

Boness, Christian; Hoffmann, Andreas; Koch, Katja
**Das Team-Ombuds-Modell. Eine Antwort auf fehlende Standards und
divergente Erwartungen bei schulpraktischen Studien**

Die Deutsche Schule 95 (2003) 2, S. 220-231



Quellenangabe/ Reference:

Boness, Christian; Hoffmann, Andreas; Koch, Katja: Das Team-Ombuds-Modell. Eine Antwort auf fehlende Standards und divergente Erwartungen bei schulpraktischen Studien - In: Die Deutsche Schule 95 (2003) 2, S. 220-231 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274576 - DOI: 10.25656/01:27457

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-274576>

<https://doi.org/10.25656/01:27457>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Christian Boness, Andreas Hoffmann, Katja Koch

Das Team-Ombuds-Modell

Eine Antwort auf fehlende Standards und divergente Erwartungen bei schulpraktischen Studien

Klagen über die mangelnde Praxisorientierung der universitären Lehrerbildung in Deutschland gehören zu den stets vielstimmig wiederholten Mantras der Bildungsdiskussion. Der im Auftrag der Kultusministerkonferenz erstellte Bericht „Perspektiven der Lehrerbildung“ (Terhart 2001) z.B. kommt zu dem Schluss, dass sich die Ausbildung an den Universitäten mehr an der Praxis orientieren müsse und sich nicht allein auf die Vermittlung von Theorien beschränken dürfe. In den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rücken dabei insbesondere die schulpraktischen Studien, gelten sie doch weithin als „bevorzugter organisatorischer Ort“ der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis (Radtke/Webers 1998, 204). Weitgehend ungeprüft bleibt jedoch, ob sich allein durch die Erhöhung der Praxisanteile *während des Studiums* auch bereits eine Verbesserung der Ausgangssituation *nach dem Studium* einstellt. Eine umfassende empirische Vergleichsuntersuchung, ob universitäre Ausbildungen mit einem hohen Praxisanteil überhaupt geeignet sind, zufrieden stellendere Ergebnisse in einem Theorie-Praxis-Verhältnis herbeizuführen, stehen hier noch aus (vgl. Hedtke 2000, 12; Keuffer/Oelkers 2001, 58; Hermann 2002, 153) und deswegen bleiben Appelle nach einem „Mehr“ an Schulpraxis lediglich „alte Wunschprosa“ (Oelkers 2002, 1). Angesichts der PISA-Studie erscheinen sie zudem völlig widersinnig, wurde im internationalen Vergleich die deutsche Schulpraxis doch als ungenügend bewertet.

Im Wesentlichen umstritten ist auch, ob, wie und von wem zwischen den Polen Theorie und Praxis im Studium vermittelt werden soll. Wer ist für das „Mehr“ an Praxis verantwortlich und fühlt sich vor allem dafür zuständig? Die Erziehungswissenschaft? Die Fachdidaktik? Die Schulen? Die Studienseminare? Oder alle zusammen? Ein Blick in die Bundesländer zeigt, dass es durchaus nicht selbstverständlich ist, dass die Vermittlung zwischen Praxis und Theorie von Erziehungswissenschaftlern übernommen oder zumindest begleitet wird. Auch die an dieser Stelle in den Beiträgen von Radtke/Webers (1998), Wunder (2000), Schlömerkemper (2001), von Prondszynsky (2001) sowie Mägdefrau/Schumacher (2001) geäußerten Meinungen verweisen darauf, dass Sinn und Zweck der schulpraktischen Studien und die Rolle, die die Erziehungswissenschaft hierbei übernehmen soll, auch innerhalb der Pädagogik selbst keineswegs einheitlich bestimmt wird, sondern höchst umstritten ist. Nüchtern betrachtet sind die schulpraktischen Studien für die Erziehungswissenschaft ein Verlustgeschäft: Sie binden in den entsprechenden Seminaren und Instituten enorme personelle und finanzielle Ressourcen, tragen jedoch nicht oder nur wenig dazu bei, dass Lehramtsstudierende die Pädagogik als Berufswissenschaft für sich entdecken. Die nicht immer kompatiblen Erwartungshaltungen

von Lehrenden auf der einen sowie der Studierenden und Mentoren auf der anderen Seite verhindern oftmals eine gelungene Vermittlung von Theorie und Praxis und hinterlassen bei allen Beteiligten einen eher schalen Nachgeschmack.

Dies hängt unserer Einschätzung nach damit zusammen, dass schulpraktische Studien gleich einer eierlegenden Wollmilchsau eine Vielzahl von Anforderungen erfüllen sollen, ohne dass die hierzu notwendigen Voraussetzungen vorhanden sind. In der Praxis wird die Durchführung und Auswertung der schulpraktischen Studien auf der Ebene der Bildungsadministration durch fehlende Standards und in den Seminaren selbst durch die oftmals inkompatiblen Erwartungshaltungen der an den schulpraktischen Studien Beteiligten erschwert. Im Folgenden werden wir deswegen zunächst die in den einzelnen Bundesländern unterschiedliche Ausgestaltung der schulpraktischen Studien beleuchten und auf die inkompatiblen Erwartungshaltungen anhand eigener Erfahrungen bei der Durchführung der schulpraktischen Studien an der Universität Göttingen eingehen. Soweit dies möglich ist, beziehen wir vorhandene empirische Studien mit ein und versuchen sie mit der „Göttinger Realität“ zu verknüpfen. Im Vordergrund der Ausführungen steht dabei die Frage, welche Rolle der Erziehungswissenschaft bei der Ausgestaltung der schulpraktischen Studien zufällt und welche Erwartungen von Seiten der Studierenden an sie gestellt werden. Abschließend stellen wir ein gerade in der Erprobung befindliches Konzept einer veränderten Lernkultur innerhalb der schulpraktischen Studien vor, von dem wir hoffen, dass es gerade in der Vorbereitungs- und Nachbereitungsphase sowohl den Bedürfnissen der Studierenden nach Praxisnähe Rechnung trägt, als auch eine theoriegeleitete Reflexionsdistanz zu alltags-theoretischen Unterrichtsvorstellungen herstellt.

1. Fehlende Standards – Schulpraktische Studien in der Bundesrepublik

Bei dem Versuch sich einen bundesweiten Überblick über Art, Umfang und Regelung der schulpraktischen Studien zu verschaffen, stellt man sehr schnell fest, dass dies einer Sisypusarbeit gleicht. Nahezu jede Hochschule in Deutschland bildet Lehrer in unterschiedlichen Lehrämtern aus und die Sichtung aller Praktikumsordnungen wird leicht zur Lebensaufgabe¹. Deswegen werden wir uns bei den folgenden Ausführungen auf einzelne Universitäten und deren Praktikumsordnungen beschränken. Um darüber hinaus weitere aussagekräftige Angaben machen zu können, wollten wir zumindest aus jedem Bundesland eine Universität auswählen, da wir davon ausgehen, dass die bundesländerspezifischen Regelungen einheitlich sind, die praktische Umsetzung jedoch den Universitäten überlassen wird. Leider ist uns eine vollständige bundesländerspezifische Auswertung nicht gelungen. In die Auswertung einbezogen wurden die Ordnungen der Universitäten Bamberg, Bremen, Berlin, Duisburg, Frankfurt, Freiburg, Göttingen, Hamburg, Halle, Mainz, Pots-

¹ An dieser Stelle sei Herrn Perle von der Planungsstelle für die Ausbildung zum Lehramt der Universität Göttingen herzlich für seine Unterstützung und seine Angaben zu den schulpraktischen Studien an deutschen Universitäten und Hochschulen gedankt.

dam, Rostock. Von den Universitäten Dresden, Jena und Kiel erhielten wir auf unsere diesbezüglichen Anfragen von den Praktikumsämtern keine Rückmeldung. In Saarbrücken wird die Praktikumsordnung derzeit verändert, weshalb es wenig sinnvoll erschien, die „alte“ Ordnung zu analysieren. Um die Vergleichbarkeit mit den Verhältnissen in Göttingen herzustellen, haben wir bei der Analyse vorrangig die Praxis für das Lehramt an Gymnasien untersucht.

Betrachtet man zunächst die Organisationsform der Schulpraktischen Studien, wie sie durch die entsprechenden Regelungen der Bundesländer vorgegeben werden, zeichnen sich *drei Varianten* ab, die man als einphasige, zweiphasige und mehrphasige Modelle der schulpraktischen Studien charakterisieren kann.

An den meisten westdeutschen Universitäten dominiert ein *zweiphasiges Modell*, bei dem auf ein allgemeinpädagogisches Orientierungspraktikum im Grundstudium ein oder zwei fachbezogene Praktika im Hauptstudium folgen. In der Regel wird das erste Praktikum von Lehrangeboten der Erziehungswissenschaften vor- und nachbreitet.² Im Wesentlichen soll durch das erste Praktikum erreicht werden, dass die Studierenden ...

... den Zusammenhang zwischen ihren Studieninhalten und deren Anwendung im Berufsfeld Schule erkennen,

... unter Anleitung die Berufspraxis erkunden und ggf. eigene Unterrichtsversuche durchführen,

... ihre Studienmotivation überprüfen.

Während das erste Praktikum somit einer *allgemeinen Orientierung* im Praxisfeld Schule dient und von den Erziehungswissenschaften vorbereitet wird, zielt das zweite fachbezogene Praktikum vor allem auf die *eigenständige Planung, Durchführung und Auswertung von Unterrichtseinheiten* durch die Studierenden. Daher wird seine Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von den entsprechenden Fachdidaktiken übernommen. Das vor allem in den ostdeutschen Universitäten vorherrschende mehrphasige Modell zeichnet sich demgegenüber dadurch aus, dass sich deutlich mehr Praktika über den gesamten Zeitraum des Studiums erstrecken. In Potsdam z.B. beginnen die Studierenden ihr erstes Semester mit einem Orientierungspraktikum, in dem Sie das Berufsfeld Schule erkunden sollen. Noch im Grundstudium erfolgt ein pädagogisch-psychologisches Praktikum, das einer Erkundung unterschiedlicher Sozialisationsfelder und außerschulischer Handlungsfelder insbesondere der Jugendhilfe dient. Beide Praktika werden von den erziehungswissenschaftlichen Instituten vorbereitet. Im *Hauptstudium* schließen sich hieran ein Psychodiagnostisches Praktikum, Fachdidaktische Tagesübungen und zwei Unterrichtspraktika an.

Einphasige Modelle, bei denen die schulpraktischen Studien nach oder am Ende des Grundstudiums in Form eines Praxissemesters abgeleistet werden, gibt es in Deutschland nur in den Bundesländern Bremen und Baden-Württemberg, und auch hier in deutlich unterscheidbarer Form. Während es in *Baden-Würt-*

2 Deutlich von dieser Handhabung weicht allerdings Praxis in Bayern ab, da hier die Vorbereitung auf das Praktikum nicht verpflichtend ist und die erziehungswissenschaftlichen Institute, wie z.B. in Bamberg, lediglich den Besuch eines zweitägigen Intensivkurses vor Beginn des Praktikums empfehlen können.

temberg von den Staatlichen Studienseminaren und „soweit möglich“ auch von den Hochschulen und Universitäten durchgeführt und begleitet wird, sind in *Bremen* Fachwissenschaften und Erziehungswissenschaften gleichermaßen an der Vor- und Nachbereitung beteiligt. Vorbereitet wird das Halbjahrespraktikum im Grundstudium durch je eine Lehrveranstaltung der beiden Fächer und der Erziehungswissenschaft, begleitet von einer Lehrveranstaltung in einem Fach und der Erziehungswissenschaft und ausgewertet schließlich in einer fachbezogenen Lehrveranstaltung.

Die *Organisation* der schulpraktischen Studien und die Rolle, die der Erziehungswissenschaft in den drei unterschiedlichen Modellen zugewiesen wird, ist nicht unerheblich für deren Wahrnehmung von Seiten der Studierenden. Das zweiphasige Modell zementiert unserer Einschätzung nach die Trennung von Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaft und bringt letztere in eine wenig komfortable Situation. Indem die *Pädagogik* im Grundstudium für eine allgemeine Orientierung und Berufsfindung sorgt, kann sie von den Studierenden nur *als Hilfswissenschaft der Fachwissenschaften* und *nicht als eigentliche Berufswissenschaft* wahrgenommen werden. Grob fahrlässig handelt sie zudem, wenn Studierende im ersten Praktikum Unterrichtserfahrungen machen sollen, obwohl allen Beteiligten klar ist, dass in den Vorbereitungsseminaren, in denen in aller Regel Studierende aus allen Fachrichtungen sitzen, keine adäquate fachdidaktische Vorbereitung erfolgen kann. Schließt man demgegenüber eigene Unterrichtserfahrungen aus und betont, wie z.B. in der Ordnung für schulpraktische Studien der Universität Duisburg³, dass die Schulpraktischen Studien „nicht der Einübung in die selbstständige Unterrichtstätigkeit des Lehrers“ dienen, dann wird nicht ganz verständlich, wie Studierende ihre Studienmotivation überprüfen sollen, verbinden sie doch mit dem Praktikum zumeist den Wunsch nach Unterrichtspraxis. Auch der Hinweis auf das spätere Fachpraktikum hilft hier nicht weiter, denn das findet erst zwei Jahre später im Hauptstudium statt. Auch das mehrphasige Modell löst das Hierarchiegefälle zwischen Erziehungswissenschaften und Fachwissenschaften nicht auf, der Vorteil für die Studierenden dürfte jedoch darin liegen, dass sie häufiger Gelegenheit haben, Theorie und Praxis miteinander zu verknüpfen und ggf. zu reflektieren.

Die Einführung eines einphasigen *Praxissemesters* am Ende des Grundstudiums scheint uns von daher nicht nur im Hinblick auf die vom Wissenschaftsrat geforderte konsekutive Neuorganisation des Lehramtsstudiums als sinnvoll (Wissenschaftsrat 2001, 45), sondern auch angesichts der bei anderen Modellen vorherrschenden Hierarchisierung von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik durchaus als notwendig. Aufgrund der föderalen Struktur der deutschen Bildungslandschaft lässt sich eine derartige Standardisierung im Sinne einer Vereinheitlichung kaum erwarten.

Ein Ausweg aus dem Dilemma wäre auf der Ebene der einzelnen erziehungswissenschaftlichen Institute und Seminare die *Verständigung* darüber, welche Inhalte vor Ort von allen Lehrenden zur Vorbereitung des Praktikums verbindlich vermittelt werden sollen. Bisher sind nicht nur die Vorgaben der Bil-

3 <http://www.uni-duisburg.de/FB2/FB/PRA/Texte/Praktikumsordnung.html> § 3

dungsadministration sehr weit gefasst, sondern auch unter den Lehrenden selbst herrscht keine allzu große Übereinstimmung über den Sinn und die hieraus resultierende Gestaltung der schulpraktischen Studien. Hier bedarf es in Zukunft sicher noch weiterer institutioneller Anstrengungen, und die Schwierigkeit wird darin bestehen, die durchaus wünschenswerte Freiheit in der Lehre nicht mit bloßer Beliebigkeit zu verwechseln, sondern überprüfbare und einsichtige Standards zu entwickeln. Die Profilbildung der schulpraktischen Studien für das eigene Institut oder Seminar voranzutreiben, bedeutet dabei auch, die Ausbildung zum Lehrberuf stärker als bisher in das Zentrum des wissenschaftlichen Interesses zu rücken.

2. Divergente Erwartungshaltungen

Ein weiteres grundsätzliches Problem der Schulpraktischen Studien, das zumindest im Hinblick auf die Lehrenden mit dem eben Bemängelten zusammenhängt, sind die divergenten Erwartungshaltungen von *Studierenden, Mentoren und Dozenten*. Aufgrund fehlender empirischer Befunde werden wir im Folgenden zumeist unsere eigenen subjektiven Beobachtungen wiedergeben, die wir im Rahmen des im Grundstudium abzuleistenden Allgemeinen Schulpraktikums (ASP) gemacht haben und diese an gegebener Stelle durch empirische Ergebnisse und theoretische Annahmen ergänzen.⁴ In Göttingen wird dieses erste Praktikum durch die Lehrkräfte des Pädagogischen Seminars in einer einsemestrigen Veranstaltung (36 SWS) vorbereitet und durch eine zumeist mehrtägige Blockveranstaltung (12 SWS) nachbereitet. Aufgrund der steigenden Anfängerzahlen in den Fachwissenschaften müssen seit mehreren Semestern fünf bis sechs Vorbereitungsseminare angeboten werden, die nur zu einem Teil aus den personellen Ressourcen des Pädagogischen Seminars selbst gestellt werden können, sondern immer häufiger über Lehraufträge bestritten werden. Das Praktikum selbst wird über eine Dauer von vier Wochen an Orientierungsstufen, Gesamtschulen, Real- und Grundschulen durchgeführt, wobei einzelne ausgewählte Lehrkräfte die Studierenden als Mentoren und Mentorinnen betreuen. Eine ausreichende Zahl von Mentoren und Lehrbeauftragten zur Mitarbeit zu gewinnen, fällt dabei nicht immer leicht.

2.1 Die Erwartungen der Lehrenden

Faust-Siehl und *Heil* identifizieren in ihrer Studie exemplarisch vier Typen von Lehrenden innerhalb der schulpraktischen Studien, die ohne Repräsentativität zu beanspruchen sicherlich in vielen Seminaren und Instituten zu finden sind (vgl. Faust-Siehl 2001). Die beiden Extrempole bilden dabei der Typ des *Wissenschaftlers*, nach dessen Ansicht Praxis in der universitären Ausbildung we-

4 Zu nennen wären hier die Studien von Pannke/Kuthe 1993, Perle 1994, Kreitz 2000 und Faust-Siehl 2001.

Wesentliche breiter angelegt ist im Gegensatz hierzu die derzeit noch laufende Studie von Maisch, der in Augsburg die Wirksamkeit von Schulpraktika durch sechs Totalerhebung mit je ca. 250 Studierenden erheben will. Da hierzu noch keine Ergebnisse vorliegen, sei an dieser Stelle nur auf den folgenden Link verwiesen: <http://www.philso.uni-augsburg.de/web2/Schulpaed/website/forschung/blockpraktikum.htm>

nig verloren hat, und der Typ des *Praktikers*, der die Studierenden emotional und intellektuell auf die Praxis einstellen möchte. Dazwischen angesiedelt sind der *Schulforscher*, der das Berufsfeld aus der Sicht des Wissenschaftlers erkundet und weniger Wert auf die eigene Praxis (in Form von eigenen Unterrichtsversuchen) legt, dafür aber den Studiencharakter der Veranstaltung betont, sowie der *Didaktiker*, der die Erkenntnisse der Wissenschaft fachbezogen in die Schule transformiert und seine Rolle als Vermittler von Wissenschaft sieht. Wir selbst nehmen dabei die Perspektive ein, dass die Studierenden vornehmlich an die Rolle des theoriegeleitet kritisch reflektierten, aus der Distanz analysierenden Beobachters herangeführt werden sollten, und können somit sicher den Schulforschern zugerechnet werden.

Zum theoretischen Rüstzeug derjenigen, die skeptisch gegenüber einem Praktikum mit mehrheitlich unterrichtenden Anteilen für die Studierenden sind, gehört das Bewusstsein, dass die Praktikanten in der kurzen Zeit kaum mit den *Paradoxien* konfrontiert werden, denen sie sich später im Beruf stellen müssen. Zu solchen Paradoxien gehört es, aushalten zu können, Kinder mit ungleichem Entwicklungs- und Leistungsstand in einer Klasse zu haben und sie in vielen Situationen gleich behandeln zu müssen, auf Langfristigkeit angelegte Erziehungsprozesse zu initiieren und in kurzen Abständen Selektionen in Form von Prüfungen durchführen zu müssen sowie Lehr-Lernprozesse steuern zu wollen und die Schwäche von Durchgriffsmöglichkeiten auf das Bewusstsein von Schülern zu erleben (vgl. Luhmann 1996, 25; Luhmann 2002, 157, Scheunpflug 2001, 97). Die Studierenden befinden sich in der kurzen Praktikumszeit in der Schule in einem Schonraum und werden von den Mentoren von vielen Widrigkeiten abgeschirmt, die sich im Kollegium, im Elterngespräch und bei der Zensurengebung ergeben. Da es aus unserem Blickwinkel als nicht realisierbar erscheint, dass Studierende in wenigen Wochen erste Ansätze eines professionellen Umgangs mit derartigen Paradoxien erlernen können, werden der tatsächliche Aufwand der Studierenden während der Praktikumsphase als zu hoch und die daraus resultierenden Effekte für die universitäre Phase der Lehrerbildung als zu gering bewertet. Ein Merkmal der „Profession Lehrer“ kann und muss jedoch – so lautet zumindest unsere Auffassung – mit der Durchführung des Praktikums in die Agenda des Auswertungsseminars gehoben werden: Der distanzierte Blick auf die Praxis selbst. Ein wichtiges Merkmal von Professionalität im Lehrerberuf ist nämlich, auf Distanz zu seinem (späteren) Alltagsgeschäft gehen zu können.

2.2 Das Vorbereitungsseminar aus Sicht der Studierenden

Die weitaus meisten Studierenden, die an einem Vorbereitungsseminar zum Allgemeinen Schulpraktikum teilnehmen, sind jedoch deutlich irritiert, wenn sie dort mit den theorieorientierten Anteilen der erziehungswissenschaftlichen Disziplin konfrontiert werden. Verlangt werden stattdessen konkrete Handlungsanweisungen für die Planung und Organisation von Unterrichtsstunden, wobei eine *Semantik des Praxisbezugs* bei den meisten Studierenden den Idealfall des Praktikumverlaufs definiert. Theorieofferten werden im Seminar tendenziell entwertet, und zwischen den Lehrenden und Studierenden bahnt sich in manchen Fällen ein Aushandlungsprozess an, ob nicht die Simulation von schulischen Ernstfallsituationen im Mittelpunkt des Seminars stehen sollte. Die eigenen Unterrichtsfächer werden im Gegensatz hierzu weitgehend von prak-

tischen Anteilen einer Vermittlung an Heranwachsende dispensiert. So haben die von den Studierenden im Rahmen des Lehramtsstudiums bereits im Grundstudium gewählten Spezialisierungen z.B. in einem Germanistik- oder Mathematikstudium im Bezug – besser im Nicht-Bezug – auf eine zukünftige Vermittlungspraxis in der Schule einen ausgesprochenen *l'art pour l'art-Charakter*.

Diese Einstellung spiegelt sich auch in der *Kritik der Studierenden* an der ASP-Vor- und Nachbereitung wieder. Eine im Pädagogischen Seminar unternommene Studierendenbefragung (Kreitz 2000) ergab, dass die Vorbereitung auf das ASP nur von einem Drittel der Studierenden als hilfreich für die anschließende Praxisphase empfunden wird. Ebenso viele Befragte geben an, dass das Nachbereitungsseminar für sie nicht zum Verständnis der Praktikumserfahrungen beigetragen hat. Ein Viertel führt dies darauf zurück, dass die Lehrenden keine Einsicht in die Schulpraxis hätten. Eine Verbesserung der eigenen Handlungskompetenz durch die Vor- und Nachbereitung resümieren weniger als die Hälfte der befragten Studierenden.

2.3 Studierende und Mentoren im Praktikum

Im Praktikum selbst werden von den Studierenden so früh wie möglich Unterrichtssituationen gesucht – und zumeist auch mit Unterstützung der Mentoren sowie mit Verweis auf jenen Passus der Praktikumsordnung, der eine Überprüfung der Studienmotivation zur Aufgabe macht, gefunden. Kritik der Studierenden an den Mentoren bezieht sich dabei auf deren *mangelnde Unterstützung bei der Vorbereitung der Unterrichtsversuche* oder auf deren mangelnde Bereitschaft, Studierende unterrichten zu lassen. Doch was lernen Studierende von ihren Mentoren? Folgt man den Erkenntnissen der Expertenforschung, arbeiten erfahrene Lehrerinnen und Lehrer nicht mit didaktischen Modellen der Unterrichtsvorbereitung, denen sie in der Lehrerausbildung begegnet sind (vgl. Bennack/Jürgens 2002, 149). Dieser Befund entspricht auch unseren Erfahrungen, die wir aus Gesprächen im Seminarkontext an der Universität und an der Schule mit den Mentorinnen und Mentoren gewinnen konnten. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Mentorinnen und Mentoren theorieabstinent oder gar theoriefeindlich orientiert sind. Vielmehr berichteten diese, sofern sie im Vorbereitungsseminar integriert waren, mehrheitlich von der „Nichtableitbarkeit“ des erfolgreichen Unterrichtens aus Theorien des didaktischen Handelns, die an der Universität „gebräuchlich“ sind. Als Grund für dieses Problem wird in der Regel die zunehmende Heterogenisierung der Schülerschaft angeführt.

Demgegenüber „klagten“ die Göttinger Mentoren und Mentorinnen über die „*Lehrdidaktiken*“, die immer noch tendenziell davon ausgingen, dass Schüler und Schülerinnen mit einheitlichen Sozialisationsbedingungen relativ einheitliche Lebens- und Lernmuster in das Klassenzimmer mitbrächten. Dieses professionelle Wissen über den geringen Nutzen der an der Universität gelehrt Didaktiken (die sich aber als Prüfungsstoff sehr wohl eignen) ist durchaus theoretisch angereichert. Derartige Auffassungen von Mentorinnen und Mentoren zementieren bei den Studierenden Vorstellungen über einen reinen Kunstfertigkeitsscharakter von Lehrerexpertise. Während der Durchführungsphase des Schulpraktikums neigen etliche Studierende dazu – angeregt durch das enorme

implizite Wissen des Mentors oder der Mentorin – sich übereilt in ein Meister-Novize-Verhältnis zu begeben. In dieser Lage schauen sie dem „Meister“ zu und bemühen sich, dem Beispiel nachzueifern, um bewusst unbewusst die Kunst zu lernen. Auch wenn Konzepte des impliziten Wissens für Lehrerbildung innerhalb der Debatte des Theorie-Praxis-Problems wieder an Gewicht gewinnen sollten (vgl. Neuweg 2002), so scheint uns ihr Mehrwert für das Schulpraktikum eher gering. In den vier Wochen des Praktikums haben die Studierenden nur eine geringe Chance, Lehrerbildung und implizites Wissen als eine übergreifende berufsbioграфische Aufgabe zu vergegenwärtigen, die oftmals mit zeitlich langwierig erworbenen Persönlichkeitsmerkmalen des Mentors oder der Mentorin zusammenhängt. Umso größer ist die Gefahr, dass die Studierenden ein instrumentelles Verhältnis zu dem abguckten Wissen erlangen und das Praktikum als Übungsfeld für die spätere Lehrerpraxis ansehen.

Böte ein *reines Beobachtungspraktikum* eine Lösung? Der Mentor gäbe ein mögliches schul- und unterrichtsrelevantes Beobachtungsziel für wissenschaftlichen Beobachten unter mehreren ab. Diese Rolle schwerpunktmäßig einzunehmen, sind Mentoren aber nicht gewohnt. Frank Nonnenmacher, Praktikumsbeauftragter an der Universität Frankfurt, rechnet für seine angestrebte Lösung, ein auf Beobachtungen basierendes reines Forschungspraktikum, auf Seiten der Mentoren mit viel Skepsis. Sie müssten ihren Unterricht für Beobachtungen öffnen, sich an ihren eigenen Ansprüchen messen lassen und auch Kritik ertragen lernen. Obwohl der Erkenntniszugewinn über das Unterrichtsgeschehen von „critical friends“ auf der Hand liege, gebe es kaum Unterstützung für diese Idee aus der Gruppe der Mentoren (vgl. Nonnenmacher 2000, 334).

Die oben genannten divergenten Erwartungshaltungen der am Praktikum beteiligten Personen erschweren besonders die gemeinsame Einstiegssituation in der Vorbereitungsphase. Das von uns zu Beginn formulierte übergeordnete Ziel neben weiteren, auch Distanz zum Praxisfeld Schule zu ermöglichen, trifft nicht sofort auf ungeteilte Zustimmung bei Studierenden sowie bei Mentorinnen und Mentoren. Während dieses übergeordnete Ziel im Verlauf der Praktikumsdurchführung, in dem die Mentorinnen und Mentoren in der Regel zur wichtigen Bezugsperson für die Studierenden werden, verloren zu gehen scheint, gewinnt es in der Auswertungsphase wieder an Bedeutung.

Voraussetzung einer *neuen Lernkultur von Vorbereitungs- und Nachbereitungsseminaren* für Schulpraktische Studien, die trotz einer Distanz zum Praxisfeld Praxisrelevanz beinhaltet, ist, dass die Studierenden nicht einem vollkommen festgelegten Lehr-Lerngang gegenüberstehen. Vielmehr sollten die Studierenden die Gestaltung ihrer eigenen Bildungssituation mitbestimmen können, so wie sie ähnlich gelagert später im Lehrberuf neben den curricularen Vorgaben auch Lernsituationen gestalten werden müssen. Je größer der Freiraum ist, den man den Studierenden einräumt, desto wichtiger ist es, diejenigen Strukturen festzulegen, die als Orientierungsrahmen in komplexen Handlungs- und Lehr-Lern-Situationen dienen können (vgl. Hermann 2002, 158). Derartige orientierende Strukturen, die zugleich Reflexionen über eigene Defizite ermöglichen und Handlungsbezüge für später zu initiierende Lehr-Lern-Prozesse auf mehreren Ebenen herstellen können, bietet das *Team-Ombuds-Modell*, das im Folgenden näher erläutert werden soll.

3. Das Team-Ombuds-Modell als Grundlage für eine neue Lernkultur im Schulpraktikum

Das im Folgenden skizzierte Modell speist sich unter anderem aus Anregungen aus Skandinavien und dem angloamerikanischen Bereich und ist – weil es bestimmte Strukturveränderungen im Vergleich mit dem üblichen Seminarbetrieb beinhaltet – nur durch eine Vereinbarung zwischen Lehrenden und Studierenden umsetzbar. In dem versuchsweise in zwei ASP-Seminaren eingeführten Modell bleibt die Rolle und Funktion der Seminarleitung im Wesentlichen erhalten, denn sie trägt – wie zuvor auch – die Gesamtverantwortung der Planung, Durchführung, Leistungsbewertung und Evaluation der Veranstaltung. Die Studierenden hingegen werden stärker in den Prozess von Beobachtung, Probehandeln und Reflexion eingebunden, indem sie ihre eigenen Lehr- und Lernprozesse selbst steuern und hinterfragen müssen.

Im Überblick sehen die *Aufgaben und Merkmale der Akteure* wie folgt aus:

- Die *Seminarleitung* legt die Regeln und Standards fest, die während des Seminars Gültigkeit haben, und überwacht ihre Einhaltung. Insbesondere gilt das für die Planung des Seminars und die Verantwortlichkeit bei der Prüfung der Praktikumsberichte sowie der Vergabe der Leistungsscheine. Zu diesen Konventionen kommen neue Anforderungen hinzu: Neben die persönliche Beratung tritt die Koordinierung von personen- und gruppenbezogenen Lernprozessen. Diese Koordinierungsfunktion erhält deshalb besonderen Rang, weil sich Lernprozesse weitgehend auf die Ebene von Themengruppen verlagern. Jederzeit ist die Leitung in Einzelfragen der Bearbeitung pädagogischer Forschungsvorhaben durch die Studierenden ansprechbar. Auch spezifische Beratungsleistungen für einzelne Seminarteilnehmenden in Form von *Coachverfahren* werden zunehmend notwendig. Die Seminarleitung tritt gleichsam in ihrer Allgegenwart von „Lehre“ zurück und moderiert eher den Verlauf der Seminarveranstaltung.
- Eine wichtige Aufgabe der *Studierenden* ist es im Vorbereitungsseminar ein Themengebiet selbstständig zu bearbeiten und vorzustellen. Statt jedoch wie bisher ein Referat pro Sitzung zu verteilen, müssen sich die Studierenden *vier Lernmodulen* zuordnen, diese erarbeiten und im Seminarplenum präsentieren. Die Module beziehen sich dabei auf die unserer Meinung nach für eine Vorbereitung des Schulpraktikums wichtigen Gebiete: „Schulsystem und Schulentwicklung“, „Lehrersein und Lehrerwerden“, „Schüler und ihre Lebenswelt“ sowie „Unterricht und Unterrichten“⁵. Die Arbeit in den Themengruppen wird dadurch erleichtert, dass sich die Gruppen von jeweils 5 bis 8 Studierenden nach dem Kriterium der Neigung zusammensetzen. Hier steht nicht so sehr die Arbeit des Einzelnen im Vordergrund, sondern die Fähigkeit und das Bewusstsein, im Team zu arbeiten. Damit soll die Kompetenz zum gemeinsamen Lernen gefördert werden, eine Schlüsselqualifikation, die im späteren Umgang mit den Schülern eine besondere Rolle spielt. Gleichzeitig scheint es für die Mehrzahl der Studierenden wichtig zu sein, dass die Seminarleitung nicht in die Gruppenarbeit „hineinregiert“, sondern nur auf Wunsch der Themengruppe in Anspruch genommen und tätig wird. Mithin genießt jede Themengruppe

5 Das weitere Modul „Beobachten im Schulalltag“ wird von der Seminarleitung vorbereitet.

eine Form von *Autonomiestatus*, das heißt, die Verantwortung für Entscheidungen über die Arbeitsaufteilung, die Planung von Arbeitsschritten und die Art der inhaltlichen Präsentation sind der jeweiligen Gruppe überlassen. Als Standard für die Präsentation sind – wie im künftigen Berufsfeld „Schule“ – Overheadprojektion oder eine geeignete Power Point Präsentation vorgesehen, um über Visualisierungsformen das Vorzutragende eingängiger zu machen. Die Vorbereitung der Präsentation erfolgt in einer angemessenen Freiarbeitsphase von drei Wochen, die den Themengruppen einen zureichenden Zeitrahmen für ihre Arbeit bereit stellt.

Kommt es während der Freiarbeitsphase zu Konflikten, etwa weil sich Studierende nicht in dem erforderlichen Maß beteiligen, wird innerhalb der Themengruppe eine Konfliktlösung mit Hilfe einer *Ombudsperson* angestrebt. In skandinavischen Ländern, aber auch in den Niederlanden wird in unterschiedlichen Organisationen einschließlich der Bildungsinstitutionen mit der Einsetzung von Ombudspersonen erfolgreich gearbeitet, weil sich mit ihrer Mithilfe Arbeits- und Lernprozesse verbessern lassen. Die direkte Übersetzung des schwedischen Begriffes Ombud lautet „Sachwalter“ oder „Treuhandler“. Im schulischen Kontext wurde die Funktion der Ombuds z.B. von Preuss-Lausitz (1998), im hochschuldidaktischen Bereich von Koepke (1995) erörtert. Demnach haben Ombuds nicht die Aufgabe, allein für eine Gruppe zu sprechen oder gar konfrontativ zu handeln, sondern wirken mit der Seminarleitung vertrauensvoll zusammen. Sie tragen wesentlich dazu bei, die Atmosphäre in der Themengruppe selbst und zwischen Seminarleitung und Themengruppe sowie einzelnen Studierenden angenehm zu gestalten. Ombudspersonen sind in der Regel Vertrauenspersonen einer sozialen oder organisatorischen Einheit, die auf Grund freiwilliger Meldung und Bestätigung durch die soziale Gruppe eine Reihe von Funktionen ausüben. Einzelne Aufgaben der Ombuds bestehen beispielsweise darin, dass sie als eine erste Clearingstelle für Anfragen und Bitten, Ängste und Befürchtungen der Teamgruppenteilnehmenden dienen. Ombuds vermitteln zwischen Seminarleitung und Teilnehmenden, wenn Probleme auftauchen, die Einzelne aus verschiedenen Gründen nicht direkt mit der Seminarleitung diskutieren wollen. Ombuds übernehmen etwa auch die Aufgabe, dass Präsentationsvorlagen vollständig gesammelt und im Plenum allen zugänglich gemacht werden. Das kann zum Beispiel über ein internes, computergestütztes Netz bzw. Rundmails an die Seminarteilnehmenden gewährleistet werden.

Relativ ungewohnt für Studierende (aber auch für Lehrende) ist, dass ihre Leistungen in einem gemeinsamen *Assessment* überprüft werden. Da zu erwarten ist, dass im späteren Berufsfeld einer Lehrkraft regelmäßige Leistungsfeststellungen eine zunehmende Rolle spielen, liegt es nahe, bereits im Vorbereitungsseminar dieses Verfahren zu proben. Ziel des Assessments ist es zu überprüfen, in welchem Grade die vermittelten Wissensbestände von den Studierenden auch tatsächlich „gelernt“ worden sind. In einem gemeinsamen Prozess der Reflexion über mehr oder weniger gelungene Lernprozesse kann gefragt werden, inwieweit die Themengruppen es geschafft haben, die Inhalte ihrer Präsentation an die Zuhörenden zu vermitteln. Gleichzeitig bietet das Assessment für Studierende (und Lehrende) die Chance, für sich selbst ein *feedback* zu bekommen, ob zum Beispiel persönliches Lernverhalten oder Lernstile eine schwächere oder stärkere Leistung beim Assessment mitbedingt haben.

Nach bisherigen *Rückmeldungen* der SeminarteilnehmerInnen ist die Zufriedenheitsquote hinsichtlich des Team-Ombuds-Modells hoch, weil es die Eigenverantwortung der Studierenden für die Gestaltung des Seminars stärkt und das Problem des Praxisbezugs ernst nimmt, ohne einer naiven Auffassung des Theorie-Praxis-Verhältnisses das Wort zu reden. Die neue Lernkultur mit dem Team-Ombuds-Modell stellt den Studierenden Elemente zur Verfügung, die nicht nur im Vorbereitungsseminar, sondern auch während der Durchführung der schulpraktischen Studien ihre Wahrnehmungs- und Denkvorgänge ordnet und ihre ersten Versuche der Organisation von Lehr-Lernprozessen strukturieren hilft. Damit bildet dieses Modell auf einer theoretischen Seite die Basis für die systematische Gewinnung von Erkenntnissen über Bedingungen, Formen und Effekte des Seminar- und späteren Lehrerhandelns der Studierenden, das in der Auswertung auf einer praktischen Seite in reflektierte Handlungsentwürfe münden kann.

Literatur

- Bastian, Johannes 1997: Miteinander lehren – voneinander lernen. Ein phasenübergreifender Versuch zur Intensivierung des Theorie-Praxis-Bezuges in der Lehrerbildung. In: Daschner, Peter / Drews, Ursula (Hg.): Kursbuch Referendariat. Weinheim/Basel, 175-195: Beltz
- Bennack, Jürgen / Jürgens, Eiko 2002: Schulpraktika in Lehramtsstudiengängen. In: Hans-Uwe Otto, Thomas Rauschenbach, Peter Vogel, (Hg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Opladen, 143-160: Leske + Budrich
- Faust-Siehl, Gabriele / Heil, Stefan 2001: Professionalisierung durch schulpraktische Studie? Leitbilder von Lehrenden an der Universität. In: Die Deutsche Schule, 93, 2001, 1, S. 105-115
- Hedtke, Reinhold 2000: Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug – Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien, URL: <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/hedtke.htm> (17 Seiten), Veröffentlichungsdatum: 18.07.2000
- Hermann, Ulrich 2002: Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim/Basel: Beltz
- Hierdeis, Helmwart / Hug, Theo 1997: Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Bad Heilbrunn (2. überarb. Auflage): Klinkhardt
- Keuffer, Josef / Oelkers, Jürgen (Hg.) 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. Weinheim/Basel: Beltz
- Koepke, Andreas: Impulse zur Verbesserung der Lehre an Hochschulen. Studentische Meinung. In: Das Hochschulwesen, 43, 1995, 2, S. 119-120
- Kreitz, Robert 2000: Das Studium und die Lehre am Pädagogischen Seminar aus der Sicht der Studierenden. Göttingen 2000
- Luhmann, Niklas 1996: Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In: Niklas Luhmann, Karl Eberhard Schorr (Hg.): Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M., 14-52: Suhrkamp
- Luhmann, Niklas 2002 [Herausgegeben von Dieter Lenzen]: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Mägdefrau, Jutta / Schumacher, Eva 2001: Zwischen Wissen und Können? Über die Bedeutung von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis in der Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule, 93, 2001, 4, S. 411-422
- Neuweg, Hans Georg 2002: Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, 2002, 1, 10-29
- Nonnenmacher, Frank 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: Pädagogisches Forum, 28, 4, 330-335
- Oelkers, Jürgen 1997: Befunde und Fragen zur Wirksamkeit der Lehrerbildung, in: Peter Daschner, Ursula Drews (Hg.): Kursbuch Referendariat. Weinheim/Basel, 152-174: Beltz
- Oelkers, Jürgen 2002: Die Entwicklung von Standards in der Lehrerbildung. Vortrag im Studienseminar Göttingen für das Lehramt an Gymnasien am 10. Dezember 2002. URL: <http://www.paed.unizh.ch/ap/GoettingenStudienseminar.rtf> (12.Seiten), Abrufdatum 03.01. 2003
- Pannke, Regina / Kuthe, Manfred 1993: Erfurter Praktika-Report. In Erfurter Studien zur Entwicklung des Bildungswesens (Bd. 2). Erfurt 1993
- Perle, Hans-Jürgen: Evaluation schulpraktischer Studien im Zusammenhang mit dem allgemeinen Schulpraktikum. Göttingen 1994
- Preuss-Lausitz, Ulf: Umsetzungsstrategien für die integrative Schule der Zukunft. In: Manfred Rosenberger (Hg.): Schule ohne Aussonderung: Idee, Konzepte, Zukunftschancen; pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Neuwied/Berlin 1998, 66-88: Luchterhand
- Radtke, Frank-Olaf / Webers, H.-E. 1998: Schulpraktische Studien und Zentren für Lehrerbildung. Eine Lösung sucht ihr Problem. In: Die Deutsche Schule, 90, 1998, 2, 199-216
- Scheunpflug, Annette 2001: Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive. Weinheim/Basel 2001: Beltz
- Schlömerkemper, Jörg 2001: Kann pädagogische Theorie alltagstauglich werden? Ansätze zu einer nachhaltigen Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule, 93, 2001, 1, 17-29
- Terhart, Ewald (Hg.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel 2000: Beltz
- von Prondszynsky, Andreas 2001: Erziehungswissenschaft für Lehrerinnen und Lehrer. Überlegungen zu einem wissenstheoretischen Paradox. In: Die Deutsche Schule, 93, 2001, 4, 395-410
- Wenzel, Hartmut 2002: Unterrichten – was sonst? LehrerInnen zwischen Fach- und Erziehungskompetenz, in: Hans-Uwe Otto, Thomas Rauschenbach, Peter Vogel (Hg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen, 183-196: Leske + Budrich
- Wissenschaftsrat (Hg.): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Köln 2001
- Wunder, Dieter 2000: Hat eine bessere Lehrerbildung politische Chancen? In: Die Deutsche Schule, 92, 2000, 2, S. 134-138

Christian Boness, geb. 1948, Dr. disc. pol., Oberstudienrat; Lehrbeauftragter für schulpraktische Studien am Pädagogischen Seminar der Georg-August-Universität Göttingen; Mediator mit dem Schwerpunkt interkulturelle Mediation und Mediation in Organisationen;

Anschrift: Senderstr. 19, 37077 Göttingen

Email: cboness@gwdg.de

Andreas Hoffmann, geb. 1969, Dr. phil., wiss. Assistent (Schwerpunkt Historische Bildungsforschung) am Pädagogischen Seminar der Georg-August-Universität Göttingen;

Anschrift: Baurat-Gerber-Str. 4/6, 37073 Göttingen

Email: Andreas.Hoffmann@so-wiss.uni-goettingen.de

Katja Koch, geb. 1970, Dr. phil., wiss. Assistentin (Schwerpunkt Empirische Schulforschung) am Pädagogischen Seminar der Georg-August-Universität Göttingen

Anschrift: Baurat-Gerber-Str. 4/6, 37073 Göttingen

Email: Katja.Koch@so-wiss.uni-goettingen.de