die Ausbildung von Lehrern für die Sekundarstufe II (hier:

Diplom-Handelslehrer)“ beteiligt. Ausgehend von der Frage, „wie die durch die Prüfungsordnung für Diplom-Handelslehrer verbindlich vorgeschriebenen Schulpraktischen Übungen effektiver in das Studium im Fach Wirtschaftspädagogik zu integrieren wären“ (STEINHOFF/ ACHTENHAGEN/ TRAMM 1980, 1), wurde ein Modell entwickelt, das sich von der bisherigen Form eines „von den Studenten als `Absatzpraktikum` dequalifizierten Modus“ (ebd.) deutlich abhob. Es wurde versucht, die Schulpraktischen Übungen zu einer „Drehscheibe“ des Wirtschaftspädagogikstudiums auszubauen“ (ebd.) und zwar mittels gezielter und unterstützender Rahmenbedingungen bzw. Interventionen. So hatte man schon früh festgestellt, dass z. B. hinsichtlich des Erfolgs Schulpraktischer Übungen eine kontinuierliche Betreuung der Studierenden in Kleingruppen eine wichtige Gelingensbedingung sei (vgl. ebd.).

Tade TRAMM hat sich auch in den Folgejahren an seiner Wirkungsstätte an der Universität Hamburg dieser Thematik weiter gewidmet. Grundsätzlich kommt in dem von ihm mit konzipierten „Hamburger Lehrerbildungskonzept für das berufliche Lehramt“ (NAEVE 2013, 101) den Praxisbezügen im Allgemeinen und den schulischen Praxisphasen im Besonderen eine hohe Bedeutung für den Professionalisierungsprozess zu. Eine besonders intensive Auseinandersetzung erfolgte in den letzten Jahren im Kontext der vorzunehmenden Konzeptionierung des sog. Kernpraktikums, das seit 2007/2008 für alle Lehramtsstudierenden an der Universität Hamburg im Master-Studium (2./3. Semester) vorgesehen ist und dem mit 30 ECTS geradezu eine Schlüsselposition zuteil wird. Denn im Zuge der Umstellung der Lehramtsstudiengänge an der Universität Hamburg auf das Bachelor- und Mastersystem wurde auch der Praxisbezug neu akzentuiert und zugleich eine Ausweitung schulischer Praxisphasen vorgenommen (vgl. hierzu WEYLAND 2010; 2012; vgl. NAEVE 2013). Als Motor der insgesamt zu betrachtenden Weiterentwicklung der Lehrerbildung in diesem Bundesland kann u.a. das Gutachten der sog. `Hamburger Kommission Lehrerbildung` gesehen werden (KEUFFER/ OELKERS 2001). In diesem plädiert die Kommission aber nicht für eine Ausweitung schulischer Praxisphasen, sondern für eine effektivere Nutzung der bislang vorgesehenen Praktika. Insofern wirft sie auch einen kritischen Blick auf die Effekte schulischer Praxisphasen und verweist zugleich auf die Problematik ungenutzter Potenziale.

Dass schulische Praxisphasen bedeutsame Lerngelegenheiten offerieren und ihnen ein hoher Stellenwert für den Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte attestiert wird, steht außer Frage. Dies zeigen allein die bildungspolitischen Akzentsetzungen (s. auch KMK 2005) und aktuell bundesweiten Entwicklungen zu deren Ausweitung (vgl. WEYLAND 2012; s. Kap. 2.2). Trotz ihrer vielerseits hervorgehobenen Stellung sind diese aber von verschiedenen Problemlagen und Herausforderungen umgeben. Dies betrifft zum einen die Diskrepanz zwischen dem bestehenden Konsens zu deren Bedeutung und dem tatsächlichen Stellenwert angesichts einer über lange Zeit hinweg zu kritisierenden, da defizitären Ziel-Mittel-Relation, zum anderen die Problematik bezüglich differenter Zielperspektiven der eingebundenen Akteure aus den beteiligten Institutionen. So werden u.a. die Studierenden ob der Einbindung in die Lernorte Hochschule, Schule und ggf. Studienseminar mit z.T. divergierenden Zielsetzungen bzw. Erwartungen konfrontiert (vgl. hierzu WEYLAND 2010; vgl. MÜLLER/

DIECK 2011, 46). Dass gerade die Klärung der Zielperspektive im Zusammenhang mit der Ausweitung von Praxisphasen etwas konsistent Wesentliches und bezüglich des in Aussicht gestellten Professionalisierungsgewinns geradezu Notwendiges ist, machen auch TRAMM und SCHULZ für die Akteursperspektiven im Zuge der Umstellung der Lehrerbildung für den Standort Hamburg deutlich. So weisen sie bezüglich der Forderung nach einem frühzeitigen und kontinuierlichen Praxisbezug auf folgende Herausforderung hin (ebd. 2007, 10):

„In den Diskussionen mit den Kolleginnen und Kollegen des Landesinstituts wurde sehr früh deutlich, dass dieses Postulat durchaus ambivalent ist und die Gefahr einer praxeologischen Fehlorientierung mit sich bringen kann. Die Frage nach der Art und Funktion von Praxiskontakten im Qualifizierungsprozess wurde in diesem Sinne als Schlüsselfrage der Studienreform, aber auch der konkreten Kooperation der beiden Phasen angesehen.“

Darüber hinaus erweist sich als weitere Problemlage, dass die mit diesem Studienelement intendierten Wirkungen angesichts der bisherigen empirischen Befundlage grundsätzlich zu hinterfragen sind. In diesem Zusammenhang spricht HASCHER (2011, 8) vom „Mythos Praktikum“.

Vor dem Hintergrund dieser persönlich motivierten Vorbemerkungen und problemorientierten Hinführung soll im Folgenden dem zuvor skizzierten Problemaufriss hinsichtlich der möglichen professionalisierenden oder deprofessionalisierenden Wirkung schulischer Praxisphasen in kritisch-entfaltender Perspektive differenzierter nachgegangen werden. Dabei wird zunächst der Stellenwert schulischer Praxisphasen beleuchtet. Dies schließt eine kritische Sicht auf die allgemein gegenwärtige Formel `Praxisbezug` (Kap. 2.1) sowie kritische Ausführungen zum `tatsächlichen` Stellenwert Schulpraktischer Phasen im Lichte einzelner Expertengremien ein (Kap. 2.2). Angesichts dessen, dass es lange Zeit eine gewisse Konsistenz in der Kritik an schulischen Praxisphasen gab, die die Ernsthaftigkeit, mit der diesem Studienelement begegnet wird, anzweifeln lässt, wird auch der gegenwärtige Trend zur Ausweitung schulischer Praxisphasen kritisch beleuchtet. Hierauf folgt die Beschreibung der empirischen Befundlage zur Wirkung schulischer Praxisphasen (Kap. 3). Dabei wird zunächst kurz auf den in professionstheoretischer Hinsicht intendierten Professionalisierungsbeitrag eingegangen (Kap. 3.1), während dann die Forschungslage zu schulischen Praxisphasen beschrieben wird (Kap. 3.2). Der Beitrag schließt mit Ausführungen zu Herausforderungen und einem Plädoyer für einen zielführenderen Umgang mit schulischen Praxisphasen in Lehre und Forschung (Kap. 4). Damit wird auch ein von Tade TRAMM authentisch gelebtes Interesse aufgegriffen.

2 Stellenwert und kritische Situationsaufnahme schulischer Praxisphasen

2.1 Schulische Praxisphasen als bedeutsame Makroform von Praxisbezug

Der Stellenwert schulischer Praxisphasen ist nicht losgelöst von der allgemeinen und weit verbreiteten Forderung nach einem intensiveren Praxisbezug in der universitären Lehrerbildung zu sehen. Gleichwohl darf dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass bei Studierenden ebenso der Anspruch auf Forschungs- und Theorieorientierung besteht (vgl. BLÖMEKE 2006). Allerdings scheint die Forderung, mit der in der Lehrerbildung gerade der Praxisbezug immer wieder eingefordert wird, ein geradezu „unstillbares Verlangen“ (HEDKTE 2000, 1) zu sein. TRAMM (2001, 12f.) äußert sich in einem Aufsatz aus dem Jahr 2001 ebenfalls kritisch, da er „eine Tendenz zur unreflektierten Überhöhung des praxisnahen Lernens, eine Neigung zur Mythologisierung der Praxis“ sieht. TERHART (2000, 107) spricht zugleich von einem „argumentativen Dauerbrenner seit Einrichtung einer organisierten Lehrerbildung“ und auch gegenwärtig weist er auf die Aktualität und Konsistenz dieses Postulats hin (vgl. TERHART 2013, 4). Im Grundsätzlichen wird damit auch immer die Frage nach dem Verhältnis von Wissenschaft bzw. Theorie und Praxis aufgeworfen (vgl. ebd.), das als Dauerthema in der Pädagogik kursiert und historisch geprägt ist. Auf eine differenzierte Nachzeichnung dieses Verhältnisses kann hier nicht weiter eingegangen werden, gleichwohl zu bemerken ist, dass „Unterschiede in den Sichtweisen des Theorie-Praxis-Verhältnisses ... sich stark abhängig von Erkenntnisinteressen, wissenschaftstheoretischen Prämissen und Positionen“ (NICKOLAUS 1996, 168) zeigen.

Mit Blick auf die Forderung nach mehr Praxisbezug stünden, so OELKERS (vgl. 2000, 2f.), gerade diejenigen Seminare gut in der Gunst der Studierenden, die eben auch einen (hohen) Praxisbezug ankündigen, ohne dass diese zugleich konkret ausweisen, worin denn nun der Praxisbezug im Einzelnen bestehe. So bleibt es in der Regel bei einer vagen, aber doch, so dürfte man meinen, einer Art Appetit-anregenden Ankündigung einer akademischen Lehrveranstaltung. Auch FRIED (1997, 3) äußert sich Ende der 1990er Jahre kritisch zu dieser ‚vagen Formel‘, die sie wie folgt zum Ausdruck bringt:

„Sie (die Begriffe ‚Praxisbezug‘ oder ‚Berufsbezug‘, Erg. der Verf.) erlauben unterschiedlichste inhaltliche Aufladungen und kommunikative Verwendungen, aber auch emotionale Besetzungen, und oszillieren zwischen Erlösungsmythos und Leerformel.“

Dass unter ‚Praxisbezug‘ nicht nur Unterschiedliches verstanden werden kann, sondern damit auch diverse Gestaltungsvarianten einhergehen, lebt die eigene Hochschulpraxis tagtäglich vor. Studierende verbinden mit dem Wunsch nach Praxisbezug nicht selten die Hoffnung, den konkreten Nutzen des Studiums für die spätere Berufspraxis zu erkennen bzw. dürften damit auch eine gewisse Verwertungs- und Anwendungsperspektive des wissenschaftlichen Wissens assoziieren (vgl. hierzu in WEYLAND 2010). Bildungs- und hochschulpolitisch wird der Begriff Praxisbezug ebenso allgegenwärtig verwendet und argumentativ als Aushängeschild einer guten Lehrerbildung genutzt. Dabei hat die Forderung im Zuge von

Bologna und der Einführung von Bachelor- und Mastersystem geradezu noch an Aufschwung erfahren.

Im Zusammenhang mit der Forderung nach Praxisbezug spielen gerade schulische Praxisphasen, nach HEDTKE (vgl. 2000, 5) als sog. Makroform bezeichneter Praxisbezug, eine bedeutsame Rolle. In Abgrenzung zu sog. Mikroformen von Praxisbezug, wie z. B. Reflexion von Fallstudien (Video oder Text) oder punktuellen Hospitationen, seien es insbesondere die Praktika als Makroform, die im Mittelpunkt der bildungs- und professionspolitischen Diskussion stünden. Daran hat sich auch gegenwärtig nichts geändert (s.u.). Darin sehe er aber eine unproduktive Verkürzung der Diskussion in Bezug auf Praxisbezug. Zugleich betont er in zielbezogener Absicht die Notwendigkeit, zwischen verschiedenen Formen von Praxisbezug zu unterscheiden und plädiert dabei für einen differenzierten und ernstzunehmenden Umgang gerade auch hinsichtlich der Zielperspektive schulischer Praxisphasen als Makroform (vgl. ebd.). Hierauf wird in einem der nachfolgenden Abschnitte noch weiter einzugehen sein (s. Kap. 3.1).

Seit einigen Jahren erfahren schulische Praxisphasen an besonderer Aufmerksamkeit im bildungs- und hochschulpolitischen Diskurs. Zugleich ist mit der Forderung nach einer Intensivierung des Praxisbezuges auch die Entwicklung nach einem Mehr an Praktika und somit nach einer in vielen Bundesländern wahrzunehmenden Ausweitung schulischer Praxisphasen zu konstatieren, zum Teil mit gleichzeitig vorgenommener Verkürzung des Vorbereitungs- dienstes bzw. Referendariats (vgl. hierzu WEYLAND/ WITTMANN 2011; vgl. WEYLAND 2012). Auch die Kultusministerkonferenz (KMK) bekräftigte in einem Beschluss von 2005 nochmals deren Stellenwert. So forderte sie einerseits die Einbindung `Schulpraktischer Studien´ bereits im Bachelor-Studium, andererseits plädierte sie für eine deutliche Ausweitung dieses Studienelementes (vgl. KMK 2005, 2). Der „Ruf nach `Mehr Praxis““, so TERHART (2013, 5), sei „eines der stabilsten Elemente im älteren wie neueren Reformdiskurs.“ Weiter führt er kritisch aus (ebd.):

„Die Einhelligkeit, mit der man ... dem Ruf nach `Mehr Praxis!´ folgt, steht in bemerkenswertem Gegensatz zu dem Grad der wissenschaftlichen Fundiertheit dieser Reformoption. Die insgesamt recht schmale Forschung zu den bisherigen Praxiselementen zeigt, dass sie wohl eher isoliert im Studienablauf stehen und dass es keineswegs durchgängig breite, stabile und positive Effekte gibt. Diese können erst dann auftreten, wenn in einem sehr aufwändigen Prozess Studium und schulpraktische Elemente sehr sorgfältig und auf einer je individuellen Ebene miteinander verknüpft werden. Im Regelbetrieb der großen lehrerbildenden Universitätsstandorte ist dies eher nicht der Fall.“

Insofern ist vor dem Hintergrund der diesem Beitrag zugrunde liegenden erkenntnisleitenden Fragestellung ein erstes kritisches Zwischenfazit zu ziehen, was die derzeitigen Ausweitungstendenzen schulischer Praxisphasen betrifft. Dieser kritische Blick wird durch die im nachfolgenden Kapitel zusammengefassten Problemdimensionen und kritischen Stimmen im

Lichte vorliegender Expertisen zum `tatsächlichen´ Stellenwert schulischer Praxisphasen noch weiter entfaltet (Kap. 2.2).

2.2 Kritische Stimmen im Lichte bildungspolitischer Expertisen und gegenwärtige Entwicklungen

Wie zuvor herausgestellt spielen schulischen Praxisphasen als sog. Makroform von Praxisbezug eine prominente Rolle. Eine Legitimitätsproblematik, so dürfte man meinen, besteht auch angesichts ihres aktuellen Stellenwertes und der sich erfreuenden Beliebtheit bei Studierenden nicht. Vor dem Hintergrund der gegenwärtig erkennbaren Ausweitungstendenzen und des festzustellenden „Hype“ um schulische Praxisphasen ist kritisch zu hinterfragen, wie in vorliegenden Expertisen die Situation schulischer Praxisphasen in der Hochschullandschaft zuvor eingeschätzt wurde. Die Bewertung zu deren Lage bzw. Situation in der Hochschullandschaft ist hinsichtlich ihres dort monierten curricularen und strukturell-organisatorischen Stellenwertes geradezu ernüchternd. So kommen u.a. KEUFFER/ OELKERS (2001, 56) in ihrem Abschlussbericht der Hamburger Kommission zur Lehrerbildung im Jahr 2001 zur Konstatierung folgender bundeslandübergreifender Problemlagen:

- „1) Die universitären Praktika sind nicht untereinander verbunden und ermöglichen keine kontinuierliche Erfahrung.
- 2) Die Praktika werden zwar meist mit einzelnen Lehrveranstaltungen verbunden, aber nicht systematisch in das Studium eingebunden.
- 3) Die Praktika beeinflussen nicht oder nur zufällig die Entscheide für die Berufseignung.
- 4) Die Prüfungen beziehen sich nicht auf Praktika.
- 5) Universitäre Praktika und schulpraktische Ausbildung in der zweiten Phasen haben keinen Bezug aufeinander.
- 6) Beide sind nicht oder nicht genügend gebunden an Ausbildungsstandards.“

Zu ähnlichen Feststellungen und Bewertungen kommen auch andere fachbezogene Gremien (vgl. hierzu TERHART 2000; vgl. sog. BAUMERT-Gutachten 2007; vgl. diverse Stellungnahmen der BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT SCHULPRAKTISCHER STUDIEN). Weitere Problemdimensionen, die genannt werden, beziehen sich u.a. auf die Aspekte `Betreuung bzw. Begleitung der Studierenden´, `Klärung der Zielsetzungsperspektive´ sowie `Qualifizierung des Ausbildungspersonals´. Insbesondere von Studierenden werden die systematische Einbettung und Klärung der Zielsetzung sowie eine qualifizierte Begleitung und ausreichende Betreuung gefordert (vgl. z. B. NOLLE 2003; vgl. hierzu zusammenfassend auch WEYLAND 2010, 2012). Im sog. BAUMERT-Gutachten zur Bewertung der Lage der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen kommt man ebenfalls zu einer äußerst kritischen Bewertung. So wird moniert, dass an keinem der in diesem Bundesland vorgesehenen Standorte die organisatorischen und curricularen Voraussetzungen für schulische Praxisphasen gewährleistet seien, die für eine qualitativ hochwertige Durchführung erforderlich wären (vgl.

ebd. 2007, 8). Insofern warnte diese Kommission auch vor der Ausweitung schulischer Praxisphasen (vgl. ebd., 44).

Auch andere Gremien äußerten sich zurückhaltend zur Ausweitung schulischer Praxisphasen, wie bereits im Jahr 2001 der WISSENSCHAFTSRAT, der ebenso vor einer unreflektierten Erhöhung warnte und eine zielbezogene Einordnung und wissenschaftliche Auseinandersetzung in und mit schulischen Praxisphasen forderte (vgl. ebd., 31). Auch die Hamburger Kommission unter KEUFFER/ OELKERS (2001) äußerte sich angesichts der zuvor aufgezeigten Kritik in Bezug auf die Einführung eines sog. Praxissemesters zurückhaltend, empfahl aber im Gegensatz zu einer solchen die Einführung eines sog. Halbjahrespraktikums, „in dessen Verlauf die Studierenden regelmäßig an einem Tag der Woche Aufgaben an der Praktikumsschule wahrnehmen.“ (ebd., 59.). Weitere Bedenken, die in Hamburg zur Einführung eines Praxissemesters geäußert wurden, beziehen sich, so ARNOLD (vgl. 2008, 88) hierzu ausführend, auch auf die damit einhergehende Problematik der möglichen Integration von Elementen aus dem Vorbereitungsdienst in die erste Phase. Damit käme es zur Vermischung bzw. Diffusität der Aufgaben von erster und zweiter Phase. Dies impliziert nicht nur die Frage nach den Zielsetzungen der ersten Phase, sondern macht nochmal die besondere Notwendigkeit zur Klärung der Zielsetzungen bzw. Funktionen von Praktika im Studium und insbesondere auch von sog. Langzeitpraktika deutlich. Dass im Zuge der Ausweitung von schulischen Praxisphasen damit eine ganz wesentliche Herausforderung angesprochen wird, wurde zuvor am Beispiel der Ausführungen zum Reformprozess der schulischen Praxisphasen in Hamburg verdeutlicht, wenn TRAMM/ SCHULZ (2007) im Prozess der Zusammenarbeit mit Vertretern der zweiten Phase zum Ausdruck bringen, dass die Klärung der Zielsetzungen geradezu die Schlüsselfrage gewesen sei.

Im Zuge der skizzierten kritischen Bewertung zur Situation schulischer Praxisphasen muss folglich einer Ausweitung dieses Studienelementes mit Zurückhaltung begegnet werden. Umso erstaunlicher ist es, dass in vielen Bundesländern auf eine weitere Ausweitung gesetzt wird, häufig in der praktizierten Form als Einführung von Praxissemestern und i.d.R. als Erweiterung zu schon bestehenden Praxisphasen konzipiert (vgl. WEYLAND 2012, 7ff.). Dabei geht in den Bundesländern, die eine Ausweitung vorgenommen haben, oft eine komplette Umgestaltung des Tableaus Praxisformate bzw. Praxisphasen im Studium einher. Angesichts des gegebenen Umfangs dieses Beitrags können die Entwicklungen in den Bundesländern aber nicht im Detail dokumentiert werden. Dies betrifft auch die Nachzeichnung der Debatten und Hintergründe, die zu den Reformen im jeweiligen Bundesland geführt haben. Hier sei auf die eigenen Expertisen, die die gegenwärtige Entwicklung schulischer Praxisphasen dokumentieren (vgl. WEYLAND/ WITTMANN 2011; vgl. WEYLAND 2012) sowie auf eine aktuelle, vom Stifterverband herausgegebene qualitative Dokumentenanalyse von OFFENBERG/ WALKE (2013) zur „Reform der Praxisphase in der Ersten Phase der Lehrerbildung“ verwiesen. Allerdings soll im nachfolgenden Abschnitt zumindest ein kurzer Überblick zu den Entwicklungen gegeben werden.

So ist trotz der seitens verschiedener Expertengremien formulierten Zurückhaltung in den letzten Jahren eine Entwicklung zur Ausweitung dieses Studienformates und Einführung sog.

Langzeitpraktika bzw. Praxissemester zu konstatieren (vgl. WEYLAND 2012, 10ff.; vgl. TERHART 2013, 1). Bereits in der von WEYLAND/ WITTMANN dargelegten Expertise konnte ein Trend zur Einführung von sog. Langzeitpraktika festgestellt werden. Waren es zum Stand 2010 die Bundesländer Baden-Württemberg (nur Lehramt Gymnasien und Lehramt berufsbildende Schulen¹), Brandenburg (für alle dort vorgesehenen Lehrämter am Standort Potsdam), Thüringen (nur Standort Jena; später: Ausweitung auf Erfurt), Hamburg (für alle Lehrämter im Bundesland) sowie Nordrhein-Westfalen (für alle Lehrämter an allen Standorten), so haben sich in den Folgejahren weitere Länder mit der Einführung von Praxissemestern befasst: Aktuell wurde auch in Bremen (2011/2012 für alle Lehrämter im Bundesland) (wieder) ein Praxissemester als zusätzliches Element neben den schon bestehenden schulischen Praxisphasen eingeführt, in Berlin wartet man zur Einführung nur noch auf die Verabschiedung des Lehrerbildungsgesetzes, in Niedersachsen ist die Einführung eines Praxissemesters ab 2014/2015 für das Lehramt Grund-/Haupt-/Realschulen vorgesehen und in Hessen ist die pilotartige Erprobung an drei Standorten im Land perspektiviert (ohne Lehramt für berufliche Schulen). Auch in Baden-Württemberg wurde für weitere Lehrämter ein längeres Praktikum im Sinne eines Langzeitpraktikums eingeführt, während in Sachsen-Anhalt ausschließlich am Standort Magdeburg für die allgemein bildenden Lehrämter ein Praxissemester vorgesehen ist.

Auf die einzelnen Konzepte kann hier nicht weiter eingegangen werden, allerdings ist, u.a. im Rekurs auf die eigene Expertise (s. WEYLAND 2012), resümierend festzuhalten, dass dieser Reformprozess nicht nur eine quantitative Dimension impliziert, sondern dass damit auch gezielt qualitative Optimierungen einhergehen und damit auf die bisherige Kritik an schulischen Praxisphasen reagiert wurde bzw. wird. Nicht zuletzt fordert dies auch die KMK (vgl. 2005, 2), die auf eine entsprechende curriculare Integration und somit notwendige Verbindung dieses Studienelementes zu den anderen, die das Lehramtsstudium konstituierenden Studienelemente hinweist. In der Gesamtbewertung zeigt sich allerdings, dass die organisatorische und curricular-didaktische Ausgestaltung dieses Studienelementes sehr vielfältig ist (vgl. WEYLAND 2012; vgl. TERHART 2013, 4). Die von der Autorin analysierten Konzepte zu den sog. Langzeitpraktika in den verschiedenen Bundesländern bzw. an den einzelnen Universitätsstandorten weisen aber auch Parallelen auf, wenngleich mit unterschiedlicher Akzentsetzung und Zielperspektive. Auffällig ist, dass in einigen Konzeptionen zum Praxissemester eine hohe Stundenzahl bzw. Verpflichtung hinsichtlich eigens zu leistender Unterrichtsstunden gegeben ist (Bandbreite von ca. 30-70 Ustd.). Dies dürfte, so lässt sich vermuten, aus der z.T. gegebenen Verkürzung des Vorbereitungsdienstes und der möglicherweise erwarteten äquivalenten Leistung beim Eintritt in diesen resultieren. Für die Förderung der Professionalitätsentwicklung der Studierenden wird in vielen Konzepten auch das Forschende Lernen präferiert, so dass es zu einer Doppelung der Aufgaben 'Unterrichten' und 'Forschen' kommt. Auch die Aufgabe der Berufswahlreflexion ist nahezu durchgängig vertreten, ohne dass diese im Kern kritisch reflektiert wird (vgl. hierzu z. B. BECK 1987; vgl. auch

¹ Es ist darauf hinzuweisen, dass für dieses Bundesland hinsichtlich des Lehramts an beruflichen Schulen nicht wirklich von einem Praxissemester gesprochen werden kann, da es sich i.d.R. nicht um ein Langzeitpraktikum i.e.S. handelt (vgl. hierzu WEYLAND/ WITTMANN 2011, 14f.)

ROTHLAND 2011). Die primäre institutionelle Zuständigkeit liegt in der Regel aber bei den Universitäten bzw. Hochschulen, womit markiert wird, dass das Praxissemester ein Studienelement ist. Da neben der Schule auch die Studienseminare als weitere Partner im Praxissemester auftreten, kann es – gerade bei angedachter Verkürzung des Vorbereitungsdienstes – auch zu divergierenden Vorstellungen seitens der Zielsetzungen kommen (vgl. auch MÜLLER 2010; vgl. MÜLLER/ DIECK 2011, 46; vgl. WEYLAND/ WITTMANN 2011).

Das Gelingen von Kooperation zwischen den Akteuren aus Hochschule, Schule und Studienseminar dürfte maßgeblich von der Verständigung über die Zielsetzungen des Praxissemesters und der Vergewisserung ihres jeweiligen Beitrags abhängen (vgl. WEYLAND 2010). Folglich ist echte Kooperation auch nicht auf bloße Koordination zu reduzieren bzw. gar damit zu verwechseln (vgl. ebd.; vgl. BAUMERT-Kommission 2007; vgl. RADTKE/ WEBER 1998).

3 Intendierter Professionalisierungsbeitrag und empirische Befunde zur Wirkung schulischer Praxisphasen

3.1 Zielsetzungen schulischer Praxisphasen

Der Beitrag schulischer Praxisphasen im Studium ist nicht losgelöst von der Frage nach ihrem spezifischen Auftrag zur Professionalitätsentwicklung zu sehen. Dies impliziert die Klärung ihrer Zielsetzungen bzw. Funktionen und der Abgrenzung zur Funktion von Praxis im Vergleich von Studium und Referendariat. Die Bandbreite an möglichen Vorstellungen reicht dabei von der Position einer handelnden Einführung in die Berufspraxis bis hin zur Forderung, dass diese eher der theoriegeleiteten Beobachtung und Analyse von Unterricht und Schule und der Berufswahlüberprüfung bzw. -reflexion dienen sollten (vgl. hierzu in WEYLAND/ WITTMANN 2011, 10f.). Für eine tiefere Auseinandersetzung einschließlich der Kennzeichnung der, das professionelle Lehrerhandeln konstituierenden Faktoren ist hier allerdings nicht der Raum (vgl. u.a. BLÖMEKE 2002; vgl. NEUWEG 2000, 2010), so dass nur auf allgemeine, in professionstheoretischer Hinsicht festzustellende Zielkonsense rekurriert werden kann. So stellt z. B. – in Abgrenzung zur Funktion von Praxis in der zweiten Phase – die Kommission zur Lehrerbildung in Hamburg die Zielperspektive wie folgt heraus (KEUFFER/ OELKERS 2001, 55):

„Praktika im Studium sollen die intensive Erfahrung der eigenen Schulzeit durch Erfahrungen mit anderen Wirklichkeiten von Schule ergänzen; die Studierenden sollen erste Erfahrungen in der Lehrerrolle machen, Theoriewissen auf Praxis beziehen und den Habitus forschenden Lernens entwickeln. Erst in der zweiten Phase erfolgt die schulpraktische Ausbildung an Schulen.“

Die Ausführungen markieren den Stellenwert schulischer Praxisphasen als praxisbezogenes Studienelement. Zugleich wird der an diesen gerichtete Professionalisierungsanspruch deutlich. Denn mit schulischen Praxisphasen wird die Zielsetzung assoziiert, theorie- und forschungsorientiertes sowie selbstreflexives Lernen zu initiieren. Die Entwicklung einer for-

schenden Haltung wird als Basis für eine reflektierende Haltung in der späteren beruflichen Praxis argumentiert (vgl. WEYLAND 2010). Auch TRAMM (vgl. 2006) sieht in diesen einen besonderen Professionalisierungsgewinn. Denn gerade hier bestünde die besondere Chance der reflexiven Auseinandersetzung mit subjektiven Theorien der Studierenden und die Möglichkeit zu deren Modifikation über theoriegeleitete Reflexion (vgl. hierzu NAEVE 2013, 104f.).

Auch die sogenannte BAUMERT-Kommission (vgl. 2007, 8) plädiert in ihrem Gutachten für eine klare Abgrenzung der Funktionen von Praxisbezügen in der ersten und zweiten Phase im Professionalisierungsprozess. So habe sich der Praxisbezug der universitären Praxisphasen nicht auf die Vermittlung von Handlungsrouninen zu richten, sondern auf „die theoretisch-konzeptuelle Durchdringung und Analyse beobachteter oder selbsterfahrener Praxis.“ (sog. BAUMERT-Kommission 2007, 8). Damit wird deutlich, dass Praxisbezüge im Studium primär wissenschaftlich-reflexiven Ansprüchen unterliegen. WEYLAND hat sich mit der Frage nach dem Beitrag schulischer Praxisphasen zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte intensiv auseinandergesetzt und im Rückgriff auf eine heuristische Denkfigur mit den Bezugssystemen „Wissenschaft, Praxis und Person“ (BAYER et al. 1997) herausgearbeitet, dass mit schulischen Praxisphasen insbesondere die erkenntnis- und wissenschaftlich-theoriegeleitete Perspektive sowie die selbstreflexionsbezogene Perspektive fokussiert werden sollten. Die handlungspragmatische Perspektive, die eine Einübung in das Unterrichten bzw. in die Lehrerrolle fokussiert, steht unter dem Blickwinkel, dass schulische Praxisphasen als Studienelement innerhalb der ersten Phase einzuordnen sind, nicht im Vordergrund (vgl. WEYLAND 2010; vgl. BLÖMEKE 2002). Demzufolge müsse es primär um eine theoriegeleitete Auseinandersetzung bzw. Reflexion von eigener und fremder Erfahrung in Schule und Unterricht gehen (vgl. hierzu auch STEINHOFF et al. 1980). Dem Forschenden Lernen als hochschuldidaktischem, hierfür unterstützendem Ansatz kommt dabei gerade in jüngster Zeit eine Schlüsselstellung zu, insbesondere auch, was die Entwicklung einer forschenden Grundhaltung und die reflektierte, metakognitive Auseinandersetzung mit der Differenz von wissenschaftlich-systematischem Wissen einerseits und praktischem Handlungswissen bzw. pragmatisch-kasuistischem Wissen andererseits betreffen (vgl. zum Ansatz u.a. ALTRICHTER/MAYR 2004; vgl. ROTERS et al. 2009; vgl. WEYLAND/ BUSCH 2009; vgl. FICHTEN 2012; vgl. PÄTZOLD 2013). Aber auch in der Auseinandersetzung mit eigenen und fremden subjektiven Theorien wird eine besondere Chance dieses Ansatzes gesehen. Dieser ermöglicht somit auch den Dialog mit den Lehrkräften und Mentoren/-innen in der Schule (vgl. auch BLÖMEKE 2002, 77). Die Entwicklung einer forschenden Grundhaltung bedeutet folglich, dass im Studium auf eine wissenschaftsorientierte Haltung hingearbeitet werden sollte, d.h. die Studierenden sollten den Nutzen wissenschaftlichen Wissens für ihr späteres berufliches und zugleich professionelles, nicht rein praktisches Lehrerhandeln erkennen. Denn professionelles Handeln schließt immer auch den Bezug auf akademisches Regelwissen ein, d.h. auf einen wissenschaftlichen Begründungs- und Reflexionsrahmen. Die Notwendigkeit dieser professionellen Wissensbasis für professionelles Lehrerhandeln muss den Studierenden allerdings früh verdeutlicht werden (vgl. hierzu KEUFFER/ OELKERS 2001, 33f.).

Mit dem Ansatz des Forschenden Lernens „soll nicht nur mit Hilfe theoretischer oder biographischer Kategorien Praxis (hermeneutisch) verstanden und reflektiert werden, sondern diese Reflexion soll durch eigene Forschungsaktivitäten während der Praktika einen Bezug zu Methoden der empirischen Überprüfung von entwickelten oder zu Grunde liegenden Hypothesen erhalten“ (ALTRICHTER/ FICHTEN 2005, 17). Somit kann das Forschende Lernen als ein „Lernen im `Format´ der Forschung“ (WILDT 2009) bezeichnet werden, womit zugleich Ansprüche an die Studierenden hinsichtlich ihrer forschungsmethodisch einzubringenden Vorkenntnisse einhergehen. Dass es zum Forschenden Lernen auch kritische Stimmen gibt, was die Qualität des Forschens betrifft, ist nicht von der Hand zu weisen und könnte im Falle einer mangelnden Vorbereitung zu einer deutlichen Überforderung führen. In Konsequenz einer gelingenden Kooperation hieße das auch folglich eine systematische Vorbereitung der beteiligten Akteure/-innen aus Schule und Studienseminar, impliziert aber ebenso Abstimmung und Vorbereitung in der Hochschule selbst.

In Bezug auf die derzeitigen Ausweitungstendenzen, gerade im Zusammenhang mit der Einführung von Praxissemestern und einer möglichen Vorverlagerung von Aufgaben aus der zweiten Phase, ergibt sich die Problematik der Zielüberlappung bzw. Zieldiffusität durch die Parallelisierung der Aufgaben `Unterrichten´ und `Forschen´ (vgl. WEYLAND 2012). Für die schulischen Praxisphasen ist dies nicht ohne Folgen hinsichtlich ihres Professionalisierungsbeitrages, wie die empirische Befundlage zeigt.

3.2 Empirischer Forschungsstand

3.2.1 Allgemeine Hinweise

Einen Gesamtüberblick zur Forschungslage der ca. letzten 40 Jahre vermittelt HASCHER (2012a, 2012 b) in ihren beiden Artikeln „Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika ...“ und „Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung“ aus dem Jahr 2012. Dabei konstatiert sie, dass sich die Forschungslage, von einem über Jahrzehnte hinweg als randständig markierten Forschungsfeld zu den schulischen Praxisphasen hin zu einem in den letzten Jahren aufblühenden Forschungsbereich innerhalb der Bildungsforschung entwickelt hat (vgl. ebd.). Es ist also ein beachtlicher Zuwachs an Studien zu Praktika zu verzeichnen, „das Interesse an und das Problembewusstsein hinsichtlich des Lernens im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung haben deutlich zugenommen“, so HASCHER (2012b, 91f.). Als Gründe, ohne an dieser Stelle auf einzelne näher eingehen zu können, führt sie a) bildungssystemische Prozesse, b) theoretische Entwicklungen und c) methodische Fortschritte und empirische Erkenntnisse an.

Den bisherigen `allgemeinen´ Forschungsstand bewertet die Autorin dieses Beitrags in ihrer Expertise von 2012 (WEYLAND 2012, 6) resümierend unter der dargelegten Kategorie „Forschung“ wie folgt:

- „Mangel an empirischer Forschung über die tatsächliche Wirkung schulischer Praxisphasen ...,

- vorliegende Evaluationsbefunde zu schulischen Praxisphasen basieren eher auf selektiven Stichproben
- Befragungen beziehen sich i.d.R. auf Selbsteinschätzungen von Studierenden und geben somit keine Auskunft über den tatsächlichen Kompetenzzuwachs in einzelnen Ausnahmen
- -bis auf wenige Ausnahmen ... handelt es sich um Befragungen, die über einmalige ex-post-Befragungen nicht hinausgehen, so dass Einstellungsverläufe über einen längeren Zeitraum nicht erfasst werden
- Evaluationsstudien zur Lehrerbildung behandeln schulische Praxisphasen oftmals nur randständig“

Auch wenn sich die empirische Befundlage in den letzten Jahren auf Grund verschiedener, gerade auch längsschnittlicher Untersuchungen zu diesem Studienelement verbessert hat (vgl. hierzu z. B. die Untersuchung von HASCHER 2006; vgl. zur Evaluation der Blockpraktika in Rheinland-Pfalz BODENSOHN/ SCHNEIDER 2008; vgl. die Ergebnisse von MÜLLER 2010 zum Modellversuch „Praxisjahr Biberach“ an der Pädagogischen Hochschule in Weingarten; vgl. die Ergebnisse von GRÖSCHNER/ SCHMITT 2010 sowie GRÖSCHNER et al. 2013 zur Untersuchung des Jenaer Praxissemesters; vgl. KÖNIG/ SEIFERT 2012 zur LEK-Studie), ist nach wie vor ein deutlicher Nachholbedarf zu konstatieren. Zugleich überwiegen in der bisherigen Forschung Studien zu subjektiven Kompetenzeinschätzungen von Studierenden sowie Fremdeinschätzungen durch Mentoren/-innen (vgl. MÜLLER/ DIECK 2011, 46; vgl. GRÖSCHNER et al. 2013). Außerdem, so Hascher (2011, 13), würde immer noch zu wenig beachtet, „dass Praktika individuell unterschiedlich lernförderlich sein können.“ Des Weiteren merkt HASCHER (2012b, 95) kritisch an, dass trotz dieser positiven Entwicklung immer noch „spärliches belastbares Wissen über die Wirksamkeit und die Lernprozesse im Rahmen von Praktika vorliegt.“ Angesichts der Befundlage stellt HASCHER zugleich fest, dass mehr Praxiskontakte nicht unmittelbar eine bessere Qualität der Lehrerbildung nach sich ziehen (vgl. 2012b, 88). Im Zusammenhang mit dem Wunsch der Studierenden nach mehr Praxis spricht HASCHER (2005, 41f.) zudem von einer verbreiteten unreflektierten Haltung gegenüber Erfahrungswissen, zugleich von der Metapher einer „Erfahrungsfalle“. Diese basiere u.a. auf dem Missverständnis „je mehr Erfahrungen Lehrpersonen aufweisen, desto besser unterrichten sie“ (ebd.). Außerdem würde das auf eigenen Erfahrungen aufbauende Wissen wertvoller als Theoriewissen eingeschätzt werden (vgl. ebd.).²

Insofern spricht HASCHER (2011) in Bezug auf die Wirkung schulischer Praxisphasen von einem „Mythos Praktikum“. MÜLLER/ DIECK (vgl. 2011, 46f.) stellen zugleich unter dem Blickwinkel divergenter Zielsetzungen und Erwartungen der eingebundenen Akteure/-innen heraus, dass vor diesem Hintergrund die Frage der Wirksamkeit schulischer Praxisphasen

² In diesem Zusammenhang sei nur kurz auf Johann Friedrich HERBART verwiesen, der bereits seinerzeit kritisch herausstellte: „Dagegen ist denn aber auch schon bis zur Ermüdung oft und weitläufig bewiesen, dass bloße Praxis eigentlich nur Schlendrian, und eine höchst beschränkte, nichts entscheidende Erfahrung gebe [...]“ (Herbart 1802/ ausgewählte Schriften 1976, 387).

grundsätzlich nur schwer zu beantworten sei. Hinsichtlich der Befundlage muss zugleich von einer äußerst heterogenen Situation gesprochen werden, z.T. gibt es widersprüchliche Befunde. Eine Problematik ist sicherlich auch darin zu sehen, dass die Studien – wie zuvor erwähnt – überwiegend auf Selbsteinschätzungen basieren. Insofern sei also die „Wirksamkeit bei weitem noch nicht hinreichend überprüft“ (HASCHER 2012a, 123). Im nachfolgenden Abschnitt wird nun auf die Befundlage näher eingegangen.

3.2.2 Empirische Befundlage

Insgesamt betrachtet wird Praxiskontakten per se unmittelbar eine Wirkung unterstellt. Studierende schreiben den schulischen Praxisphasen eine besondere Bedeutung für ihren Professionalisierungsprozess zu und verleihen diesen als Ausbildungselement oberste Priorität. Sie hegen den „Wunsch, sich in der Praxis zu professionalisieren“ (HASCHER 2011, 10). Dabei werde Praxis, so SEEL/ BOSSE (2011, 6) „überhöht, indem Praxisbegegnungen mit dem automatischen Anwachsen professionsspezifischen Könnens gleichgesetzt werden“. Bisherige Untersuchungen zum Kompetenzerwerb in schulischen Praxisphasen verdeutlichen, dass Kompetenzzuwächse in Praktika zu verzeichnen sind. Diese beruhen allerdings i.d.R. auf Selbst- bzw. Fremdeinschätzungen mittels Prä-Post-Befragungen. Ebenso dominieren Einschätzungen zur Zufriedenheit mit Praktika (vgl. GRÖSCHNER et al. 2013, 79).

Befragungen zu Einschätzungen der Studierenden verweisen auf folgende, durch verschiedene Studien abgesicherte Befunde, die zusammenfassend wie folgt dargestellt werden können (vgl. hierzu u.a. die Studien von HASCHER/ MOSER 2011/ HASCHER 2006; 2007; BODENSOHN/ SCHNEIDER 2008; MÜLLER 2010; GRÖSCHNER/ SCHMITT 2010; 2012; GEMSA/ WENDLAND 2011; GRÖSCHNER et al. 2013):

- Studierende betrachten schulische Praxisphasen vor allem unter dem Primat des Pragmatischen
- Sie bewerten Praktika in der Regel in Abhängigkeit davon, ob sie unterrichten konnten
- Praktika werden bezüglich ihres Lernerfolgs in der Retrospektive kritischer bewertet
- Praktika werden von Studierenden i.d.R. mit einem Kompetenzzuwachs, gerade im Bereich des Unterrichts sogar mit einem hohen Zuwachs verbunden; hinsichtlich der Bewertung ihrer Fähigkeiten muss auch von einer Kompetenzüberschätzung gesprochen werden.

Die Selbsteinschätzung der Kompetenzen durch Studierende mittels z. B. des Oserschen Standardmodells wird von z. B. MÜLLER/ DIECK hinterfragt. Sie, so MÜLLER/ DIECK (2011, 49), „scheinen wenig geeignet, um differenzielle Effekte der Praktikumsquantität zu untersuchen.“ Außerdem, so die Autorinnen weiter, sei mit Blick auf die Übereinstimmung von Fremd- und Selbsteinschätzung kritisch anzumerken, inwieweit diese nicht in den Zusammenhang „gelungene(r) (Erg. d. Verf.) Feedback- oder Sozialisationsprozesse im Sinne

eines `heimlichen Lehrplans´ “ (ebd.) zu stellen wären. Empirische Studien, die den tatsächlichen Kompetenzzuwachs messen, sind bisher Mangelware (vgl. ebd., 47; vgl. hierzu auch kritisch GRÖSCHNER/ SCHMITT 2010; GRÖSCHNER et al. 2013).

Im Hinblick auf die Kompetenzüberschätzung ist zugleich auffällig, dass Befunde zur Fremdeinschätzung der Studierenden z.T. noch positiver ausfallen als die zur Selbsteinschätzung der Studierenden (vgl. in HASCHER 2012a, 122). In diesem Zusammenhang ist nicht unproblematisch, dass den Studierenden gerade die Anerkennung durch Mentoren/-innen bzw. Lehrkräfte sehr wichtig ist. Dies, so HASCHER (ebd., 123) in ihrer zusammenfassenden Bewertung zu den empirischen Erkenntnissen, würde „sich nicht nur in erwünschtem Modelllernen, sondern sogar in unerwünschtem Anpassungsverhalten“ zeigen.

Während in einzelnen Studien herausgestellt wird, dass es innerhalb schulischer Praxisphasen eher selten zur Verknüpfung von theoretischen Studieninhalten und Praxis komme (vgl. BÜSCHER 2004; vgl. HASCHER 2006), legen Befunde aus einer experimentellen Studie von NÖLLE (2002, 65) nahe, dass eine Beeinflussung von Studierenden im Sinne der curricularen Zielsetzung eines Zugewinns an theoretischer Reflexionsfähigkeit über ein auf das praktische Erfahrungslernen abgestimmtes Theorieprogramm grundsätzlich möglich ist.

In Bezug auf die Parallelität der Aufgaben von Unterrichten und Forschen sind Praktika, die beide Funktionen in einem vereinen, anscheinend weniger zielführend. Zu diesem Ergebnis kommen u.a. AMRHEIN/ NONNEMACHER/ SCHARLAU (1998), die u.a. unterschiedliche Gestaltungsformen von Praktika untersucht haben (vgl. hierzu auch BACKES-HAASE 2002 und WEYLAND 2010). Daher plädiert NONNEMACHER (2002) für eine bewusste Trennung dieser Funktionen und u.a. dafür, die mit dem Forschenden Lernen verbundenen Zielsetzungen in Form eines eigenen Forschungspraktikums anzugehen. Studierende hätten diese Trennung hinsichtlich ihres Lernerfolgs gewinnbringender als bei z. B. bei Praktika mit Mischfunktionen eingestuft (vgl. ebd.). Dass Studierende der Gefahr ausgesetzt sind, die theoriegeleitete Reflexion als Zieldimension weniger zu priorisieren, wenn sie gleichzeitig im Praktikum viel unterrichten müssen, ist gerade im Zusammenhang mit Einführung sog. Praxissemester kritisch zu beleuchten. Dies hat sich z. B. in der Evaluation des Praxissemesters durch das dort zuständige Ministerium im Land Brandenburg gezeigt. So haben die Studierenden bei der Frage nach den vorrangigen Schwerpunkten des Praxissemesters der Einübung in die Rolle als Lehrkraft und der Reflexion individueller Eignungsfeststellung die höchste Bedeutung zuwiesen. Dem Item „theoretische Reflexion schulpraktischer persönlicher Erfahrungen“ schreiben sie anscheinend keine vorrangige Bedeutung zu, da keiner der befragten Studierenden (N= 117; Rücklauf 41%) angab, dass sie darin einen vorrangigen Schwerpunkt des Praxissemesters sehen (vgl. SCHLUMM 2011, 242f.). Dass sie der Unterrichtsplanung und -durchführung den höchsten Stellenwert beimessen, wurde neben der externen Evaluation durch das o.g. Ministerium auch in einer längsschnittlichen hochschulinternen Befragung der Studierenden bestätigt (vgl. GEMSA/ WENDLAND 2011, 224f.)³. Auch in

³ Weitere Evaluationsergebnisse zur Einführung der jüngst konzipierten Langzeitpraktika liegen derzeit noch nicht vor bzw. sind noch nicht publiziert worden.

der explorativen Studie zum Halbjahrespraktikum in Bremen (vgl. HOELTJE et al. 2003, 4-21) wird eine starke Unterrichtsorientierung der Studierenden herausgestellt, verbunden mit dem Wunsch, möglichst schon am Ende des Halbjahrespraktikums guten Unterricht erteilen zu können. Problematisch erweist sich zudem die Tatsache, dass die Studierenden nicht nur über das übliche Maß in das Unterrichten einbezogen wurden und Reflexionsmöglichkeiten fehlten, sondern diese ebenso von eigenen Rollenkonflikten umgeben waren (Lehrender und Studierender sein) (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund sind die derzeitigen Praktikumsformate innerhalb der Langzeitpraktika, die eine hohe Unterrichtsverpflichtung vorsehen, ob der Gefahr deprofessionalisierend zu wirken, kritisch zu beleuchten.

Mit Bezugnahme auf die ohnehin anspruchsvolle Aufgabe im Kontext des didaktisch gesetzten Formates 'Forschendes Lernen' gilt das Augenmerk der Heranführung von Studierenden an diese Aufgabe, der curricularen Einbindung dieses Formates und der Frage, inwieweit eine von den Akteuren/-innen professionelle Vorbereitung und Begleitung erfolgt. Die mit dem Forschenden Lernen verbundene weitere Zielsetzung der Förderung professioneller Unterrichtswahrnehmung als ein Kernelement von Lehrprofessionalität (vgl. SHERIN 2002) ist angesichts der Befunde zur Expertiseforschung (vgl. BERLINER 1987; 1991; vgl. SEIDEL/PRENZEL 2007), aber auch der Beobachtungsforschung (vgl. hierzu z. B. in SCHWINDT 2010; vgl. auch STÜRMER 2011) differenzierter zu betrachten. Denn angesichts des mit Professioneller Unterrichtswahrnehmung verbundenen theoretischen und mittlerweile auch empirisch validierten Konstrukts der Unterteilung in Noticing und Reasoning (vgl. hierzu SEIDEL et al. 2010; 2011) stellen sich anspruchsvolle Anforderungen für die zu übernehmenden Aufgaben im Kontext des Forschenden Lernens in schulischen Praxisphasen. Denn beide Komponenten umfassen – grob betrachtet – sowohl das systematische Erfassen lernrelevanter unterrichtlicher Komponenten als auch das theoriegeleitete Analysieren und Interpretieren. Die Forschungslage zur Erfassung professioneller Unterrichtswahrnehmung bei Lehramtsstudierenden ist bisher eher defizitär, auch wenn die Forschung in den letzten Jahren durchaus zunimmt (vgl. hierzu z. B. das Projekt OBSERVE von SEIDEL et al. 2011). Dies betrifft auch den Einsatz von Videografien im Klassenraum (vgl. hierzu ebd.; vgl. GRÖSCHNER et al. 2013, 79). Hinsichtlich der Entwicklung professioneller Unterrichtswahrnehmung weist STÜRMER (vgl. 2011) in ihrer Untersuchung, die eine solche Entwicklung u.a. in Abhängigkeit individueller Voraussetzungen von Studierenden erforscht hat, darauf hin, dass unangeleitete pädagogische Praktika keinen Effekt gezeigt hätten, professionsrelevantes Wissen und Interesse aber bedeutsame Voraussetzungen für die Entwicklung seien. Dass Studierende innerhalb von Beobachtungen zugleich oft wertend und übergeneralisierend argumentieren, wird u.a. in der Untersuchung von LUNKENBEIN herausgestellt (2010).

Vor dem Hintergrund der mit Praktika ambitionierten curricularen Zielsetzungen stellt sich hier abschließend die Frage nach den Gelingensbedingungen von Praktika. Denn grundsätzlich, so HASCHER (2012b, 87f.), seien Praktika „nur bei Erfüllung von Qualitätskriterien für die professionelle Entwicklung angehender Lehrpersonen dienlich.“ Hierzu kann aber bisher keine, den Erfolg von Praktika insgesamt nachweisbaren unterstützenden Faktoren bzw.

Rahmenbedingungen, umfassend belastbare empirische Aussage getroffen werden. Allerdings wird in vielen, auch aktuellen Untersuchungen, auf die Bedeutung der curricularen Integration und somit Vor- und Nachbereitung schulischer Praxisphasen sowie auf die Notwendigkeit eines ausgewogenen Betreuungs- und Begleitungskonzeptes hingewiesen. Dies impliziert auch die Aspekte Mentorenqualifizierung zum Forschenden Lernen sowie die Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Schule sowie den Aspekt Zielklärung schulischer Praxisphasen und die Qualität der universitären Seminare (vgl. zu den einzelnen Aspekten z. B. HOELTJE et al. 2003; vgl. GRÖSCHNER 2010; vgl. MÜLLER/ DIECK 2011; vgl. SCHLUMM 2011; vgl. GEMSA/ WENDLAND 2011; vgl. HASCHER 2011; 2012a, b; vgl. GRÖSCHNER et al. 2013).

Dass schulische Praxisphasen dann eher unterstützend für die Kompetenzentwicklung der Studierenden sind, wenn eine entsprechende Lernbegleitung in Universität und Schule stattfindet, konnten GRÖSCHNER et al. (2013) in ihrer Untersuchung zur „Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester“ nachweisen. Wesentlich sei eine „kohärente Gestaltung der Begleitseminare mit den curricular verankerten Zielen des Praktikums“ (ebd., 84). Auf die Notwendigkeit einer entsprechenden Qualifizierung der Mentoren wird angesichts der Befunde der Untersuchung ebenfalls hingewiesen, der Lernbegleitung selbst ein beachtliches Potenzial für den Professionalisierungsprozess attestiert (vgl. ebd., 85). Dass schulische Praxisphasen einer entsprechend klaren curricular-differenzierten Einbindung bedürfen, die auch den Begriff ‚Praxisbezug‘ hinsichtlich seiner Intention deutlich ausweist, wird ebenso in der eingangs erwähnten Untersuchung von STEINHOFF/ ACHTENHAGEN und TRAMM bestätigt (vgl. 1980). Hier konnte gezeigt werden, dass eine veränderte Konzeption sog. schulpraktischer Übungen zu einem, bezüglich der formulierten Zielsetzungen effektiven Modell führt.

Im abschließenden Kapitel werden vor dem Hintergrund dieser Befundlage und der vorhergehenden kritischen Auseinandersetzung mit schulischen Praxisphasen Herausforderungen zum Studienelement schulische Praxisphasen formuliert.

4 Herausforderungen und Ausblick

Schulischen Praxisphasen wird in studentischer, bildungspolitischer sowie professionstheoretischer Hinsicht ein bedeutsamer Stellenwert für die Professionalitätsentwicklung angehender Lehrkräfte attestiert. Einschätzungen von Studierenden zum Kompetenzzuwachs durch Praktika scheinen dies zu belegen. Auch wenn in den letzten Jahren ein deutlicher Zuwachs an längsschnittlich angelegten Forschungsdesigns zu verzeichnen ist, so muss die Befundlage insofern kritisch eingeschätzt werden, als es sich überwiegend um Untersuchungen handelt, die auf subjektiven Kompetenzeinschätzungen beruhen. Insofern fordern verschiedene Forscher eine Präferenz in Richtung objektiver Kompetenzmessverfahren, um den tatsächlichen Kompetenzzuwachs durch/in schulische/n Praxisphasen zu messen (vgl. MÜLLER 2010; vgl. MÜLLER/ DIECK 2011, 49; vgl. GRÖSCHNER et al. 2013, 84f.). Zugleich ist hinsichtlich

der aufgezeigten Befundlage nach wie vor von einem „Mythos Praxis“ (HASCHER 2011) zu sprechen.

Vor dem Hintergrund der aufgezeigten Kritik an schulischen Praxisphasen (vgl. 2.2) sind die gegenwärtigen Ausweitungsbestrebungen angesichts der Gefahr deprofessionalisierender Nebenwirkungen kritisch zu beleuchten, insbesondere dann, wenn hohe Unterrichtsverpflichtungen damit einhergehen. So halten auch MÜLLER/ DIECK (2011, 49) resümierend fest, dass „die quantitative Erhöhung der Praxis .. zwar eine Maximierung potenzieller Lerngelegenheiten (bedeute, Erg. der Verf.), impliziert aber nicht automatisch deren Nutzung in der intendierten Weise.“ Die durch verschiedene Studien aufgezeigte Sachlage, dass Studierende gerade den Bereich Unterrichten präferieren und zugleich zu Kompetenzüberschätzungen in diesem Bereich neigen, ist insofern problematisch, als dass andere Zielsetzungen, die die Förderung theoriegeleiteter Reflexion in den Vordergrund stellen, konterkariert werden können. Schulische Praxisphasen, die u.a. verstärkt auf Handlungserfahrungen setzen, dürften somit zur Entwicklung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen, wie z. B. die Förderung professioneller Unterrichtswahrnehmung, kaum beitragen (vgl. auch ebd.). Bedenklich ist ebenso, dass gerade beim Forschenden Lernen bei mangelnder und fehlender curricularer systematischer Einbettung sowie bei mangelnder Lernbegleitung und z. B. fehlender Qualifizierung der Mentoren/-innen die Gefahr besteht, dass diese vom bildungs-, lern- sowie professionstheoretisch konzipierten Anspruch deutlich unterlaufen werden. Insofern ist, wie auch einzelne Studien hinsichtlich eines wirkungsvollen Professionalisierungsbeitrags positiv belegen, nicht nur eine systematische curriculare Einbindung dieses Studienelementes vonnöten, sondern auch ein auf dieses Curriculum abgestimmtes sowie zielführendes Betreuungs- und Begleitungskonzept.

Die Einführung von Praxissemestern induziert zudem spezifische Herausforderungen und Problemlagen, u.a. was die Klärung der Zielsetzungen, die Kooperation zwischen erster und zweiter Phase sowie die Überforderung der Studierenden durch zeitliche und inhaltliche Überbeanspruchung und Loyalitätskonflikte der Studierenden auf Grund der Ausbalancierung der an sie herangetragenen, möglicherweise divergierenden Erwartungen der eingebundenen Akteure betrifft. Aber auch die gegebene Mehrbelastung der Mentoren/-innen und der zu klärende Mehrwert für die Schulen dürften als Herausforderung gesehen werden; ebenso wie der insgesamt gegebene, interpretierbare Gestaltungsspielraum bei fehlenden oder diffusen Rahmenvorgaben (vgl. hierzu auch in WEYLAND 2010; 2012).

Ob schulische Praxisphasen letztlich professionalisierend oder deprofessionalisierend wirken, dürfte nicht nur von der Klarheit der Zielsetzungen sowie der curricularen systematischen Einbindung sowie dem Begleitungs- und Betreuungskonzept abhängen, sondern auch von der Ernsthaftigkeit, mit der diesen in der Bildungspolitik durch die Bereitstellung entsprechender finanzieller Ressourcen sowie im Hochschulbereich im Kontext von Lehre und Forschung begegnet wird. Schulische Praxisphasen bieten als Lernangebot Chancen für den Professionalisierungsprozess, zugleich ist aber angesichts der hier aufgezeigten empirischen Befundlage die Gefahr gegeben, Lerngelegenheiten zu verpassen (vgl. HASCHER 2011, 8). Die Identifizierung der gerade durch diese zu ermöglichenden Lerngelegenheiten müsste intensiver

erforscht werden (vgl. MÜLLER/ DIECK 2011, 49). Inwieweit die Zielsetzungen erreicht werden können, dürfte aber nicht nur von der konkreten curricularen und mittelbezogenen Ausgestaltung abhängen, sondern auch von der Sicht der in diesen Praktika eingebundenen Akteure und der Nutzung und Bewertung dieser Angebote durch die Studierenden (vgl. auch NAEVE 2013). So sollte auch die kognitive Bearbeitung der Studierendenpräferenzen mehr Beachtung erfahren. Auch sollte in Konzeptionen schulischer Praxisphasen dem Empowerment-Ansatz (vgl. ARNOLD et al. 2011), gerade mit Blick auf die Individualisierung von Lernprozessen, mehr Raum gegeben werden. Ebenso müsste das Potenzial schulischer Praxisphasen für den Professionalisierungsprozess dahingehend diskutiert und erforscht werden, inwieweit sukzessive Kompetenzentwicklung durch verschiedene Praktikumsformate unter dem Blickwinkel eines, von einer curricularen Kohärenz getragenen Kompetenzaufbaus ermöglicht werden kann. Dies schließt auch die Forschung zum hochschuldidaktischen Ansatz Forschendes Lernen ein, denn die Forschungslage ist hinsichtlich des Nachweises der Effekte für den Professionalisierungsprozess bisher recht dünn.

Die Forschungslage legt nahe, das Potenzial schulischer Praxisphasen als Makroform von Praxisbezug hinsichtlich seines Professionalisierungsbeitrages zukünftig differenzierter zu untersuchen. In diesem Zusammenhang sollten auch andere sog. Mikrobezüge von Praxisformaten auf ihren Professionalisierungsgewinn, gerade auch in curricular vor- und nachstehendem Bezug zur o.g. Makroform in Lehre und Forschung stärker beleuchtet werden. Dies schließt auch die Einbindung des Lernens mittels videobasierter Ansätze ein. Gerade hierin wird angesichts der möglichen Komplexitätsreduzierung im Rahmen von Beobachtungsaufgaben eine gute Vorbereitung auf die Beobachtung in schulischen Praxisphasen gesehen. Dass schulischen Praxisphasen enormes Potenzial für den Professionalisierungsprozess prinzipiell innewohnt, ist nicht von der Hand zu weisen, ermöglichen sie doch durch situierte Zugänge die Chance zum professionellen Lernen. Denn, so wie WILDT (vgl. 2006, 81) es für das Forschende Lernen formuliert, besteht die Chance, Beobachtung (Wissenschaft) und Beobachtetes (Praxis) mit der Sichtweise des Beobachters (Subjekt) zueinander in Beziehung zu setzen. Die Auseinandersetzung mit Relationierungsperspektiven kann theorie- und selbstreflexives Lernen unterstützen.

Für die Lehrerbildung im berufsbildenden Bereich ist Tade TRAMM geradezu Vorreiter und hinsichtlich der Umsetzung an den eigenen Hochschulstandorten Vorbild gewesen, der nämlich diesem Studienelement von Beginn seiner wissenschaftlichen Laufbahn an genau dieses Potenzial zusprach. Sein authentisches Interesse am Lernprozess der Studierenden ist dabei besonders hervorzuheben, markiert in der Form, dass er von den „Studierenden als lernende Subjekte“ ausgeht. Diesbezüglich war und ist er auch für die wissenschaftliche Laufbahn und Arbeit der Verfasserin positives Vorbild.

Literatur

ALTRICHTER, H./ MAYR, J. (2004): Forschung in der Lehrerbildung. In: BLÖMEKE, S./ REINHOLD, P./ TULODZIECKI, G./ WILDT, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Kempten, 164-184.

ALTRICHTER, H./ FICHTEN, W. (2005): Lehrerbildung und praxisnahe Forschung. Konzepte – Erfahrungen – Effekte. In: BASTIAN, J./ KEUFFER, J./ LEHBERGER, R. (Hrsg.): Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor-Master-System: Modelle – Kritische Hinweise – Erfahrungen. Weinheim, 94-105.

ARMRHEIN, O./ NONNENMACHER, F./ SCHARLAU, M. (1998): Schulpraktische Studien aus Sicht der Beteiligten. Blockpraktika und semesterbegleitende Praktika im Vergleich. Frankfurt am Main.

ARNOLD, K.-H./ HASCHER, T./ MESSNER, R./ NIGGLI, A./ PATRY, J.-L./ RAHM, S. (2011): Empowerment durch Schulpraktika. Bad Heilbrunn.

BACKES-HAASE, A. (2004): Zwischen Wissenschaft und Praxis. Forschendes Lernen im Praxissemester. In: BACKES-HAASE, A./ FROMMER, H. (Hrsg.): Theorie-Praxis-Verzahnung in der beruflichen und gymnasialen Lehrerbildung (Diskussion Berufsbildung, Bd. 6). Baltmannsweiler, 33-69.

BAYER, M./ CARLE, U./ WILDT, J. (1997): Editorial. In: BAYER, M./ CARLE, U./ WILDT, J. (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung (Schriftenreihe der DGfE). Opladen, 7-16.

BECK, K. (1987): Schulpraktikum und Berufsentscheidung. – Ein curriculares Problem in der Handelslehrausbildung. In: wirtschaft und erziehung, H. 7/8, 224-228.

BERLINER, D. C. (1987): Der Experte im Lehrerberuf: Forschungsstrategien und Ergebnisse. In: Unterrichtswissenschaft, 15, 295-305.

BODENSOHN, R./ SCHNEIDER, C. (2008): Was nützen Praktika? Evaluation der Block-Praktika im Lehramt – Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. In: BODENSOHN, R. (Hrsg.): Empirische Pädagogik, 22, H. 3. Landau, 274 - 304.

BLÖMEKE, S. (2002): Universität und Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn.

BLÖMEKE, S./ MÜLLER, C./ FELBRICH, A. (2006): Forschung – Theorie – Praxis. Einstellungen von Studierenden und Referendaren zur Lehrerausbildung. In: Die Deutsche Schule, 98, H. 2, 178-189.

BÜSCHER, C. (2004): Schulpraktikum – ein Beitrag zur Professionalisierung in der Lehrerausbildung? Heidelberg (zugl. Diss. online).

FICHTEN, W. (2012): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Manuskript, Oldenburg.

FRIED, L. (1997): Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis – Bilanz der Lehrerbildungsforschung. In: BAYER, M./ CARLE, U./ WILDT, J. (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung (Schriftenreihe der DGfE). Opladen, 19-54.

GEMSA, C./ WENDLAND, M. (2011): Das Praxissemester an der Universität Potsdam. In: SCHUBARTH, W./ SPECK, K./ SEIDEL, A. (Hrsg.) (2011): Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis. Potsdam, 213-237.

GRÖSCHNER, A./ SCHMITT, C. (2010): Wirkt, was wir bewegen? Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: Erziehungswissenschaft, 21, H. 2, 89-97.

GRÖSCHNER, A. (2012): Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung – Für und Wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 30, H. 2, 200-208.

GRÖSCHNER, A./ SCHMITT, C. (2012): Kompetenzentwicklung im Praktikum? Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzen und Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden im betreuten Blockpraktikum. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 5, H. 2, 112-128.

GRÖSCHNER, A./ SCHMITT, C./ SEIDEL, T. (2013): Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27, H. 1-2, 77-86.

HASCHER, T./ MOSER, P. (2001): Betreute Praktika - Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. Beiträge zur Lehrerbildung, 2/2001 (19), 217-231.

HASCHER, T. (2005): Die Erfahrungsfalle. In: journal für LehrerInnenbildung, 5, H. 1, 30-45.

HASCHER, T. (2006): Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52, 51. Beiheft, 130-148.

HASCHER, T. (2011): Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 11, H. 3, 8-16.

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

HASCHER, T. (2012b): Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 30, H. 1, 87-98.

HEDTKE, R. (2000): Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. Online unter: <http://old.jsse.org/2000/2000-0/pdf/hedtke.pdf> (zuletzt abgerufen am 02.11.2013).

HOELTJE, B./ UEBERBLIESEN, R./ SCHWEDES, H./ ZIEMER, T. (2003): Kurzfassung der Evaluation des Halbjahrespraktikums für Lehramtsstudierende in Bremen. Bremen.

KEUFFER, J./ OELKERS, J. (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim und Basel.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK/Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2005): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden (Beschluss der KMK vom 02.06.2005; sog. Quedlinburger Beschluss).

KÖNIG, J./ SEIFERT, A. (2012): Der Erwerb von pädagogischem Professionswissen: Ziele, Design und zentrale Ergebnisse der LEK-Studie. In: ders. (Hrsg.): Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung. Münster u.a., 7-31.

LUNKENBEIN, M. (2010): Beobachtend lernen im Praktikum. In: ABEL, J./ FAUST, G. (Hrsg.): Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung. Münster u.a., 215-225.

MEYER, B. E. (2010): Zur Professionalisierung durch Schulpraktika. (Schul- und Unterrichtsforschung, Bd. 13). Baltmannsweiler.

MINISTERIUM FUER WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern des Landes Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase (Vorsitz Baumert, J.). Düsseldorf, 1-62; Online: <http://www.innovation.nrw.de/downloads/Broschuere.pdf> (16-11-2013).

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

MÜLLER, K./ DIECK, M. (2011): Schulpraxis als Lerngelegenheit? In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 11, H. 3, 46-50.

NAEVE-STOß, N. (2013): Studienreform aus studentischer Perspektive. Einzelfallstudien zur Rekonstruktion studentischer Wahrnehmungen, Beurteilungen und Studienstrategien im Rahmen des Lehramtsstudiums für berufliche Schulen. Paderborn.

NEUWEG, G. H. (2000): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck.

NEUWEG, G. H. (2010): Grundlagen und Dimensionen der Lehrerkompetenz. In: NICKOLAUS, R./ PÄTZOLD, G./ REINISCH, H./ TRAMM, T. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 26-30.

NICKOLAUS, R. (2002): Das Theorie-Praxis-Problem im Lehramtsstudium und Bewältigungsversuche im Modellversuch IBU im Spiegel allgemeiner Erklärungsansätze. In: SCHNURPEL, U./ RESCHKE, B./ BÖRCHERS, U. (Hrsg.): Praxisorientierung und Kooperation in der Berufsschullehrerausbildung. Erfahrungen aus dem Modellversuch IBU (Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Bd. 15). Bielefeld, 29-41.

NÖLLE, K. (2002): Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, H. 1, 48-67.

NOLLE, A. (2003): Pädagogisches Wissen und Können von Lehramtsstudierenden. Eine Untersuchung zu Stand und Entwicklung ihrer Fach- und Sozialkompetenz. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 3, H. 3, 20-30.

NONNENMACHER, F. (2000): Praxisbezug in der Lehrerbildung. Theoriegeleitete Feldanalyse versus Einführung in ein Handlungsfeld oder: Von der Gefahr, beim Versuch zwei Fliegen mit einer Klappe zu schlagen, beide zu verfehlen. In: Päd.-Forum, 28, H. 4, 330-335.

OELKERS, J. (2000): Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. Online: <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/oelkers.htm,1-10> (02-11-2013).

OFFENBERG, E./ WALKE, J. (2013): Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung. Eine qualitative Dokumentenanalyse (hrsg. vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft).

PÄTZOLD, G. (2013): Standards und Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung – Zum Beziehungsgeflecht zwischen Theorie und Praxis. In: SEUFERT, S./ METZGER, C. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag. 1. Aufl., Paderborn, 178-195.

RADTKE, F.-O./ WEBERS, H.-E. (1998): Schulpraktische Studien und Zentren für Lehramtsausbildung. Eine Lösung sucht ihr Problem. In: Die Deutsche Schule, 90, Heft 2, 199-216.

ROTTERS, B./ SCHNEIDER, R./ KOCH-PRIEWE, B./ THIELE, J./ WILDT, J. (2009): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn.

ROTHLAND, M. (2011): Risikomerkmale von Lehramtsstudierenden – Empirische Befunde zu berufsbezogenen Eingangsvoraussetzungen angehender Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 1, H. 3, 179-197.

SEEL, A./ BOSSE, D. (2011): Mythos Praxis. Editorial. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 11, H. 3, 8-16.

SEIDEL, T./ PRENZEL, M. (2007): Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen – Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen bei Lehrpersonen mit Hilfe von Videosequenzen. In: PRENZEL, M./ GOGOLIN, I./ KRUGER, H.-H. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8. Wiesbaden, 201-218.

SEIDEL, T./ BLOMBERG, G./ STUERMER, K. (2010): „Observer“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56. Beiheft, 296-306.

SEIDEL, T./ STÜRMER, K./ BLOMBERG, G./ KOBARG, M./ SCHWINDT, K. (2011): Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? Teaching and Teacher Education 27, 259-267.

SHERIN, M. G. (2002): When teaching becomes learning. In: Cognition and Instruction, 20, H. 2, 119-150.

STEINHOFF, E./ ACHTENHAGEN, F./ TRAMM, T. (1980): Bericht zum Modellversuch „Erprobung einer Integration Schulpraktischer Übungen in die Ausbildung von Lehrern für die Sekundarstufe II (Hier: Diplom-Handelslehrer)“. Göttingen.

STÜRMER, K. (2011): Voraussetzungen für die Entwicklung professioneller Unterrichtswahrnehmung im Rahmen universitärer Lehrerausbildung. München.

SCHLUMM, K. (2011): Evaluation des Praxissemesters des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport. In: SCHUBARTH, W./ SPECK, K./ SEIDEL, A. (Hrsg.) (2011): Nach

Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis. Potsdam, 239-254.

SCHUBARTH, W./ SPECK, K./ SEIDEL, A. (Hrsg.) (2011): Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis. Potsdam.

SCHWINDT, K. (2008): Lehrpersonen betrachten Unterricht. Kriterien für die kompetente Unterrichtswahrnehmung. (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 10). Münster u.a.

TERHART, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim.

TERHART, E. (2013): Vorwort. In: OFFENBERG, E./ WALKE, J.: Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung. Eine qualitative Dokumentenanalyse (hrsg. vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft). Bonn, 4-6.

TRAMM, T. (2001): Polyvalenz oder die Quadratur des Kreises. In: bwp@- Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 1, 2001. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe1/Tramm_bwpat1.shtml (07-10-2013).

TRAMM, T. (2003): Lehrerbildung für den berufsbildenden Bereich in Deutschland zwischen Wissenschafts- und Praxisbezug. In: ACHTENHAGEN, F./ JOHN, E. G. (Hrsg.): Institutionelle Perspektiven beruflicher Bildung. Bielefeld, 239-260.

TRAMM, T. (2006): Entwicklungsperspektiven einer kompetenzorientierten Lehrerbildungskonzeption. In: ECKERT, M./ ZÖLLER, A. (Hrsg.): Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 227-241.

TRAMM, T./ SCHULZ, R. (2007): Der Hamburger Weg zu einem integrierten Lehrerbildungscurriculum für Berufs- und Wirtschaftspädagogen. In: bwp@ - Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online; Ausgabe 12, 1-23. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe12/tramm_schulz_bwpat12.shtml (07-10-2013).

WEYLAND, U./ BUSCH, J. (2009): Forschendes Lernen in Schulpraktischen Studien unter dem Fokus von 'Lehrergesundheit' und 'Lehrerbelastung'. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Ausgabe 17, 1-23. Online: www.bwpat.de/ausgabe17/weyland_busch_bwpat17.pdf (17-12-2012).

WEYLAND, U. (2010): Zur Intentionalität Schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung. Paderborn.

WEYLAND, U./ WITTMANN, E. (2011): Expertise Praxissemester 1. Phase im Rahmen der Hessischen Lehrerbildung (Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 30, DIPF). Frankfurt.

WEYLAND, U. (2012). Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern. Hamburg.

WILDT, J. (2006): Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In: OBLOENSKI, A./ MEYER, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. 2. aktualisierte Aufl., Oldenburg, 73-86.

WILDT, J. (2009): Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung. In: Journal Hochschuldidaktik, 20, H. 2, 4-7.

WISSENSCHAFTSRAT (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Berlin.

Zitieren dieses Beitrages

WEYLAND, U. (2014): Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 3, 1-24. Online: http://www.bwpat.de/profil3/weyland_profil3.pdf (23-05-2014).

Die Autorin



Prof. Dr. ULRIKE WEYLAND

Fachbereich Wirtschaft und Gesundheit, Lehrinheit Pflege und Gesundheit, Fachhochschule Bielefeld

Am Stadtholz 24, 33609 Bielefeld

E-mail: ulrike.weyland@fh-bielefeld.de

Homepage: <http://www.fh-bielefeld.de/fb5/bereich-pflege-und-gesundheit/ueber-uns/mitarbeiterseiten/weyland-ulrike-neu>