pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Weyland, Ulrike; Wittmann, Eveline

Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen

Faßhauer, Uwe [Hrsg.]; Fürstenau, Bärbel [Hrsg.]; Wuttke, Eveline [Hrsg.]: Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. Opladen ; Berlin ; Farmington Hills, Mich. : Budrich 2011, S. 49-60. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))

urn:nbn:de:0111-opus-70673

in Kooperation mit / in cooperation with:

http://www.budrich-verlag.de/

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung

Uwe Faßhauer
Bärbel Fürstenau
Eveline Wuttke (Hrsg.)

Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Farmington Hills, MI 2011

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

© Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/
Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.

SOME RIGHTS RESERVED

Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (http://dx.doi.org/10.3224/86649461)
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-86649-461-9
DOI 10.3224/86649461

Umschlaggestaltung: Umschlaggestaltung: bettina lehfeldt graphic design, Kleinmachnow
Verlag Barbara Budrich, http://www.budrich-verlag.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort……..... 7

Teil I: Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen

Cindy Grzanna
Die Subjektiven Theorien von Absolventen der Wirtschaftspädagogik über ihre Berufsidentität – Ergebnisse einer explorativen Studie..... 9

Doreen Holtsch
Fachdidaktische Kompetenz (künftiger) Lehrender im kaufmännischen Bereich..... 21

Mareike Junghanns
Die empirische Evidenz der Handlungsfelder von LehrerInnen in den KMK-Empfehlungen zu den Bildungs- und Fachwissenschaften……..... 35

Ulrike Weyland/ Eveline Wittmann
Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen…… 49

Volkmar Herkner/ Jörg-Peter Pahl
Berufliche Fachrichtungen – Pragmatik, Probleme und Perspektiven…… 61

Teil II: Grundlagenforschung zum Dualen System

Stephan Schumann/ Franz Eberle
Bedeutung und Verwendung schwierigkeitsbestimmender Aufgabenmerkmale für die Erfassung ökonomischer und beruflicher Kompetenzen…… 77

Daniel Pittich
Studie zur Überprüfung des Zusammenhangs von Verständnis und Fachkompetenz bei Auszubildenden des Handwerks.....….. 91

Frank Musekamp
Validierung eines Multiple-Choice-Instruments zur Erfassung von Kompetenzen in der Domäne Kfz-Service & Reparatur..... 103

Mandy Hommel
Aufmerksamkeitsverlauf – Fremdbeobachtung und Eigeneinschätzung…… 117

Raymond Djaloeis/Martin Frenz/Simon Heinen/ Christopher M. Schlick
Diagnose von Energieberatungskompetenz……..... 131

Christian Schmidt
Demografischer Wandel und Entwicklung berufsbildender Schulen ……. 143

Karin Wirth
Verknüpfung schulischer und betrieblicher Ausbildungsanteile in konsekutiven Ausbildungsformen.... 153

Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen

Ulrike Weyland, Eveline Wittmann

1. Einleitung

Seit einigen Jahren wird im Zusammenhang mit schulischen Praxisphasen die Einführung von Praxissemestern diskutiert, u.a. geleitet von bildungspolitischen Thesen, hierdurch möglichst frühzeitig die Eignung zum Lehrerberuf feststellen zu können und besser auf die Anforderungen der beruflichen Praxis von Lehrkräften vorzubereiten. Darüber hinaus geht mit Praxissemestern auch die bildungspolitische Intention einher, den Vorbereitungsdienst entsprechend zu verkürzen. Die Debatte zur Einrichtung von Praxissemestern ist nicht neu, sondern wurde bereits ab Mitte der 1990er Jahre geführt. Sie steht im Zusammenhang mit der generellen Forderung nach einer Intensivierung von Praxisbezug im Studium als vermeintliches Allheilmittel einer besseren Lehrerbildung. Der Ruf nach mehr Praxis ist zeitüberdauernd und bezeichnet nach Terhart (2000, 107) einen „argumentativen Dauerbrenner seit Einrichtung einer organisierten Lehrerbildung".

Im Zuge der Umstellung auf die Bachelor- und Masterstruktur zeichnet sich in der jüngeren Zeit in einem zunehmenden Maße die Einrichtung lang ausgedehnter schulischer Praxisphasen ab. Auch die Kultusministerkonferenz (KMK) empfahl in ihrem Beschluss vom 02.06.2005 eine deutliche Ausweitung. Es stellt sich die Frage, welche Wirkungen der Einrichtung von Praxissemestern bezüglich der Entwicklung von Professionalität bei den Studierenden erwartbar sind. Angesichts der empirischen Befundlage und der gegebenen restriktiven Rahmenbedingungen bei der Implementierung von Praxisphasen wird in einschlägigen Gutachten eine Ausweitung von schulischen Praxisphasen im Hinblick auf ihren Beitrag zur Professionalisierung aber hinterfragt (u.a. Baumert Gutachten 2007).

Im folgenden Beitrag erfolgt zunächst eine kategoriengeleitete, vergleichende Bestandsaufnahme zur Einführung von Praxissemestern in den Bundesländern, die zu Beginn des letzten Jahres anlässlich einer in Auftrag gegebenen Expertise (Weyland/Wittmann 2010) erstellt wurde. Hieran schließen sich professionstheoretische Überlegungen an, die die Frage nach Anspruch und Erreichbarkeit der Entwicklung von pädagogischer Professionalität durch Praxissemester zum Inhalt haben. Anschließend werden ökonomische Überlegungen zu den Rahmenbedingungen von Praxissemestern angestellt. Auf

die empirische Befundlage wird hierbei rekurriert. Der Beitrag schließt mit kritischen Anfragen an die Einrichtung von Praxissemestern und der Formulierung von Forschungsperspektiven.

2. Bestandsaufnahme zum Praxissemester in den Bundesländern

Im Zuge der Umstellung auf die Bachelor- und Masterstruktur wurde in vielen Ländern die Einführung eines Praxissemesters parallel zu den bereits bestehenden schulischen Praxisphasen im Studium diskutiert. Nach dem Stand der von Weyland/Wittmann erstellten Expertise zum Jahresbeginn 2010 haben die Bundesländer Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Brandenburg und Thüringen die Einrichtung eines Praxissemesters vorgesehen bzw. bereits ein solches implementiert. Während Bremen das sog. Halbjahrespraktikum nicht weitergeführt hat, ist in Baden-Württemberg das vorgesehene Praxissemester aus der vorhergehenden traditionellen Lehrerbildungsstruktur allerdings beibehalten worden. Neuere, nach dem Stand von Februar 2010 sich abzeichnende Entwicklungen, wie z.B. die Einführung eines Praxissemesters in Niedersachsen für das Lehramt Grund-, Haupt- und Realschule sowie die Entwicklungen in Hessen nach Vorliegen dieser Expertise, können hier allerdings ob des gegebenen Rahmens nicht weiter berücksichtigt werden.

Die folgende Abb.1 gibt einen vergleichenden Überblick zur Einrichtung von Praxissemestern (Stand: Februar 2010). Dem tabellarischen Vergleich ist zu entnehmen, dass an allen Standorten ein Praxissemester erst im Masterstudium bzw. in Thüringen (Universität Jena) im Grundstudium vorgesehen ist. In der Regel sind diesem, weitere kürzer angelegte Praxisphasen im Studium vorgeschaltet, die andere curriculare Schwerpunkte setzen. Eine „theoretische“ Einbettung des Praxissemesters in vorbereitende, begleitende sowie nachbereitende Veranstaltungen ist an allen Standorten vorgesehen, was angesichts der Kritik an schulischen Praxisphasen einer fehlenden bzw. mangelnden Vorbereitung zu begrüßen ist (u.a. Terhart 2000; Keuffer/Oelkers 2001; Weyland 2010). Die Zielsetzungen orientieren sich sowohl an theoretischen als auch an unterrichtspraktischen Ansprüchen, allerdings je nach Standort mit unterschiedlicher Ausprägung. Dass im Praxissemester auch verstärkt der Erwerb einer gewissen unterrichtspraktischen Fähigkeit anvisiert wird, dürfte im Zusammenhang mit der Verkürzung der zweiten Phase einhergehen.

Abbildung 1: Grundkonstruktion: neuere Entwicklungen (ohne Baden-Württemberg, Frühjahr 2010)

	Brandenburg	Hamburg	Nordrhein-Westfalen	Thüringen (nur Univ. Jena)
Betroffene Lehrämter	alle	alle	alle	Lehramt an Gymnasien und Lehramt an Regelschulen
Bezeichnung	Schulprakt. Studien	Kernpraktikum	Praxissemester	Praxissemester
Dauer	4 Monate	6 Monate	i.d.R. 6 Monate, mind. 5	5 Monate
Zeitliche Verortung im Studienverlauf	im 2. (Sek. I und Primarstufe) oder 3. Semester (Lehramt an Gymnasien) des MA-Studiums	im 2. und 3. Semester des MA-Studiums, d.h. Verteilung auf 2 Semester	im 2., spätestens im 3. Semester des MA-Studiums	im 5. oder 6. Semester im Grundstudium, orientiert sich an den Schulhalbjahren
Anrechnung auf Vorbereitungsdienst	sofern Orientierung an den Zielen des Vorbereitungsdienstes erfolgt; Verkürzung auf 18 Monate	Verkürzung auf 18 Monate	Verkürzung auf 18 Monate bis 2011, auf 12 Monate bis 2015	möglich; Verkürzung auf 18 Monate
Verantwortung	Hochschule	Gemeinsame Verantwortung Uni und LI	Hochschule	Hochschule

Demzufolge kann durch diese Verkürzung der „Eintritt“ in die zweite Phase mit der Forderung nach bereits vorliegenden äquivalenten Leistungen begleitet sein. Auch die zuvor erwähnte Zielsetzung Berufswahlüberprüfung bzw. Eignung scheint im Praxissemester ebenfalls eine Rolle zu spielen. Auf weitere Unterschiede, die sich hier z.B. in Form der konzeptionellen Ausgestaltung, der Zuständigkeit, Dauer und Bezeichnung zeigen, kann hier allerdings nicht vertiefend eingegangen werden (vgl. Weyland/Wittmann 2010).

Der hier dargelegten Bestandsaufnahme schließen sich im Folgenden nun theoretische Überlegungen an, auf deren Basis u.a. Analysen zu den dargestellten Konstruktionen zum Praxissemester erfolgen.

3. Theoretische Überlegungen und Analysen zu den Zielsetzungen von Praxissemestern

3.1 Professionelles Lehrerhandeln als übergeordneter Bezugsrahmen

Die Bestimmung der Zielsetzungen schulischer Praxisphasen, und damit auch der von Praxissemestern, steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Frage nach der Entwicklung und Kennzeichnung professionellen Lehrerhandelns. Eine differenzierte Darlegung der verschiedenen Ansätze und Perspek-

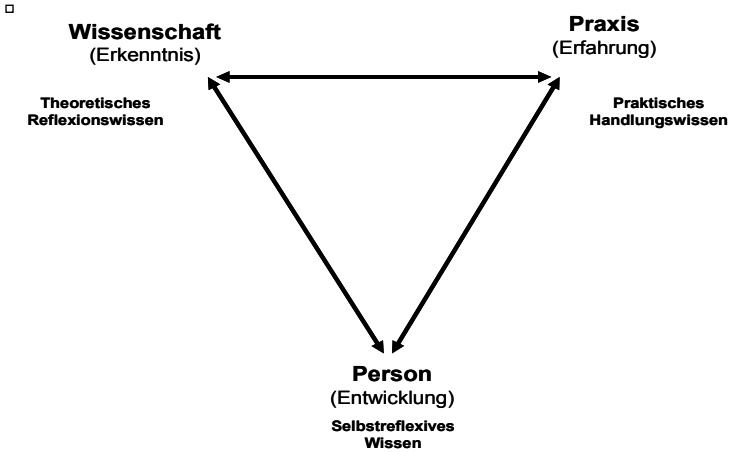
tiven der Erforschung von pädagogischer Professionalität kann an dieser Stelle allerdings nicht geleistet werden. Als übergreifendes Modell dient hier eine von Bayer/Carle/Wildt in Anlehnung an Huber (1983) entwickelte „Denkfigur zur Neugestaltung der Lehrerbildung“ (1997, 7). Mit Bezug auf die Vielzahl an professionstheoretischen Überlegungen bzw. Ausführungen sei, so Heil/Faust-Siehl (vgl. 2000, 30), damit zugleich der Anspruch einer Strukturierungs- bzw. Systematisierungshilfe gegeben.

Dieses Modell geht von drei verschiedenen Bezugssystemen aus, nämlich Wissenschaft, Praxis und Person. Gemäß dieser Denkfigur richten sich Lehren und Lernen an diesen Bezugssystemen aus, die zum einen in Wechselbeziehung zueinander stehen, zum anderen einen jeweiligen Eigensinn für sich beanspruchen (Bayer et al. 1997, 7f.). In Anknüpfung hieran wird unter Berücksichtigung der Erkenntnisse aus der Wissensverwendungsforschung zunächst von einer grundsätzlichen Strukturdifferenz der den Bezugssystemen Wissenschaft und Praxis zugrunde liegenden Wissensformen ausgegangen. Positiv hervorzuheben ist die Berücksichtigung der personalen Komponente in diesem Modell. Hierzu äußern sich Bayer et al. (1997, 9) wie folgt:

> „Gegenüber der Dominanz von Wissenschaft und Praxis als Bezugssysteme herkömmlicher Lehrerbildung ist der `Eigensinn´ der Person in der Lehrerbildung zu behaupten. Auf dem Weg vom Novizen zur entwickelten Professionalität geht es immer auch um persönliche Autonomie, Distanznahme gegen vorgegebene Praxis, Erhalt von Identität und Engagement.“

Die folgende Abb. 2 skizziert die Bezugssysteme im Zusammenhang: Auf der Basis obigen Modells lässt sich professionelles Lehrerhandeln wie folgt umreißen: Eine pädagogisch professionell handelnde Lehrkraft ist demnach in der Lage, zum einen ihr Handeln im Rekurs auf generalisierbares theoretisches Reflexionswissen zu begründen (theoretische Reflexions-kompetenz), zum anderen verfügt sie über praktisches Handlungs- und einzelfallbezogenes Erfahrungswissen bzw. über eine diesbezügliche Kompetenz. Insofern geht nach Helsper (2001) mit der Forderung nach professionellem Lehrerhandeln ein sogenannter doppelter Habitus einher: der wissenschaftlich-reflexive Habitus und der des routinisierten praktischen Könners. Ersterer diene „vor allem der `höhersymbolischen´ Begründung des eigenen pädagogischen Tuns und der reflexiven Befragung der Praxis und ihrer Zwänge“ (ebd., 13).

Abbildung 2: Bezugssysteme und Wissensformen: (Weyland 2010 nach Bayer et al. 1997, 8)



In Anknüpfung an das Bezugssystem Person schließt Professionalität aber auch eine Selbstreflexionskompetenz mit ein. In Bezug auf die im Modell durch die Pfeile angedeuteten Wechselbeziehungen zwischen den Bezugssystemen heißt Professionalität aber auch „diese Kompetenzen in beruflichen Handlungssituationen aufeinander abgestimmt, d. h. integriert zu nutzen" (Bayer et al. 1997, 10).

Im Zusammenhang mit schulischen Praxisphasen stellt sich unter professionstheoretischem Blickwinkel hier die Frage, welchen Beitrag diese zur Entwicklung professionellen Lehrerhandelns leisten können. Dabei ist zunächst davon auszugehen, dass es sich um ein Studienelement handelt, das im Verantwortungsbereich der Universität bzw. der Hochschule liegt. Demzufolge würden wissenschaftliche bzw. studienbezogene Ansprüche an dieses Studienelement zu richten sein. Auf Grund der strukturellen Einbindung dieses Studienelementes in zwei Lernorte, nämlich Hochschule und Schule, haben die Studierenden zu unterschiedlichen Akteuren Kontakt, die hinsichtlich der Zielsetzungen von Praxissemestern aber durchaus unterschiedliche Präferenzen setzen können. Hinzu kommt die Problematik, dass der Begriff „Praxissemester" per se eine gewisse stärkere Affinität zu dem Bezugssystem Praxis vermuten lässt. Entlang des obigen Modells können nun drei Perspektiven auf schulische Praxisphasen bzw. auf Praxissemester eingenommen werden, die im Folgenden hinsichtlich der damit verbundenen Zielsetzungen näher zu beleuchten sind.

3.2 Zielsetzungen von Praxissemestern

(a) Erkenntnisbezogene Perspektive (Wissenschaft): In professionstheoretischer Hinsicht kann von einem weitest gehenden Zielkonsens gesprochen werden, wonach Praxisphasen, die ein konstitutives Studienelement innerhalb der ersten Phase der Lehrerbildung abbilden, primär unter einer erkenntnisbezogenen, nicht aber unter einer handelnd-pragmatischen Perspektive zu betrachten wären (u.a. Blömeke 2002; Baumert-Gutachten 2007). Demzufolge sollte es für die Studierenden auch im Praxissemester um Studieren und somit um theoretischen sowie auch forschungsmethodischen Erkenntnisgewinn gehen, der die theoretisch-konzeptionelle Durchdringung von Praxissituationen in den Fokus rückt. Diese Intention bezieht sich auch auf das eigene Probehandeln in Form erster Unterrichtsversuche. Der Blick auf Praxis erfolgt somit nicht unter einer funktional-pragmatischen Perspektive. Diese Zielsetzung erfordert eine theoretische Einbettung von Praxissemestern in vor- und nachbereitende, sowie im besten Fall auch begleitende Lehrveranstaltungen. Die zuvor aufgeführten Konzeptionen zum Praxissemester sehen eine solche Einbettung vor, was somit hinsichtlich der Zielerreichung zunächst positiv zu bewerten ist. Inwieweit damit auch eine auf das gesamte Studienkonzept gegebene curriculare Integration von Praxissemestern stattfindet, kann hier nicht weiter beantwortet werden.

(b) Handelnd-pragmatische Perspektive (Praxis): Neben der Förderung der theoretischen Reflexionsfähigkeit in schulischen Praxisphasen wird in professionstheoretischer Hinsicht die weitere Möglichkeit gesehen, der Theoriefeindlichkeit von Studierenden gezielt entgegen zu wirken. Durch das In-Beziehung-Setzen der Bezugsysteme Wissenschaft und Praxis werden die Studierenden in schulischen Praxisphasen mit differenten Wissensformen konfrontiert. Dabei wird die Chance gesehen, auf einer metakognitiven Ebene über die Bedeutung und Grenzen der differenten Wissensformen, nämlich theoretisches Reflexionswissen einerseits und praktisches Handlungswissen andererseits, für pädagogisch professionelles Lehrerhandeln zu reflektieren. Mit Blick auf die präferierte Zieldimension ginge es somit um die Förderung einer metakognitiven Fähigkeit der Studierenden in Bezug auf den Umgang mit Theoriewissen, indem dessen Relevanz für pädagogisch-professionelles Lehrerhandeln herausgestellt wird (Weyland 2010).

(c) Selbstreflexions- und entwicklungsbezogene Perspektive (Person): Unter dem Blickwinkel des Bezugssystems `Person´ wird in schulischen Praxisphasen zudem die Möglichkeit gesehen, auf die Bewusstmachung und Revision subjektiver Theorien der Studierenden zu Schule, Unterricht und Lehrerhandeln hinzuwirken (vgl. hierzu z.B. Blömeke 2002; vgl. Beyer/Wisbert 2006). Inwieweit in Bezug auf das selbstreflexive Lernen mit diesen auch die Auf-

gabe verbunden wird, die Berufswahlüberprüfung bzw. die Eignung zum Lehrerberuf festzustellen, wird kontrovers diskutiert (u.a. Riegg 2009; Goglin 2009). Angesichts der alarmierenden Befunde zur Lehrergesundheit (Schaarschmidt 2004) stellt die Diskussion um Selbst- und Fremdselektion innerhalb von Praxisphasen sowie die Entwicklung von Selbstreflexionsverfahren bzw. Auswahlverfahren allerdings einen zentralen Diskussionsstrang dar.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Rekurs auf die hier dargelegten professionstheoretischen Überlegungen in schulischen Praxisphasen auf theoriegeleitetes, selbstreflexives und im Hinblick auf das In-Beziehung-Setzen von Theorie- und Praxiswissen metakognitives Lernen abzuzielen wäre. Dies beträfe dann auch die zu verfolgenden Zieldimensionen im Praxissemester, sofern dieses als Studienelement betrachtet wird. In der von Weyland/Wittmann erstellten Expertise zum Praxissemester konnte allerdings verdeutlicht werden, dass in den Konzeptionen zum Praxissemester z.T. sehr heterogene und unklare Zielsetzungen vorliegen. Zugleich kann von einer gewissen Bandbreite an Zielsetzungen mit unterschiedlicher Akzentsetzung, bezogen auf die drei Bezugssysteme, ausgegangen werden. Dabei stellt u.a. auch die Einübung in die Unterrichtspraxis eine Zieldimension neben weiteren dar. Eine besondere Problematik ist in der Verkürzung des Vorbereitungsdienstes zu sehen, wenn es um die zeitliche Parallelität von Unterrichten und forschendem Lernen in schulischen Praxisphasen geht (auch Armrhein et al. 1998).

4. Analysen und theoretische Überlegungen zu den Rahmenbedingungen von Praxissemestern

Im Folgenden wird auf die Frage eingegangen, inwieweit zu erwarten ist, dass die beschriebenen curricularen Zielsetzungen im Rahmen des Praxissemesters erreicht werden können. Hierzu wird zunächst knapp auf die empirische Befundlage zu den Wirkungen schulischer Praxisphasen eingegangen. Anschließend werden theoretische Überlegungen zur Frage angestellt, welche Rahmenbedingungen vorliegen müssten, um die beschriebenen curricularen Zielsetzungen von Praxissemestern zu erreichen.

4.1 Empirische Befundlage

Eine Durchsicht der vorliegenden empirischen Studien zu den Wirkungen schulischer Praxisphasen lassen die folgenden Tendenzen erkennen.

- Während die schriftlich formulierten curricularen Zielsetzungen schulischer Praxisphasen im Allgemeinen und des Praxissemesters im Besonderen einhellig auf einen Primat des Theoretischen setzen, betrachten Studierende schulische Praxisphasen empirisch gesehen dominant unter dem „Primat des Praktischen“. (z.B. Müller 2010; Hascher 2006; Schmidt-Peters 2006). Zu beachten ist, dass hierbei von Studierenden unter „Praxis“ dominant das eigene unterrichtspraktische Handeln verstanden wird, welches weder Unterrichtsbeobachtungen noch die theoriegeleitete Reflexion des eigenen Unterrichts umfasst. Vor- und nachbereitende Veranstaltungen sowie die universitäre Begleitung werden dementsprechend eher kritisch beurteilt; ein Bezug zum eigenen unterrichtspraktischen Handeln scheint von den Studierenden nur bedingt gesehen zu werden (Kuhlee/Buer/Klinke 2009, 182f.; 186).
- Allerdings legen Befunde aus einer 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.

Generell ist jedoch trotz der zentralen Rolle, die schulischen Praxisphasen gerade im Zuge der Modularisierung der Lehramtsstudiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses und hier insbesondere mit der Einführung von Praxissemestern zugeschrieben wird, von einer ausgesprochen unbefriedigenden Befundlage auszugehen. Die vorliegenden Studien lassen sich wie folgt kennzeichnen:

- Es handelt sich in der Regel um Evaluationsbefunde, die – wohl auch vor dem Hintergrund der Heterogenität in der Konstruktion schulischer Praxisphasen – auf einzelne Studiengänge bezogen sind und dementsprechend mit selektiven Stichproben arbeiten.
- Die vorliegenden Befragungen auf Einschätzungen der Studierenden; Testungen tatsächlicher Kompetenzzuwächse werden also nicht vorgenommen.
- Bei den vorliegenden Studien handelt es sich mit wenigen Ausnahmen (z. B. Hascher 2006) um reine Ex-Post-Befragungen von Studierenden, so dass also auch Aussagen in Bezug auf die Änderung von Einstellungen über schulische Praxisphasen im Verlauf der Praxisphasen oder des Praxissemesters nur begrenzt möglich sind.

Untersuchungen, die Aussagen zu der Frage erlauben, unter welchen Bedingungen es gelingen kann, durch schulpraktische Phasen einen Professionalisierungsbeitrag zu leisten, sind also Mangelware. Dementsprechend wird dieser Frage nachfolgend auf der Basis theoretischer Überlegungen nachgegangen.

4.2 Rahmenbedingungen der Einrichtung von Praxissemestern

Aus rechtsökonomischer Sicht ist für die Einrichtung einer dauerhaften, tragfähigen Konstruktion von Praxisphasen zentral, dass deren Resultate den erkennbaren Präferenzen der beteiligten Akteure entsprechen und Kosten, die mit der Einrichtung des neuen Arrangements verbunden sind, minimiert werden (Zlatkin-Troitschanskaia 2006, 127f.). Zu den beteiligten Akteuren können hierbei unterschiedliche Gruppen gehören:

- universitäre Akteure, insbesondere Studierende und betreuende Dozentinnen und Dozenten sowie Verantwortliche für vor- und nachbereitende Veranstaltungen;
- politische Akteure, wobei diese unterschiedlichen Ressorts angehören können, wie Mitarbeiter des Wissenschaftsressorts und des Kultusressorts;
- schulische Akteure, insbesondere Mentoren sowie
- Akteure der zweiten Phase der Lehrerbildung.

Eine mangelnde Tragfähigkeit der Konstruktion eines Praxissemesters kann sich etwa in einer gescheiterten Implementierung von Praxissemestern äußern. So wurde in Bremen das bereits eingeführte sogenannte „Halbjahrespraktikum“ im Zuge der Bologna-Reform u.a. mit der Begründung abgeschafft, sukzessive Praxisphasen ermöglichten eine gezieltere Professionalisierung. Ohne dass politische Akteure involviert sind, kann sich das Scheitern der Konzeption von Praxisphasen aber auch darin äußern, dass das Praxissemester zwar erhalten bleibt, aber ein weitgehend dysfunktionales Element im Studienablauf darstellt.

Im Hinblick auf die Präferenzen der beteiligten Akteure lässt sich zunächst auf der Basis der wenigen vorliegenden Untersuchungen annehmen, dass divergente Erwartungshaltungen an das Studienelement gerichtet werden (vgl. hierzu z.B. Oettler 2009; Büscher 2004; Amrhein / Nonnenmacher/ Scharlau 1998). Auf Widersprüche zwischen den die gemäß empirischen Befunden von Studierenden geäußerten Präferenzen für das Bezugssystem „Praxis“ einerseits, insbesondere für eigene unterrichtspraktische Erfahrung, und dem professionstheoretisch begründeten Primat für das Bezugssystem „Wissenschaft“ wurde bereits verwiesen. Die bereits in den curricularen Konstruktionen zum Praxissemester enthaltenen Unklarheiten, insbesondere Forderungen nach theoretischer Reflexionsfähigkeit bei gleichzeitig sehr hohen unterrichtspraktischen Anteilen, wie sie z.B. im Bundesland Brandenburg zu finden sind, können möglicherweise als Symptom dieser Widersprüchlichkeiten verstanden werden. Zur Durchsetzung einer professionstheoretisch begründeten Konzeption wäre demgegenüber erst eine Bearbeitung der Präferenzen der beteiligten Akteure erforderlich.

Dabei ist davon auszugehen, dass eine solche kognitive und einstellungsbezogene „Bearbeitung“ der Präferenzen der beteiligten Akteure Kosten verursacht, bspw. in den Bereichen einer die curricularen Zielsetzungen einheitlich stützenden Praktikumsbegleitung, Koordination und zielorientierten Kooperation. Soll eine auf das Primat von Theorie hin orientierte curriculare Konzeption in den Köpfen des Personals, d. h. bei Mentorinnen und Mentoren sowie den Lehrenden und Betreuenden an den Universitäten verankert werden, wäre darüber hinaus in entsprechende Weiterbildung zu investieren. Es kann davon ausgegangen werden, dass auch unterbleibende Investitionen in Praktikumsbegleitung, Kooperation und Fortbildung Kosten nach sich ziehen: Erwartbar sind unter anderem Legitimitätsdefizite des wissenschaftlichen Studiums, die sich etwa in einer verstärkten studentischen Unzufriedenheit mit dem Studium äußern (z.B. Müller 2010), sowie in der Folge eine sinkende Bereitschaft von Seiten des Lehrpersonals, in eine entsprechende Lehrkonzeption zu investieren.

Angenommen werden kann schließlich, dass durch eine Verkürzung der zweiten Phase die beschriebene Problematik verschärft wird: Es kann vermutet werden, dass hierdurch die Präferenz der Studierenden für das Bezugssystem „Praxis“ weitere Nahrung erhält mit der Konsequenz, dass der auf der Basis professionstheoretischer Überlegungen geforderte Primat von Theorie zunehmend schwerer durchsetzbar wird.

5. Fazit

Inwieweit Praxissemester im Sinne der ihnen als Studienelement durchgehend zugeschriebenen curricularen Zielsetzung der Förderung theoretischer Reflexionsfähigkeit tatsächlich einen Beitrag zur Entwicklung der Professionalität angehender Lehrerinnen und Lehrer leisten, bleibt vor dem Hintergrund der in diesem Beitrag vorgelegten Analysen fraglich. Dies gilt sowohl mit Blick auf empirisch vorfindbare dominante Präferenzen der Studierenden, in diesen Phasen Erfahrung mit dem praktischen Unterrichtshandeln zu sammeln, als auch angesichts widersprüchlicher curricularer Konstruktionen und der ungeklärten Frage, inwieweit mit der Einrichtung von Praxissemestern auch die Bereitschaft verbunden ist, für die anvisierte Zielsetzung auch die entsprechenden personellen Investitionen zu tätigen. Ist dies nicht der Fall, so kann vor dem Hintergrund der empirischen Befundlage und der theoretischen Analysen angenommen werden, ist mit Legitimitätsdefiziten des wissenschaftlichen Studiums zu rechnen. Dies gilt vor dem Hintergrund der Verkürzungsdebatte der zweiten Phase verstärkt.

Vor diesem Hintergrund scheinen Evaluationsstudien solcher Praxisphasen, die Zielsetzungen, institutionelle Arrangements und tatsächliche Rahmenbedingungen berücksichtigen, dringend geboten. Auch ist zu fordern, dass an die Stelle subjektiver Selbsteinschätzungen der Studierenden zu den Praktikumswirkungen zunehmend kompetenzbezogene Untersuchungen treten, welche Auskunft über den tatsächlichen Kompetenzzuwachs der Studierenden hinsichtlich der drei Bezugssysteme „Wissenschaft, Schul- und Unterrichtspraxis und Person" geben.

Im Hinblick auf eine effektive Implementierung von Praxissemestern stellt sich schließlich nicht zuletzt die Frage nach der Qualität der Lehrerbildner. Wo bezüglich des Praxissemesters bereits curriculare Unklarheiten herrschen und die Zielsetzungen der Lehrerbildner selbst dem professionstheoretisch begründeten Primat des Bezugssystems Wissenschaft im Lehramtsstudium zuwider laufen, sind die gewünschten Effektstrukturen bei den Studierenden kaum zu erwarten.

Literatur

Amrhein, O./Nonnenmacher, F./Scharlau, M. (1998): Schulpraktische Studien aus Sicht der Beteiligten. Blockpraktika und semesterbegleitende Praktika im Vergleich. Frankfurt.

Bayer, M./Carle, U./Wildt, J. (1997): Editorial. In: Bayer, M./Carle, U./Wildt, J. (Hg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. Opladen, 7-16.

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

Beyer, K./Wisbert, R. (2006): Ziele und Funktionen des Schulpraktikums. In: Beyer, K./Wisbert, R./Plöger, W./Wasmuth, K.-U./Anhalt, E.: Schulpraktikum. Einführung in theoriegeleitete Planung, Durchführung und Reflexion. Baltmannsweiler, 5-11.

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

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

Gogolin, I. (2009): Eignungstests für Lehramtsstudenten? In: Pädagogik, 61, (3), 49

Hascher, T. (2006): Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: Allemann-Ghionda, C./Terhart, E. (Hr.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, 130-148.

Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung" des Lehrers. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 1, (3), 7-15.

Heil, S./Faust-Siehl, G. (2000): Universitäre Lehrerausbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung. Weinheim.

Keuffer, J./Oelkers, J. (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung (im Auftrag der Senatorinnen und der Kommission herausgegeben von J. Keuffer/J. Oelkers). Weinheim und Basel 2001.

Kuhlee, D./Buer, J. van/Klinke, S. (2009): Strukturelle Studierbarkeit und Wirksamkeit der Lehrerbildung. Arbeitsbericht 2 zur Evaluation der Studiengänge Bachelor mit Lehramtsoption und Master of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin.

Ministerium für Innovation, 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). Düsseldorf 2007, 1-62. Online unter: http://www.innovation.nrw.de/ downloads/Broschuere.pdf (letzter Zugriff am 08.03.2011).

Müller, K. (2010): Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.

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

Oettler, J. (2009): Rolle und Selbstverständnis der Mentoren in den Schulpraktischen Studien. Entwicklung einer Qualifikationsmaßnahme zur wissenschaftlichen Begleitung von Lehramtsstudenten. Norderstedt.

Riegg, S. (2009): Eignungsfeststellungsverfahren für angehende Lehramtsstudenten. Optimierung der Passung zwischen Anforderungsprofil und individuellen Voraussetzungen. Hamburg (zugl. Diss. an der Univ. Passau).

Schaarschmidt, U. (Hg.) (2004): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim und Basel.

Schmidt-Peters, A. (2006): Schulpraktische Studien: Inselausflüge in die Berufspraxis oder integrale Bestandteile des Studiums. In: Rotermund, M. (Hg.): Schulpraktische Studien. Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung. (Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien, Bd. 1). Leipzig, 36-64.

Terhart, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission (im Auftrag der Kommission herausgegeben von E. Terhart). Weinheim und Basel.

Weyland, U. (2000): Praxissemester: die Lösung des Theorie-Praxis-Problems? In: Die berufsbildende Schule, 52, (1), 17-20.

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

Weyland, U. & Wittmann, E. (2010): Expertise Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an Hessischen Hochschulen. Vorgelegt beim Hessischen Ministerium f. Wissenschaft u. Kunst, 15.02.2010. Berlin: DIPF.

Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2006): Steuerbarkeit von Bildungssystemen mittels politischer Reformstrategien. Interdisziplinäre theoretische Analyse und empirische Studie zur Erweiterung der Autonomie im öffentlichen Schulwesen. Frankfurt a. M. et al.