

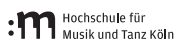


# Fokus Praxissemester Das Kölner Modell kritisch beleuchtet - Werkstattberichte

Barsch/Dziak-Mahler/Hoffmann/Ortmanns (Hrsg.)

Foto: Peter Bösenberg

Ausbildungsregion Köln



Bezirksregierung Köln

- Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung
- Engelskirchen
  - Köln
  - Leverkusen
  - Siegburg



## **Impressum**

Herausgeber der Schriftenreihe:  
Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL)  
Universität zu Köln  
Albertus-Magnus-Platz | 50923 Köln  
Tel: +49 221 470-8610  
Fax: +49 221 470-8600  
<http://zfl.uni-koeln.de/zfl.html>

Redaktion: Sebastian Barsch, Myrle Dziak-Mahler

Grafik: Viktoriya Lebedynska

Gestaltung und Satz: Jonathan Rothgenger

Bildnachweise: Abbildungen 1, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13: Zentrum für LehrerInnenbildung Köln.

ISSN: 2199-40

# Inhaltsverzeichnis

Ulrich Wehrhöfer

**Vorwort** ..... 1

Sebastian Barsch, Myrle Dziak-Mahler, Margarethe Hoffmann, Peter Ortmanns

**Fokus Praxissemester: Eine Einleitung**..... 2

Edwin Stiller

**Das Praxissemester im Lehramtsstudium in NRW  
– neue Wege in der Ausbildung** ..... 4

Greta Hoffmann

**Hoffnung und Sorge – das Praxissemester  
aus schulischer Sicht** ..... 11

Sebastian Barsch

**Die Praxisphasen im Kölner Lehramtsstudium:  
Anspruch und Umsetzung** ..... 15

Myrle Dziak-Mahler, Peter Ortmanns

**Das Praxissemester in der Ausbildungsregion Köln:  
Kooperation und Innovation – Eine Chronologie** ..... 23

Karin Kleinespel, Will Lütgert

**Das Praxissemester – Erfahrungen, Fragen und  
Anmerkungen – das Kölner Modell aus Jenaer Sicht** ..... 28

Alexander Gröschner

**Praxisphasen im Lehramtsstudium: Ausgewählte  
Befunde zu Wirksamkeit und Gelingensbedingungen** ..... 41

Gesine Boesken, Claus Dahlmanns, Gaby Schwager-Büschges

**Forschendes Lernen im Praxissemester:  
Konzept für die Ausbildungsregion Köln ..... 50**

Edwin Stiller

**Das Portfolio Praxiselemente – Der rote Faden  
in der berufspraktischen LehrerInnenausbildung ..... 61**

Meike Kricke, Angelika Rohbeck

**Das Kölner E-Portfolio..... 70**

Felix Winter

**Das Portfolio im Praxissemester: Ein Außenblick  
auf das Kölner Modell..... 81**

Mona Massumi, Hans-Joachim Roth

**„Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit  
Zuwanderungsgeschichte“ an der Universität zu Köln  
im Praxissemester ..... 90**

Ulrich Wehrhöfer

## **Vorwort**

Jahrzehntelang diskutierte die Schulwelt darüber, dass das universitäre Lehramtsstudium von einem zentralen Defizit geprägt sei: Es sei zu praxisfern, die Studierenden hätten keine Möglichkeit, ihr erziehungswissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen auf reale Situationen im Schul- und Unterrichtsalltag zu beziehen – und umgekehrt würden die universitären Lehrveranstaltungen wiederum einen zu geringen Bezug zur Schul- und Unterrichtspraxis aufweisen. Die Kritik ging sogar soweit, dass die Universitäten und der Vorbereitungsdienst aneinander vorbei oder sogar gegeneinander arbeiten würden.

Auf diese Kritik hat Nordrhein-Westfalen mit einem grundsätzlich neuen Ansatz der Lehrerausbildung reagiert.

Während des Praxissemesters sollen Studierende für fünf Monate am Lernort Schule arbeiten, erste systematische Unterrichtsprozesse initiieren und gestalten – selbstverständlich begleitet von Lehrkräften der Schulen und Seminarausbildern der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL).

Zum Frühjahr 2015 steht landesweit die Einführung des Praxissemesters im Rahmen des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG) vom 12. Mai 2009 für die Lehramtsstudierenden an, die sich zum Wintersemester 2011/2012 in die neuen Studiengänge immatrikuliert und in der Regelstudienzeit studiert haben. Der Starttermin für diese Studierenden in den Schulen ist der 15. Februar 2015.

Die Universität zu Köln hat mit ihrer Veranstaltungsreihe Fokus Praxissemester rechtzeitig vor der flächendeckenden Einführung das Feedback von namenhaften Lehrerbildungsexperten aus Dortmund, Hamburg, Jena und München zu den nordrhein-westfälischen Praxissemester-Konzepten eingeholt. Diese Veranstaltungsreihe hat weit über die Kölner Ausbildungsregion Resonanz gefunden. Damit wurde das Praxissemester durch die Universität zu Köln auch offensiv „ins Schaufenster“ gestellt und fachöffentlich diskutiert. Dafür sei der Universität zu Köln, namentlich vor allem dem Prorektor für Studium und Lehre, Herrn Prof. Herzig sowie Frau Dziak-Mahler, Geschäftsführerin des Kölner Zentrums für LehrerInnenbildung sehr herzlich gedankt.

Dem Praxissemester sei in Köln sowie in allen anderen Ausbildungsregionen ein guter, erfolgreicher Start gewünscht.

*Ulrich Wehrhöfer*

Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW

Sebastian Barsch, Myrle Dziak-Mahler, Margarethe Hoffmann, Peter Ortmanns

## Fokus Praxissemester: Eine Einleitung

Im Sommersemester 2014 führte das Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln die Veranstaltungsreihe „Fokus Praxissemester“ durch. In fünf einzelnen Veranstaltungen wurden verschiedene relevante Themen rund um das Praxissemester beleuchtet. Das Praxissemester ermöglicht den Studierenden des im Wintersemester 2014/2015 gestarteten Master of Education erstmalig seit Februar 2015 neue Chancen der Theorie-Praxis-Verzahnung bereits während des Studiums.

Ein wesentliches Ziel der Veranstaltungsreihe bestand darin, das Kölner Modell des Praxissemesters durch externe ExpertInnen, die die Rolle von *critical friends* innehatten, beleuchten zu lassen. So begann jede Veranstaltung der Reihe damit, dass AkteurInnen der Ausbildungsregion Köln die Ergebnisse ihrer konzeptionellen Arbeit für das Kölner Modell zum Praxissemester vorstellten. Im Anschluss daran formulierten die eingeladenen *critical friends* auf Basis ihrer wissenschaftlichen Expertise eine Replik und unterzogen das Kölner Modell einer kritischen Würdigung.

Die Auftaktveranstaltung bestritten Myrle Dziak-Mahler und Peter Ortmanns für die Ausbildungsregion Köln sowie PD Dr.' Karin Kleinespel und Prof. em. Dr. Will Lütgert aus Jena. Das „Jenaer Modell der Lehrerbildung“ gilt bundesweit als Vorbild für die Umsetzung eines Praxissemesters, so dass die beiden Gäste – vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen – das Kölner Konzept zum Praxissemester im Gesamten betrachteten. In ihrer Analyse würdigten sie die geleistete Vorarbeit und unterstrichen den hohen Stellenwert der im Kölner Modell intendierten engen und individualisierten Begleitung der Studierenden für eine erfolgreiche Umsetzung des Praxissemesters.

In der reformierten Lehramtsausbildung rückt die Forderung nach einer professionsorientierten Verbindung von Theorie und Praxis verstärkt in den Blick. Gerade im Praxissemester sollen Studierende daher lernen, eine forschende Haltung zu entwickeln, um ihr eigenes professionelles Handeln theoriegeleitet zu betrachten und weiterzuentwickeln. Aus diesem Grund beleuchtete Prof. Dr. Josef Keuffer (Direktor des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg) im Mai 2014 das Kölner Modell des Forschenden Lernens im Praxissemester, das von Dr.' Gaby Schwager-Büschges vom ZfL präsentiert wurde.

Ebenso neu in der LehrerInnenbildung sind die Dokumentation und Reflexion über alle Praxisphasen in einem Portfolio „Praxiselemente“. Das Kölner Portfoliokonzept wird als roter Faden für die phasenübergreifende Reflexionsarbeit der gesamten Lehramtsausbildung verstanden. Dr. Felix Winter (Zürich), der ausgewiesene Experte für Portfolioarbeit, beleuchtete daher auf der dritten Sitzung das von Meike Kricke (ZfL Köln) Kölner Portfoliokonzept.

Die beiden letzten Veranstaltungen des „Fokus Praxissemester“ fanden im Juni 2014 statt. Zunächst befassten sich Prof. Dr. Hans-Joachim Roth (Humanwissenschaftliche Fakultät der Universität zu Köln) und Mona Massumi (ebenfalls ZfL Köln) sowie Prof. Dr. Bernd Ralle von der Technischen Universität Dortmund mit dem Konzept des sprachsensiblen Unterrichts. Dieser wird im Rahmen des Praxissemesters sowohl in den Vorbereitungsseminaren an der Universität als auch im Praxisfeld der Schule thematisiert.

Abgerundet wurde die Veranstaltungsreihe durch die Beiträge von Dr. Sebastian Barsch (ZfL Köln) und Dr. Alexander Gröschner von der Technischen Universität München. Auf der Basis des Kölner Gesamtkonzepts der Praxisphasen stellte Gröschner den Forschungsstand zur Wirksamkeit von Praxisphasen vor und zeigte Gelingensbedingungen schulpraktischer Studienanteile auf.

Für die Beteiligten und Betroffenen am Praxissemesters aus den Hochschulen, Zentren für Schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) und Schulen war die Reihe ein gewinnbringender Einblick in die Herausforderungen des Praxissemesters. Durch die Rückmeldungen der *critical friends* wurde deutlich, dass das Kölner Praxissemester auf solide ausgearbeiteten Konzepten beruht, und anspruchsvolle sowie innovative Elemente für die LehrerInnenbildung enthält.

Der vorliegende elektronische Band soll jetzt, da das Praxissemester in NRW endgültig gestartet ist, einerseits einen Rückblick auf die Vergangenheit werfen und den Prozesscharakter aufzeigen, der mit der Einführung dieser neuen Praxisphasen für alle beteiligten Institutionen verbunden war. Gleichzeitig soll vorgestellt werden, welche Konzepte in der Ausbildungsregion entwickelt wurden und nun Anwendung finden. Darüber hinaus – und dies war ein wesentliches Ziel der gesamten Veranstaltungsreihe – soll verdeutlicht werden, dass die entwickelten Konzepte keine starren Festlegungen sind, sondern im wissenschaftlichen Diskurs wie in der Auseinandersetzung mit der Praxis einer stetigen Weiterentwicklung unterzogen sind.

Diese prinzipielle Offenheit für Verbesserungen wird auch in Zukunft ein wesentliches Merkmal der Kölner Ausbildungsregion sein. Der Start des Praxissemesters wird vom ZfL evaluativ begleitet. Die Erkenntnisse aus dieser Evaluation werden direkt in die Konzeption einfließen.

Die vorliegende Publikation ist ein „Werkstattbericht“ mit allem, was dazu gehört: Sie werden offene Fragen finden, spannende Hinweise, die noch vertieft werden müssen, und Konzeptentwürfe, die einer weiteren Bewährungsprobe in ihrer Umsetzung bedürfen. So weit wie möglich haben wir versucht, alle thematischen Schwerpunkte der Veranstaltungsreihe zu dokumentieren. Leider müssen Sie auf die Beiträge von Prof. Keuffer und Prof. Ralle verzichten. Auf die mit diesen Namen verbundenen Themen „Forschendes Lernen“ und „Sprachsensibler Unterricht“ müssen Sie indes nicht verzichten, sie sind Gegenstand der Beiträge von Dr.' Gesine Boesken, Dr. Claus Dahlmanns und Dr.' Gaby Schwager-Büschges zum Forschenden Lernen sowie Mona Massumi und Prof. Hans-Joachim Roth zum sprachsensiblen Unterricht.

Falls Sie lieber Videos schauen statt zu lesen, können Sie sich alle Teile der Veranstaltungsreihe im Internet anschauen. Links zu den Videomitschnitten und weitere Materialien zu den einzelnen Themen finden Sie auf der [Internetseite](#) des ZfL der Universität zu Köln.

Wir wünschen Ihnen nun eine anregende Lektüre!

*Sebastian Barsch und Myrle Dziak-Mahler (ZfL Köln),*

*Margaretha Hoffmann (bis Januar 2015 Schulleiterin der Gesamtschule Brühl und Sprecherin der Schulen in der Ausbildungsregion Köln),*

*Peter Ortmanns (ehemals ZfsL Köln und bis Oktober 2014 Sprecher der ZfsL in der Ausbildungsregion Köln, seit Oktober 2014: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität zu Berlin)*

Edwin Stiller

# Das Praxissemester im Lehramtsstudium in NRW – neue Wege in der Ausbildung

## 1. Einführung

Mit der flächendeckenden Umsetzung des Praxissemesters in allen Ausbildungsregionen „...startet Nordrhein-Westfalen in eine neue Ära in der Lehrkräfteausbildung“ (Löhrmann, 2014, S. 459), so Schulministerin Sylvia Löhrmann in Schule NRW.

Das Praxissemester – vor allem in der nordrhein-westfälischen Variante – gehört zu den weitreichendsten Neuerungen, die mit dem Lehrerausbildungsgesetz 2009 vollzogen wurden. Daher soll in diesem Beitrag der ausbildungsfachliche Hintergrund, die Spezifik des nordrhein-westfälischen Konzepts, die zu bearbeitenden Herausforderungen sowie die Zukunftspotenziale aus der Perspektive des Ministeriums für Schule und Weiterbildung beleuchtet werden.

Das Praxissemester ist Teil eines neuen Praxiselemente-Konzepts, das den einzelnen Bestandteilen der schulpraktischen LehrerInnenausbildung fokussierende Funktionen zuweist:

- *Eignungspraktikum*: Eignungsreflexion und erfahrungsgestützte Studien- und Berufswahl.
- *Orientierungspraktikum*: Aufbau einer forschenden Grundhaltung und Orientierung über professionsbezogene Anforderungen an das Studium.
- *Berufsfeldpraktikum*: Einblick in andere pädagogische Berufsfelder und die Unterstützungssysteme von Schule.
- *Praxissemester*: Theorie-Praxis-Verbindung im Langzeitpraktikum als professionsorientiertes Studienangebot und gezielte Vorbereitung auf die Praxisanforderungen der Schule.
- *Vorbereitungsdienst*: Herausbildung von reflektierten Berufsroutinen und Kompetenzerwerb im Sinne eines reflektierten Praktikers.

Die unterschiedlichen Fokussierungen der Elemente der schulpraktischen Ausbildung ermöglichen im günstigen Fall einen kumulativen Kompetenzaufbau. Die beruflichen Entwicklungsaufgaben sind aber alle als Daueraufträge an die lernende Lehrkraft zu verstehen, die sich auf unterschiedlichen Niveaus der Kompetenzausprägung immer wieder aufs Neue stellen. Die individuelle Kompetenzentwicklung in der berufspraktischen Ausbildung werden durch das Portfolio, Praxiselemente sowie Beratungsangebote der Universitäten, der Zentren für schulpraktische LehrerInnenausbildung (ZfsL) sowie der Schulen begleitet.

## 2. Zum *practical turn* in der LehrerInnenausbildung und zur nordrhein-westfälischen Variante des Praxissemesters

Der Theorie-Praxis-Bezug gehört zu den zentralen Diskursthemen seit es die institutionalisierte LehrerInnenausbildung gibt. „Der *practical turn* in der Lehrerbildungsdidaktik macht auf die Grenzen und Probleme des Wissenschaftsprinzips aufmerksam, für die sensibel zu sein in der Tat wichtig ist.“ (Neuweg, 2007, S. 1)

Der Diskurs bewegte sich in diesem Feld zwischen den Polen szientistische und praktizistische LehrerInnenbildung. Georg Hans Neuweg machte deutlich, dass beide Extrempole den angehen-



den Lehrkräften nicht helfen, pädagogische Könnerschaft zu entwickeln. In beiden Polen wird die jeweils eigene Wissensform verabsolutiert und die jeweils andere Wissensform entwertet. Diese entgegengesetzten Pole stehen auch sinnbildlich für die Phasen der LehrerInnenbildung – Universität und Vorbereitungsdienst, die über lange Zeit schlecht abgestimmt, mit gegenseitigen Abwertungstendenzen eher aneinander vorbei gearbeitet haben, anstatt einen kontinuierlichen Kompetenzaufbau zu ermöglichen.

Das Nacheinander und Neben- bis Gegeneinander der Phasen der LehrerInnenbildung wird von Vertretenden eines Phasenmodells dadurch legitimiert, dass zunächst akademisches Wissen in einer reflexiven Breite erworben werden muss, bevor der Handlungsdruck der Praxis Anpassungsleistungen erzwingt (Neuweg, 2007, S. 9ff).

Ein konsequentes Integrationsmodell z. B. in Form der einphasigen LehrerInnenbildung hat sich aus unterschiedlichen bildungspolitischen Gründen in Deutschland nicht durchgesetzt. Das Praxissemester in NRW ist bildungspolitisch auch als Abwehr gegenüber Bestrebungen, eine einphasige LehrerInnenausbildung zu Lasten des Vorbereitungsdienstes zu etablieren, zu interpretieren.

Die Baumert-Kommission formulierte in ihrem Gutachten zur LehrerInnenausbildung in NRW 2007:

„Für eine effiziente Gestaltung und Durchführung der Praktika müssen nach Ansicht der Kommission folgende curriculare und infrastrukturelle Voraussetzungen gegeben sein:

- eine systematische Vor- und Nachbereitung der Praktika und Einbindung in ein curriculares, modularisiertes Gesamtkonzept der Lehramtsausbildung,
- eine über den gegenwärtigen Stand deutlich hinausgehende personale und organisatorische Infrastruktur auf Hochschulseite, die es erlaubt, die Praktika in enger Kooperation mit den Praktikumsschulen zu planen und durchzuführen,
- eine Personalkapazität in den Praktikumsschulen, die ausreicht, um eine koordinierte Betreuung während des Praktikums zu gewährleisten. (...)

Bevor deshalb über eine weitere Ausweitung praktischer Studienanteile gesprochen wird, hält es die Kommission für vordringlich, die Vorbereitung und Durchführung der bislang vorgesehenen Praktika vor allem durch infrastrukturelle und curriculare Maßnahmen zu optimieren. Dies wird eine der vordringlichen Aufgaben, der von der Kommission empfohlenen Zentren für die Professionalisierung der LehrerInnenbildung, sein.“

*(Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 2007, S. 43)*

In der Umsetzung mit dem Lehrerausbildungsgesetz von 2009 wurden alle diese Punkte umgesetzt und durch erhebliche zusätzliche finanzielle Mittel ermöglicht. D. h. die nötigen strukturellen und curricularen Maßnahmen, die die Kommission für unerlässlich hielt, wurden systematisch umgesetzt (Rahmenkonzept, Ausbau der Kapazitäten vor allem der Zentren für LehrerInnenbildung, Einbeziehung der ZfsL). Nicht zuletzt die Einbeziehung der ZfsL sichert zusammen mit einem umfassenden Entlastungsangebot für Schulen und ZfsL die professionelle personelle Begleitung vor Ort.

Baumert hat in Folgegutachten z. B. für die Bundesländer Berlin und Baden-Württemberg vor dem Hintergrund der NRW-Konzepte für die Einführung von Praxissemestern plädiert.

Im aktuellen LehrerInnenbildungsdiskurs werden Langzeitpraktika inzwischen differenzierter unter der Perspektive eines Angebot-Nutzungs-Modells betrachtet. Genau wie die komplexe Handlungssituation des Schulunterrichts ist auch die Wirksamkeit eines Langzeitpraktikums von vielen Faktoren in einem Mehrebenenmodell abhängig. Daher ist ein „Mythos Praktikum“, wie Tina Ha-

scher immer wieder vorträgt, in dem Praxis als Selbstzweck gefeiert wird, ebenso abzulehnen wie ein „Mythos Wissenschaft“, da sich auch Universitätswissen nicht zwangsläufig als lernwirksam für eine praktische Verwendungsperspektive erweist. Hascher hat in ihrem Vortrag an der Universität Münster zum Ausdruck gebracht, dass Studierende Langzeitpraktika dann positiv als Lerngelegenheiten nutzen können, wenn sie ihren Lernbedarf erkennen und die schulischen Lernanlässe konsequent wahrnehmen. So könne selbstbestimmt in individuellen und konkreten Handlungssituationen eine Erweiterung bzw. Vertiefung des individuellen professionellen Könnens erfolgen.<sup>1</sup> Inzwischen liegen auch erste empirische Befunde zu realisierten Praxissemestern vor. Studien zum Praxissemester in Jena belegen nach zehn Durchgängen positiven Effekte bezogen auf Kompetenzentwicklung sowie Studien- und Berufsmotivation (Lütgert und Kleinespel in diesem Band sowie Kleinespel, 2014, S. 7ff). Belastungen werden von Studierenden zwar intensiv wahrgenommen, in der Bilanz aber bezogen auf den Professionalisierungseffekt hingenommen. Als entscheidend für diese positiven Effekte wird vor allem die systematische Begleitung durch Lehrkräfte, eingebunden in das Jenaer Didaktik-Fortbildungskonzept gesehen.

Die Ergebnisse der ProPrax-Studie zur Wirksamkeit des Potsdamer Praxissemester fallen sehr unterschiedlich aus (Gottmann, Krohn & Schubarth, 2014, S. 201ff). Der Praxisbezug in den Universitätsveranstaltungen wird von Studierenden nicht sehr positiv eingeschätzt, wenn auch Verbesserungen gegenüber kürzeren Vorläufer-Blockpraktika zugestanden wurden. Problematisiert wird, ob die positiven Kompetenzeinschätzungen der Studierenden einer objektivierten Prüfung standhalten würden. Die berufsorientierende Wirkung wird positiv eingeschätzt. Auf der Basis der Studie empfiehlt die Forschungsgruppe stärkere Verknüpfung von Theorie und schulpraktischen Inhalten sowie eine professionellere Begleitung der Studierenden auch mit Trainings- und Supervisionselementen.

In der Ausbildungsregion Wuppertal haben seit 2012 bereits 670 Studierende ein Praxissemester absolviert. Hier ist die Bilanz positiv, auch wenn noch keine systematischen Evaluationsergebnisse vorliegen. Ute von Waldhausen und Friedrich Heemeyer (2014) kommen aus der Perspektive der ZfsL zu folgendem Fazit:

„Der intensive Austausch zwischen den Institutionen sowie die hohe Bereitschaft aller Beteiligten, zum Gelingen dieses neuen Ausbildungselementes beizutragen, hat einen sehr konstruktiven und innovativen Prozess in Gang gesetzt und das außerordentlich differenzierte Lernpotenzial für die Professionalisierung von Studierenden gezeigt.“ (S. 16)

Das Praxissemester in der nordrhein-westfälischen Variante ist der Versuch, zumindest im fünfmonatigen Praxissemester eine Hybridlösung anzubieten, die es ermöglicht, Wissen und Erfahrung in einem gut vorbereiteten und intensiv begleiteten Ausbildungs-Setting im gesetzlich abgesicherten Verbund der Phasen der LehrerInnenbildung gemeinsam mit dem zentralen Lernort Schule systematisch aufeinander zu beziehen. Professionstheoretisch geht es im Praxissemester darum, die erkenntnisbezogene Perspektive der Bezugswissenschaften mit der handelnd-pragmatischen Praxisperspektive, sowie der selbstreflexionsbezogenen Perspektive der Entwicklung eines professionellen Selbst, so zu verbinden, dass die Studierenden ihr weiteres Studium professionsgerichteter und den Masterabschluss generell gestalten können und so zugleich bessere Grundlagen für die berufspraktische Ausbildung im Vorbereitungsdienst erworben haben. (Weyland, 2012, S. 53ff)

---

<sup>1</sup> Vortrag auf der Tagung „Praxiselemente als Lerngelegenheiten“ am 27.09.2013

Diese Hybridvariante des Praxissemesters ist ein völlig neues Format und kein vorgezogener Vorbereitungsdienst. Den Studierenden sollen Erfahrungs- und Experimentierfreiräume ermöglicht werden, in denen sie erste praktische Erprobungsschritte in ihrer zukünftigen LehrerInnenrolle machen können und zugleich systematisch theoretisch-konzeptionelle vorbereitete Studienprojekte realisieren können. Die spezifisch nordrhein-westfälische Variante des Praxissemesters ist vor allem durch die gesetzlich verankerte Kooperation der Universitäten mit den Zentren für schulpraktische LehrerInnenbildung gekennzeichnet, die es ermöglicht, dass die Studierenden von Ausbilderinnen und Ausbildern der zweiten Phase der LehrerInnenausbildung vor Ort begleitet und beraten werden.

### 3. Das NRW-Praxissemester im Erprobungsmodus

Die am Praxissemester beteiligten Institutionen (Universität, ZfsL, Schule) haben den rechtlichen und ausbildungsfachlichen Grundlagen gemäß unterschiedliche Aufgaben, unterschiedliche Kompetenzen und damit unterschiedliche Perspektiven auf den Kompetenzaufbau der Studierenden. Nicht zuletzt agieren sie auch in einem unterschiedlichen Leistungspunkterahmen.<sup>2</sup>

Die *Universität* leistet die konzeptionell-analytische Vorbereitung, Begleitung und Prüfung der theoriebezogenen Kompetenzentwicklung in den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften.

Die *ZfsL* haben die beiden Aufgaben der Einführung in den schulischen Teil des Praxissemesters und der beratenden Begleitung zur Kompetenzentwicklung. Sie führen in allen Ausbildungsregionen im Rahmen der Begleitung auch das den schulpraktischen Teil abschließende Bilanz- und Perspektivgespräch durch.

Die *Schule* stellt den zentralen Lernort dar und unterstützt die Kompetenzentwicklung der Studierenden in allen Teilbereichen von Unterricht, Erziehung, Schulleben und Schulkultur. Sie bescheinigt abschließend die Absolvierung des praktischen Teils des Praxissemesters.

Die drei Institutionen bringen also das in den LehrerInnenbildungsprozess ein, was sie am besten können. Die Perspektivdifferenz erfordert selbstverständlich eine gute curriculare Abstimmung. Dies ist in den elf Ausbildungsregionen in NRW im Wesentlichen durch die Fachverbundarbeit realisiert worden, in denen universitäre FachdidaktikerInnen mit FachleiterInnen und Ausbildungslehrkräften über einen langen Zeitraum im Vorlauf zusammen gearbeitet haben. Diese Fachverbundarbeit sollte unbedingt in der Implementationsphase fortgesetzt werden, um hier die Ergebnisse der eigenen Abstimmungsarbeit auch begleitend im Blick zu behalten.

Wenn sich die perspektivdifferente Arbeit gut und komplementär ergänzt, leistet das Praxissemester einen Beitrag zu dem, was Neuweg „Pädagogische Könnerschaft“ (Neuweg, 2005, S. 205) nennt. Diese werde in einem nicht reduzierbaren Verhältnis von Wissen, Erfahrung, Reflexion und Persönlichkeit hervorgebracht (Emergenz). Nur so vermeide man kognitivistische oder praxeologische Verengungen des hochkomplexen Berufsfeld von LehrerInnen.

Die Einführung eines völlig neuen Praxisformats in neuen Kooperationsstrukturen gebietet es, dass die ersten Durchgänge sehr pragmatisch umgesetzt werden und als Implementations- und Erprobungsphase verstanden werden, damit es nicht zu Überforderungssituationen, vor allem für Studierende, kommt. Begleitend wird die Durchführung des Praxissemesters in den elf Ausbildungsregionen durch standortbezogenen Evaluationen und durch eine beratende landesweite Evaluationsgruppe. Nach drei Durchgängen sollen die Vorgaben (Rahmenkonzept, Praxiselemente-erlass) erfahrungsbasiert überprüft und ggf. überarbeitet werden. (Wehrhöfer, 2014)

---

<sup>2</sup> Insgesamt stehen für das Praxissemester 25 Leistungspunkte (LP) zur Verfügung, davon entfallen i.d.R. 12 LP für den universitären und 13 LP für den schulpraktischen Teil.

Für diesen Evaluationsprozess sieht das Rahmenkonzept Praxissemester vor, dass neben einer jeweils standortspezifischen Evaluation eine landesweite beratende Gruppe eingerichtet wird, die im Sinne einer Metaevaluation einen vergleichenden Blick auf die Wirksamkeit sowie die organisatorischen und ausbildungsfachlichen Herausforderungen richtet. Die beratende Gruppe kann bei Bedarf auch externe wissenschaftliche Expertise heranziehen, wenn sich herausstellt, dass durch die standortspezifischen Evaluationskonzepte nicht alle relevanten Aspekte erfasst werden. Als weiteres Instrument wird das Ministerium für Schule und Weiterbildung in allen Ausbildungsregionen die Wahrnehmung des Praxissemesters, vor allem aus der Perspektive der Praktikumschulen, mit Hilfe von Fokusgruppen thematisieren.

Trotz der langjährigen Vorbereitungsarbeiten und der guten phasen- und institutionsübergreifenden Zusammenarbeit aller am Praxissemester beteiligten Personen, sind – wie immer bei grundlegenden Neuerungen – Herausforderungen zu erwarten, die es zu beobachten gilt und die ggf. Modifikationen im laufenden Erprobungszeitraum erfordern. Folgende Felder der Herausforderungen können antizipiert werden:

- *Quantitative Aspekte:* die Zahl der Praxissemesterstudierenden wird voraussichtlich im Sommersemester 2015 landesweit ca. 2.500 betragen, sukzessive anwachsen und im Endausbau bei 7.500 bis 9.000 liegen.
- *Zeitlicher Planungsvorlauf:* die beteiligten Institutionen erhalten Daten zu den zu erwartenden Praxissemesterstudierenden wenige Monate vor Beginn. Daher sind vor allem die personellen Kapazitäten bezogen vor allem auf die Fächerkombinationen der Studierenden spät planbar.
- *Belastung der Studierenden:* Studierende werden im Praxissemester an drei Lernorten gefordert, müssen Unterrichts- und Studienprojekte realisieren und unterziehen sich einem ersten wirklichen Praxistest. Dies kann zu hohen Belastungen führen, die z. T. auch Lernerfolge behindern können.
- *Belastung der Schulen:* Vor allem im Endausbau werden viele Praxissemesterstudierende ein halbes Schuljahr an Schulen verbringen. Dazu kommen andere Praktikantinnen und Praktikanten sowie Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter. Dies kann zu einer großen Herausforderung für Schulen werden, die sie neben allen anderen aktuellen Anforderungen bewältigen müssen. Schulen erhalten hierfür zwei Stunden Entlastung (genau wie die ZfsL), dennoch ist dieser Aspekt besonders zu beachten.
- *Qualifizierung der Mentoren:* Schulische Mentoren haben eine Schlüsselrolle für das Gelingen von schulpraktischen Elementen. Vor allem in Flächenländern ist es aber allein bedingt durch die Zahl der Ausbildungsschulen und Mentorinnen und Mentoren sehr schwer, sie gut genug auf diese Rolle vorzubereiten. Die nordrhein-westfälischen Hybridstrukturen bieten gute Voraussetzungen für eine Mentorenqualifizierung. Dies wird aber erst in einer späteren Phase nutzbar werden, da sich z. B. die Ausbildungsverbände bisher auf die curriculare Abstimmungsarbeit konzentriert haben.

## 4. Ausblick

Bei allen Herausforderungen bietet das Praxissemester mit seinen neu entwickelten Hybridstrukturen gute Ansatzpunkte zur Qualitätsverbesserung in der LehrerInnenbildung, die deutlich über die Potenziale eines Langzeitpraktikums hinausgehen.

Durch die intensive Zusammenarbeit in den Fachverbänden sind vor allem FachdidaktikerInnen, FachleiterInnen und FachlehrerInnen in Kooperationsverbände zusammen gebracht worden, die es ihnen ermöglichen in der Weiterentwicklung ihrer Fachkulturen sowie in fachübergreifenden Kontexten (Bildungswissenschaften, Portfolio, Deutsch als Zweitsprache usw.) eng zusammen zu arbeiten und knappe Expertise-Ressourcen deutlich effektiver und mit größeren Synergieeffekten zu nutzen. So ergeben sich erstmalig für die Aus- und Fortbildung der schulischen Mentoren tragfähige Strukturen. Nicht zuletzt die LehrerInnenfortbildung könnte von diesen Verbundsystemen nachhaltig profitieren.

Á  
Á  
Á

## Literatur

- Gottmann, C., Krohn M. & Schubarth, W. (2014). Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der ProPrax-Studie. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S. 201-220). Münster, New York: Waxmann.
- Heemeyer, F. & Von Waldhausen, U. (2014). Das Praxissemester startet – erste Erfahrungen aus der Ausbildungsregion Wuppertal. *Schule NRW*, 1, 2015.
- Kleinespel, K. (Hrsg.). (2014). *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells*. Heilbrunn, Klinkhardt.
- Löhrmann, S. (2014). Mit dem Praxissemester in den Schulalltag eintauchen. *Schule NRW*, 10, S. 459.
- Neuweg, G. H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-) wissenschaftlichen Wissens* (S. 205-228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*. Düsseldorf.

- Neuweg, G. H. (2007). Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldener Baum? – LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. *BWPA*, 12, S. 1-14.
- Stiller, E. (2012). Pädagogische Könnerschaft komplementär aufbauen, Zur Weiterentwicklung der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. *Seminar*, 1, 118-128.
- Stiller, Edwin (2013). Das neue Praxissemester. *Schule NRW*, 1, 26-28.
- Wehrhöfer, U. (2014). Das Praxissemester startet. Mehr Praxisorientierung in der Erstausbildung der Lehrkräfte. *Schule NRW*, 10, S. 462-465.
- Weyland, U. (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Hamburg: LI.

Greta Hoffmann

# Hoffnung und Sorge – das Praxissemester aus schulischer Sicht

## 1. Einführung

Nordrhein-Westfalen führt das Praxissemester ein. In den Schulen hat diese Tatsache unterschiedliche Reaktionen hervorgerufen. Zum einen „Na, endlich! Mehr Praxisbezug in der LehrerInnenausbildung!“ Zum anderen „Wie soll das neben den schon bestehenden Herausforderungen im Schulalltag bewältigt werden?“

Viele Lehrerinnen und Lehrer empfinden schon die zurzeit bestehenden Aufgaben in erster Linie als Belastung, die ihnen die Konzentration auf die Kernaufgabe Unterricht erschwert.

Zielvereinbarungen aus der Qualitätsanalyse, Aufgaben der Unterrichtsentwicklung, Verdichtung und Zeitdruck durch G8, Umsetzung von Kernlehrplänen, individuelle Förderung und Forderung einer in allen Schulformen immer heterogener werdenden Schülerschaft und die Herausforderungen der Inklusion, um nur einige Aspekte aus dem aktuellen Spektrum der Aufgaben für Schule zu nennen. Lassen sie noch Raum für Weiteres?

## 2. Sorgen

Es herrscht Skepsis, ob so unterschiedlich strukturierte Institutionen wie Hochschule, Zentren für schulpraktische LehrerInnenausbildung und Schule in der Lage sein werden, nun in Vorbereitung und Durchführung kooperierend LehrerInnenausbildung zu verantworten. Die Distanzen zwischen den Beteiligten aus Hochschule und Schule sind bisher eher groß. Anders als in der Zusammenarbeit mit den Zentren für schulpraktische LehrerInnenausbildung bestehen professionelle Beziehungen zwischen Lehrenden in der Hochschule und Lehrenden in der Schule nur im Zusammenhang mit wenigen, seit Jahren tradierten, fachlichen Kooperationen oder Projekten. Tragfähige Kooperationen entstehen aber nur dort, wo Menschen sie gemeinsam aufbauen und weiterentwickeln. Dies setzt ausreichende Zeiträume und -fenster voraus. Werden diese zu finden sein?

Begriffe wie „Forschendes Lernen“ und „Studienprojekt“ sind Lehrerinnen, Lehrern und Schulleitungen nicht vertraut. Die wenigsten Schulen haben Erfahrung mit der Evaluation des Unterrichts aus einer analytischen Frage- und Beobachtungshaltung heraus. Zur Sorge um die pädagogische Kontinuität und die Qualität von Unterricht, wenn Studenten an Planung und Durchführung beteiligt sind, kommen Befürchtungen, der eigene Unterricht und die schuleigenen Konzepte könnten hinsichtlich ihrer Effektivität Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen werden. Wird an dieser Stelle zwischen den beteiligten Institutionen auf Augenhöhe kommuniziert werden?

Die Ausbildungserfahrungen mit Studierenden in Schulen beziehen sich bisher auf kurzzeitige Praktika und Projekte. Lehrerinnen und Lehrer besitzen Erfahrungen und Kompetenzen in der Ausbildung während des Vorbereitungsdienstes. Für die Praxissemester-Studierenden müssen sie ihre Rolle als Ausbilder aber neu ausrichten. Das Praxissemester ist kein vorgezogenes Referendariat, sondern es kommen Studierende im Rahmen ihres Studiums. Ihr Blick auf Schule und ihre Erwartungshaltung den Auszubildenden gegenüber werden anders sein. Auszubildende Lehrerinnen und Lehrer müssen sich vertraut machen mit den Ausbildungscurricula und dem alle Praxisphasen begleitenden Portfolio, wenn sie die durch das Praxissemester beabsichtigte Weiterentwicklung des professionellen Selbstkonzepts der Studierenden unterstützen sollen. Wie damit umgehen?

Schulleitungen und Ausbildungsbeauftragte der Schulen erhalten neue Aufgaben. Synergieeffekte mit den Aufgaben im Vorbereitungsdienst sind möglich. Es muss aber im Blick behalten werden, dass die Ausbildungsziele der einzelnen Praxisphasen unterschiedliche sind. Studierende im Praxissemester arbeiten nicht eigenverantwortlich, sie brauchen in allen Arbeitsfeldern Begleitung. Wird diese inhaltliche Unterscheidung gelingen?

Schulleitungen sehen sich vor die Aufgabe gestellt, Kolleginnen und Kollegen für neue Ausbildungsaufgaben zu motivieren und das schuleigene ausbildungsdidaktische Konzept inhaltlich und organisatorisch weiterzuentwickeln. Jedes Schulhalbjahr müssen neue Studierende integriert werden. Die dadurch entstehende Unruhe muss aufgefangen werden. Eltern werden nach der Qualität des Unterrichts fragen, wenn neben den Auszubildenden im Vorbereitungsdienst auch Studierende im Rahmen von Unterrichtsvorhaben unter Begleitung unterrichten. Die Bereitschaft im Kollegium den eigenen Unterricht auch nach vielen Berufsjahren in besonderer Weise gemeinsam mit Studierenden und Praxissemesterbeauftragten aus den Zentren für schulische LehrerInnenausbildung zu reflektieren muss aktiviert werden. Für die Forschungsvorhaben muss Zeit und Raum geschaffen werden. Inhaltliche und organisatorische Absprachen bis hin zu Beratung sind nötig. Für die Studierenden hat das Forschungsvorhaben eine zentrale Bedeutung für ihr Studium, im Schulleben ist es nur ein Projekt unter vielen. Die Praxissemesterbeauftragten der Zentren für schulpraktische LehrerInnenausbildung werden häufige Gäste im Unterricht sein. Persönliche professionelle Bindungen müssen gepflegt werden. Schulleitungen erhalten durch das Praxissemester neue zusätzliche Aufgaben. Haben sie dazu die nötige Leitungszeit? Anlässe zur Sorge gibt es also.

### 3. Hoffnung

Haben nicht gerade Lehrerinnen und Lehrer jahrelang mehr Praxisbezug in der LehrerInnenausbildung gefordert? In jedem Kollegium kennt man den Begriff des „Praxischocks“. Auszubildende im Vorbereitungsdienst werden nicht selten mit der Bemerkung: „Vergiss mal alles, was du in der Uni gelernt hast, das hilft dir hier nicht weiter“, empfangen. Ebenso unterstellen nicht wenige Lehrerinnen und Lehrer dem Vorbereitungsdienst eine gewisse methodenlastige, viel zu vorbereitungsintensive Realitätsferne. So kann man die Einführung des Praxissemesters nur begrüßen.

In jedem nordrhein-westfälischen Lehrerzimmer sitzen Lehrerinnen und Lehrer, die aus sehr unterschiedlichen persönlichen Beweggründen das Lehramtsstudium aufgenommen haben.

Unter anderem Interesse und Engagement für das Studienfach, Vorbilder durch selbst erlebte gute Lehrerinnen und Lehrer, die Vorstellung Kinder und junge Menschen erziehend und Rat gebend in ihrer Bildungsbiografie ein Stück begleiten zu können, oder – sehr profan – der vermeintlich sichere und familienfreundliche Arbeitsplatz Schule waren Motivationen für das Lehramtsstudium.

Durch Hochschule und Vorbereitungsdienst wurden sie auf die täglichen Aufgaben in der Schule vorbereitet. Sie haben zwei Staatsexamen abgelegt und müssten so doch beste Kompetenzvoraussetzungen für den Alltag in der Schule mit seinen Herausforderungen mitbringen. Das sollte man meinen, aber so ist es nicht immer.

Junge Kolleginnen und Kollegen in der Berufseinstiegsphase machen häufig die frustrierende Erfahrung der Grenzen der eigenen pädagogischen Wirksamkeit und des Aufeinanderprallens der eigenen Erwartungen mit der vorgefundenen soziokulturellen, organisatorischen und administrativen Wirklichkeit in der Schule.



Fragt man nach den Erfahrungen in den ersten Jahren, fühlen sich die meisten fachlich auf sicherem Terrain, aber nicht gut vorbereitet auf die Herausforderungen, mit denen sie sich als PädagogInnen konfrontiert sehen. Mit einer – inzwischen in allen Schulformen – immer heterogener werdenden SchülerInnenschaft und deren Bedürfnissen angemessen erziehend und unterrichtend umzugehen wird als kräftezehrend, wenn nicht belastend empfunden. KlassenlehrerInnenaufgaben zu übernehmen, individuell zu fördern und zu fordern und Konfliktbearbeitung – Bewältigung im Eltern- und Schülergespräch – setzen Kompetenzen voraus, die sich nicht durch die Auseinandersetzung mit der Theorie erwerben lassen. Vor allem aber muss in diesem Zusammenhang das professionelle Selbstbild hinterfragt werden. Ob die Erwartungshaltungen bei der Aufnahme des Lehramtsstudiums gegenüber der Realität von Schule Bestand haben, klärt sich bei zu vielen Lehrerinnen und Lehrern so erst zu einem Zeitpunkt, an dem die Anforderungen des Berufs schon als Belastung empfunden werden.

Berufserfahrene Lehrerinnen und Lehrer fordern schon seit Jahren aufgrund dieser Erfahrungen eine bessere Verzahnung von Theorie und Praxis schon in der universitären Ausbildungsphase. Orientierungs- und Fachpraktika bieten dafür ein zu geringes Zeitfenster. Um das „Arbeitsfeld Schule“ in all seinen Facetten kennen zu lernen, um eine Reflexion der eigenen Erwartungen gemessen an der Schulwirklichkeit vornehmen zu können, braucht es ein intensiveres Eintauchen, einen größeren Zeitrahmen.

Ein Schulhalbjahr lässt viel von dem erleben, was neben Unterrichtsplanung und -durchführung das Arbeitsfeld Schule ausmacht: Unter anderem Beratung, Beurteilung von SchülerInnenleistungen, zentrale Prüfungen, Elterngespräche, Konfliktbearbeitung, Diagnose, Konferenz- und Konzeptarbeit. Auch das große Feld des außerunterrichtlichen Schullebens muss erlebt werden. Die Individualität jeder Schule, ihr Geist und ihr pädagogisches Klima erschließen sich nicht allein durch die Wahrnehmung von Unterricht.

Ohne das persönliche Engagement vieler Lehrerinnen und Lehrer gibt es keine Theatergruppen, keine Schulorchester, keine Sportmannschaften, keine Wettbewerbe, keine Feste und jährlichen Rituale. All das macht Schule aus, kommt aus dem Unterricht und wirkt in ihn zurück. Das müssen Lehramtsstudierende erleben und in Ansätzen auch mitgestalten können, um valide Entscheidungskriterien für die eigene Berufsentscheidung zu entwickeln. Ihre so gemachten Erfahrungen tragen sie zurück in die Hochschule und in ihre Lernteams. So kann die Reflexion der individuellen professionellen Entwicklung in der Kommunikation mit erfahrenen Ausbilderinnen und Ausbildern an Hochschule, Zentrum für schulpraktische LehrerInnenausbildung und Schule in umfassender Weise gelingen.

Das setzt allerdings voraus, dass die Schule den Studierenden diese Einblicke ermöglicht. Türen zu öffnen, Horizonte auch im übertragenen Sinne zu erweitern, hat Schulen schon immer gut getan. Lehrerinnen und Lehrer können dies im Zusammenhang mit dem Praxissemester entspannt angehen, denn die Studierenden werden nicht von ihren schulischen Ausbildern beurteilt, Gutachten müssen nicht geschrieben werden und so ist die Kommunikation unbelastet. Ausbildung kann sich so ausschließlich auf das Inhaltliche konzentrieren.

Den eigenen Unterricht unter fachdidaktischen, methodischen und pädagogischen Gesichtspunkten von der Vorbereitung über die Durchführung bis zur Nachbereitung mit den Studierenden zu reflektieren, mit ihnen gemeinsam den weiteren Verlauf zu planen und ihnen Anteile unter Begleitung zu überlassen, kann ganz neue Wahrnehmungen der eigenen Unterrichtstätigkeit und des Schülerverhaltens eröffnen. Der bisher fehlende Link zwischen theoretischer Ausbildung an der Hochschule und der praktischen Umsetzung in der Schule wird personalisiert. Die Studierenden können der Katalysator werden, der die fachliche und fachdidaktische Kommunikation zwischen

Hochschule, Vorbereitungsdienst und Schule zur Selbstverständlichkeit in der LehrerInnenausbildung werden lässt.

#### **4. Ausblick**

Alle am Praxissemester beteiligten Institutionen werden sich entwickeln, denn die Studierenden werden diese Entwicklung einfordern. Die Zentren für schulpraktische LehrerInnenausbildung öffnen ihre Ausbildungsangebote auch für Lehrende in Schulen. Lehrerinnen und Lehrer können so aktuelle fachdidaktische Entwicklungen und pädagogische Forschungsergebnisse im Diskurs mit Hochschule und Zentren für schulpraktische LehrerInnenausbildung umsetzen. Lehrende der Hochschulen hospitieren in Schulen und entwickeln gemeinsam mit Studierenden und Ausbildungslehrerinnen und -lehrern Forschungsvorhaben. Forschendes Lernen wird für die Schul- und Unterrichtsentwicklung nutzbar gemacht und unterstützt die schulinterne Evaluation. Schule versteht sich immer mehr als lernendes System und findet wissenschaftliche Hilfe bei der Bewältigung ihrer Zukunftsaufgaben. Lebenslanges Lernen in der Profession findet im regelmäßigen Austausch mit und zwischen allen Ausbildungsphasen statt.

Ist das eine unbegründete Hoffnung? Ist die Schule mit ihren zahlreichen Schulformen in Nordrhein-Westfalen als System zu schwerfällig?

Ich glaube nicht. Die Einführung des Praxissemesters bietet mehr Grund zur Hoffnung als zur Sorge. Die Erfahrungen bei der Konzeption, die Zusammenarbeit zwischen der Universität zu Köln, den Hochschulen für Musik und Sport, den Fachleiterinnen und Fachleitern aus den ZfsL und den Vertreterinnen und Vertretern aus den Schulen hat gezeigt, dass die gemeinsame Arbeit im Prozess gegenseitige Vorbehalte überwunden und die wertschätzende professionelle Zusammenarbeit auf Augenhöhe zu tragfähigen Ergebnissen geführt hat.

Das Praxissemester wird zu einem nachhaltigen Innovationsschub in der LehrerInnenausbildung führen. Die Innovationsbereitschaft der in den Schulen ausbildenden Lehrerinnen und Lehrer sollte nicht unterschätzt werden. Sie werden die gleichen Erfahrungen im Umsetzungsprozess machen, wie sie bereits während der Konzeption gemacht wurden. Die Realitätsbedingungen der jeweiligen Schule werden die Forschungsvorhaben bestimmen und noch bestehende Sorgen relativieren. Eine sorgfältige, die Besonderheiten der einzelnen Institutionen und der in ihnen arbeitenden Menschen in den Blick nehmende Umsetzung des Praxissemesters ist allerdings die Voraussetzung.

Was als Sorge bleibt, ist die Frage nach den Zeitressourcen. Hier muss und wird die Schule im Rahmen ihrer Gesamtaufgaben – wie immer – ihre Prioritäten setzen.

Sebastian Barsch

# Die Praxisphasen im Kölner Lehramtsstudium: Anspruch und Umsetzung

## 1. Praxisphasen

Mit der Umstellung der Lehramtsstudiengänge auf die Anforderungen des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG 2009) ist eine deutliche Ausweitung der universitären Praxisphasen in der 1. Phase der LehrerInnenbildung vollzogen worden. Insgesamt absolvieren Lehramtsstudierende im Verlauf ihres Studiums drei Praxisphasen: Das Orientierungs- und das Berufsfeldpraktikum im Bachelor-Studium, sowie das Praxissemester im zweiten Mastersemester. Das Orientierungs- und Berufsfeldpraktikum umfassen jeweils vier Wochen, das Praxissemester ein komplettes Semester.

Basierend auf der Lehramtszugangsverordnung (LZV) vom 18. Juni 2009 kommt den Praxisphasen verstärkt die Aufgabe zu, einen universitär begleiteten sukzessiven Aufbau von Kompetenzen angehender LehrerInnen zu verfolgen. Dies soll letztlich dazu führen, dass LehrerInnen am Ende ihrer Ausbildung „hochkompetente Praktiker“ sind, die „in ihrem Handeln auf spezifische Praxisanforderungen und deren situative, handlungsnah Reflexion ausgerichtet sind“ (Messner, 2012, S. 70). Die Verzahnung von Theorie und Praxis bereits ab einer sehr frühen Phase des Studiums und der studienbegleitende Transfer akademischen Wissens in praktische Handlungsfelder ist eine der zentralen Kennzeichen der neuen LehrerInnen(aus)bildung. So sollen sich wissenschaftsorientierte Lehrerpersönlichkeiten entwickeln, die ihren eigenen beruflichen Werdegang auch nach Abschluss der Ausbildung permanent reflektieren und ihr professionelles Handeln flexibel an die Erfordernisse der Schule anpassen. Es geht also in der gegenwärtigen LehrerInnenbildung nicht nur um den Erwerb von Fachwissen, sondern auch um die Herausbildung von professioneller Selbstreflexion, die darauf abzielt, dass Lehrpersonen unter sich teilweise rasant ändernden schulischen Bedingungen handlungsfähig bleiben. Dies versucht das ZfL in Einklang mit dem gegenwärtigen bildungswissenschaftlichen Forschungsstand zu erreichen, indem den Studierenden „während des Studiums gut ausgewählte, unterstützend strukturierte Lernszenarien mit schulpraktischen Anwendungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden“ (Bosse, 2012, S. 21). Auf normativer Ebene werden die Praxisphasen in der LZV (2009) durch Kompetenzbeschreibungen und Standards gerahmt. In § 7 dieser Verordnung heißt es bezogen auf das Orientierungs- und Berufsfeldpraktikum, dass die Studierenden nach Beendigung der Praktika in der Lage sein sollten,

„die Komplexität des schulischen Handlungsfelds aus einer professions- und systemorientierten Perspektive zu erkunden, erste Beziehungen zwischen bildungswissenschaftlichen Theorieansätzen und konkreten pädagogischen Situationen herzustellen, einzelne pädagogische Handlungssituationen mit zu gestalten und Aufbau und Ausgestaltung von Studium und eigener professioneller Entwicklung reflektiert mit zu gestalten.“

Bezogen auf das Praxissemester, welches 2015 erstmals durchgeführt wird, besagt § 8 der LZV, dass die AbsolventInnen über die Fähigkeit verfügen sollen,

„grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften zu planen, durchzuführen und zu reflektieren, Konzepte und Verfahren von Leistungsbeurteilung, pädagogischer Diagnostik und individueller Förderung an-

zuwenden und zu reflektieren, den Erziehungsauftrag der Schule wahrzunehmen und sich an der Umsetzung zu beteiligen, theoriegeleitete Erkundungen im Handlungsfeld Schule zu planen, durchzuführen und auszuwerten sowie aus Erfahrungen in der Praxis Fragestellungen an Theorien zu entwickeln und ein eigenes professionelles Selbstkonzept zu entwickeln.“

Eine wesentliche Aufgabe des ZfL ist, die Studierenden beim Erlangen dieser geforderten Kompetenzen durch auf ihre individuellen Bedürfnisse zugeschnittene Angebote zu unterstützen. Diese Angebote müssen fachlichen und bildungswissenschaftlichen Standards genügen.

Neben den spezifischen Angeboten der lehramtsbezogenen Teilstudiengänge, die den Schulform- und Berufsfeldbezug im Rahmen ihrer Curricula entsprechend der KMK-Empfehlungen auf Basis ihrer konkreten Studierendenzahlen sicherstellen, spielen also die Praxisphasen eine zentrale Rolle für den beruflichen Professionalisierungsprozess angehender LehrerInnen in den Lehramtsstudiengängen.



Abbildung 1: Begleitung der Praxisphasen am ZfL Köln.

## 2. Die Praxisphasen im Bachelor-Lehramtsstudium

Den *Praxisphasen im Bachelorstudium* kommt neben ihrer Funktion, sukzessive Kompetenzen bei den Studierenden aufzubauen, welche für den späteren beruflichen Einsatz in Schulen benötigt werden, eine berufsbiographische Reflexionsfunktion zu. In den BA-Praxisphasen sollen die Studierenden erstmals einen theoriegeleiteten, forschungsbezogenen Blick auf das System Schule werfen. Durch die generell polyvalente Gestaltung des Lehramtsbachelors gewinnen zudem Fragen der Eignungsreflexion zunehmend an Bedeutung. Während in NRW derzeit versucht wird, über ein dem Studium vorgelagertes Eignungspraktikum die Selbsteinschätzung angehender LehrerInnen bezüglich ihres angestrebten Studienprofils zu unterstützen, bietet auch das Bachelorstudium insgesamt die Möglichkeit, dass Studierende sich kontinuierlich reflektierend mit ihrer individuellen Eignungsfrage und Motivation auseinandersetzen.

Das Kölner Begleitkonzept setzt auf phasenübergreifende Beratungselemente verschiedener Akteure. Neben den Dozierenden sind dies andere Studierende, die professionsbezogene Fragen in Peer-to-Peer-Situationen im Rahmen von Lernteamarbeit aufwerfen, sowie die MentorInnen an Schulen. Die Praxisphasen im Bachelorstudium erfüllen somit mehrere Funktionen: Neben ersten theoriebasierten Zugängen zum System Schule sind dies auch berufsbiografische Reflexionen.

Darüber hinaus werden Eignungsreflexionen im Kontext der Praxiserfahrungen angeregt, wobei es sich dabei explizit nicht um Auswahlverfahren zur LehrerInnenrekrutierung handelt. Das „Dilemma zwischen Fördern und Selektieren bei der beruflichen Eignungsabklärung“ soll durch die Reflexionen im Kontext der Praxisphasen nicht aufgehoben werden, da sonst „die Gefahr [bestünde], dass wenig zuversichtliche Studierende den Durchbruch nicht schaffen und schlummernde Potenziale, die Zeit zur Entwicklung bräuchten, nicht ausgeschöpft werden können“ (Fuchs & Luthinger, 2011, S. 145). Dennoch bietet eine kontinuierliche Beratung der Studierenden im Bachelor auch die Möglichkeit „die Wahrscheinlichkeit zu vermindern, dass problematische Personen ins Lehramt gelangen“ (Reintjes & Bellenberg, 2012, S. 188).

## 2.1 Orientierungspraktikum

Das Orientierungspraktikum sollte im ersten Studienjahr absolviert und an einer Schule mit dem durch das Studium angestrebten Schulformschwerpunkt durchgeführt werden. Es wird als mindestens einmonatiges Blockpraktikum absolviert, in dem die Studierenden pro Woche 20 Zeitstunden an der Schule verbringen. Insgesamt ist einschließlich Vor- und Nachbereitung sowie Dokumentation im Portfolio ein Arbeitsumfang von 120 Stunden veranschlagt.

Im Rahmen des Orientierungspraktikums werden durch das Zentrum für LehrerInnenbildung Vorbereitungs- und Begleitseminare zu unterschiedlichen Schwerpunkten vorgehalten. Hierzu zählen schulformspezifische Angebote für die Lehramtsstudiengänge Berufskolleg und Sonderpädagogik, aber auch thematisch ausgerichtete Seminare im Bereich Internationalisierung und Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte. Aufgrund der aktuellen Herausforderungen im Zusammenhang mit der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention werden vermehrt Seminare im Bereich Inklusion angeboten, die jeweils im Team von einem/einer FörderschullehrerIn und einem/einer RegelschullehrerIn geleitet werden. Seit dem Wintersemester 2013/2014 bietet das ZfL in Zusammenarbeit mit dem Akademischen Auslandsamt und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen die Möglichkeit, das Orientierungspraktikum an einer deutschen Schule im Ausland zu absolvieren.

Die LZV 2009 regelt inhaltliche und organisatorische Anforderungen der 1. und 2. LehrerInnenbildungsphase. Für das Orientierungspraktikum ist § 7 ausschlaggebend. In diesem heißt es:

- „(1) Die Absolventinnen und Absolventen des Orientierungspraktikums (§ 12 Abs. 2 Satz 1 Lehrerausbildungsgesetz) verfügen über die Fähigkeit,
1. die Komplexität des schulischen Handlungsfelds aus einer professions- und systemorientierten Perspektive zu erkunden,
  2. erste Beziehungen zwischen bildungswissenschaftlichen Theorieansätzen und konkreten pädagogischen Situationen herzustellen,
  3. einzelne pädagogische Handlungssituationen mit zu gestalten und
  4. Aufbau und Ausgestaltung von Studium und eigener professioneller Entwicklung reflektiert mit zu gestalten.“

Die inhaltliche Gestaltung der Vorbereitung, Begleitung und Reflexion aller im Rahmen des Moduls Orientierungspraktikum durchgeführten Maßnahmen basiert auf den in der LZV formulierten Kompetenzerwartungen.

Das Seminarformat sieht unterschiedliche Settings und Szenarien vor, die den Studierenden vielfältige Möglichkeiten bieten, berufsbiografische Kompetenzen und Reflexionsfähigkeit zu entwickeln. Neben klassischen Seminarsitzungen finden Lernteam- und Beratungssitzungen sowie Feedbackgespräche statt.

Zu den zentralen Zielsetzungen gehört insbesondere die reflektierte Auseinandersetzung der Studierenden mit dem Arbeitsplatz Schule. Sie sollen eine insgesamt forschende Haltung ihrem beruflichen Tun gegenüber entwickeln und so schrittweise die Entwicklung hin zu einer professionellen LehrerInnenrolle vollziehen. Besondere Berücksichtigung finden hierbei biografische Elemente sowie die subjektiven Theorien und Motivationen des/der einzelnen Studierenden. Im Zentrum stehen hier die Auseinandersetzung mit Professionsverständnis und Selbstbild der Studierenden, die sich vor allem mit den für die Teilkompetenz *Unterrichten* ausschlaggebenden Inhalten auseinandersetzen.

Um den Studierenden (auch) eine an ihren Interessen ausgerichtete Vorbereitung und Begleitung zu ermöglichen werden Seminare mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen angeboten. Dazu zählen neben den Themen „Internationalisierung“ und „Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte“ auch die schulformspezifischen Seminare für die sonderpädagogische Fachrichtung „Hören und Kommunikation“ und für das Lehramt Berufskolleg.

Zwischen dem Sommersemester 2013 und dem Sommersemester 2014 organisierte das ZfL mit dem Institut für Sozialpolitik eine Evaluation des Begleitkonzeptes. Die qualitative Forschung in Form von leitfadengestützten Interviews umfasste ca. 80 Studierende pro Semester. Es wurden deren Erfahrungen in der Schulphase des Praktikums, die Begleitveranstaltung sowie die Portfolioarbeit ausgewertet. Auch der berufsbiografische Hintergrund der Studierenden wird erhoben.

### **2.1.1 Innovation**

Vor dem Hintergrund der anstehenden Novellierung des Lehrerausbildungsgesetzes in NRW und den Bestrebungen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, die Eignungsreflexion der Lehramtsstudierenden in die Verantwortung der Universitäten zu geben, richtet sich die Weiterentwicklung des Begleitkonzeptes des Orientierungspraktikums insbesondere auf den Professionalisierungsprozess der Lehramtsstudierenden aus.

Innerhalb des Orientierungspraktikums wird ab dem Wintersemester 2014/2015 eine Nachbereitungsphase installiert, die mehrere, einander ergänzende Elemente beinhalten wird: In einem 20minütigen Beratungsgespräch mit der/dem Dozierenden erhält der Studierende nach seinem Orientierungspraktikum ein Feedback und nimmt einen Ausblick auf ihre/seine weitere Ausbildung. Das Gespräch findet auf Grundlage des verfassten Professionellen Selbstkonzepts nach dem Orientierungspraktikum, der gesammelten Erfahrungen in der Vorbereitungs- und Begleitphase sowie des Abschlussgesprächs in der Praktikumsschule statt. In einer zu protokollierenden Lernteam-Sitzung tauschen sich die Studierenden über ihr Professionelles Selbstkonzept und über ihre weitere Ausbildung aus. Im Rahmen eines vierstündigen Workshops haben die Studierenden die Gelegenheit sich entweder mit außerfachlichen Kompetenzen (z. B. Stimmtraining, reflexives Schreiben), aktuellen schulpolitischen Themen (z. B. Inklusion) auseinanderzusetzen oder Reflexionsangebote (z. B. zur Berufswahl) wahrzunehmen. Die Workshops werden von Experten in den jeweiligen Bereichen geleitet.

### **2.1.2 Kooperationen**

Aufgrund der Einbindung des Orientierungspraktikums in das bildungswissenschaftliche Modul „Erziehen“ ist eine Zusammenarbeit mit der Humanwissenschaftlichen Fakultät auf der Ebene eines regelmäßigen fachlichen Austauschs elementar.

Mit den sonderpädagogischen Fachrichtungen „Hören und Kommunikation“ sowie „Sprache“ werden Begleitseminare mit entsprechenden Schwerpunkten entwickelt und durchgeführt.

In Bezug auf die Organisation von Orientierungspraktika im Ausland arbeitet das ZfL eng mit der Zentralstelle für das Auslandschulwesen und dem Akademischen Auslandsamt zusammen. Die Durchführung eines gesonderten Begleitkonzeptes für Studierende, die ihr Orientierungspraktikum an Schulen des deutschen Auslandsschulwesens (DAS) absolvieren, stellt eine Schnittstelle zu der Internationalisierungsstrategie des ZfL dar.

Es finden regelmäßige Treffen mit dem Studierenden-Service-Center (SSC)-Heilpädagogik, dem SSC-Pädagogik, dem WiSo-Studienberatungszentrum (Wirtschafts- und Sozialwissenschaften) und dem Beratungszentrum des ZfL statt.

## **2.2 Berufsfeldpraktikum**

Auf außerschulische Berufsfelder ist insbesondere das Berufsfeldpraktikum (BFP) ausgerichtet. Das BFP sollte im zweiten Studienjahr absolviert werden. Es kann an der Universität zu Köln (UzK) entweder als Blockpraktikum oder als semesterbegleitendes Praktikum durchgeführt werden. Es muss mindestens 120 Zeitstunden umfassen. Diese 120 Stunden Gesamttätigkeit verteilen sich auf mindestens 80 Stunden Tätigkeit an der Praktikumsstelle und 40 Stunden Vor- und Nachbereitung, Organisation sowie die Portfolioarbeit.

Seitens des ZfL wurde in den vergangenen Jahren ein Netzwerk mit kooperierenden Einrichtungen in der Kinder- und Jugendarbeit, dem Bildungsbereich aber auch fachaffinen Einrichtungen aufgebaut, welches stetig weiter ausgebaut wird. Darüber hinaus werden begleitete Angebote im Rahmen konkreter Projekte angeboten, bspw. in Form von Exkursionen zu finnischen oder ugandischen Schulen, die Einblicke in die landesspezifischen Schulsystem ermöglichen. Ab dem Wintersemester 2013/2014 besteht auch hier die Möglichkeit, das Berufsfeldpraktikum an einer deutschen Schule im Ausland zu absolvieren. Als eine der deutschlandweit größten Universitäten im Bereich der LehrerInnenbildung unterhält die Universität zu Köln schon seit Jahrzehnten intensive Kontakte zu Schulen, Verbänden und verschiedenen Einrichtungen des Berufsfeldes, nicht zuletzt auch in Form von in die universitäre Lehre durch Abordnung bzw. im Rahmen von Lehraufträgen eingebundenen LehrerInnen. Ab dem Wintersemester 2015/2016 wird das Berufsfeldpraktikum analog zum Orientierungspraktikum in vorbereitende und begleitende Veranstaltungen eingebettet. Hierfür werden auf Basis der Erfahrungen mit den anderen Praxisphasen, aber auch auf Basis der Erfahrungen der im Rahmen des BFP durchgeführten Modellprojekte derzeit Veranstaltungskonzepte entworfen und bereits erste Lehrbeauftragte akquiriert.

### **2.2.1 Ausgangslage**

Die Konzeption des Kölner Berufsfeldpraktikums basiert auf den Vorgaben des LABG 2009. Zentrales Anliegen ist auch hier eine frühe, strukturierte Praxiserkundung durch die Studierenden mit der Absicht, bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt der Ausbildung berufsbiografische Reflexionsprozess anzustoßen und den Professionalisierungsprozess der zukünftigen LehrerInnen voran zu treiben.

Die für das Orientierungspraktikum festgelegten Standards und Kompetenzen gelten gleichermaßen für das Berufsfeldpraktikum und bilden somit die Basis für die organisatorische und inhaltliche Ausgestaltung des Berufsfeldpraktikums an der UzK.

An der UzK wird das Berufsfeldpraktikum als Praxisphase ohne begleitende Seminarveranstaltung absolviert. Es ist als Basismodul im Modul *Erziehen* der Bildungswissenschaften im Studienprofil aller Lehrämter verankert und umfasst vier LPs, ab dem Wintersemester 2015/2016 sechs LP.

Zentral für die inhaltliche Gestaltung des Berufsfeldpraktikums ist ein enger Bezug auf den gesetzlich vorgegebenen Aspekt der strukturierten Ausgestaltung des Professionalisierungsprozesses. Insgesamt ist ein enger Anschluss an die berufsbiografischen und selbstreflexiven Maßnahmen des Orientierungspraktikums angezielt. Aus diesem Grund umfassen die Möglichkeiten der inhaltlichen Ausgestaltung des Praktikums eine breite Palette an Möglichkeiten: Einrichtungen der freien Kinder- und Jugendarbeit; Arbeit in speziellen Fördersituationen, die über die im Unterricht gegebenen Bedingungen hinausgeht; Freizeitbetreuung im offenen Ganztag/in AGs; Museumspädagogische Maßnahmen; Tätigkeiten in dem studierten Fach affinen Bereichen; etc.

Die Studierenden sollen sich aktiv mit ihrem bisherigen Selbstkonzept als LehrerIn auseinandersetzen, ihre Berufswahl kritisch hinterfragen und aus ihrer Lernbiografie heraus differenziert begründen und evtl. korrigieren können. Die inhaltliche Reflexion der im Praktikum gemachten Erfahrungen erfolgt in den auf den Professionalisierungsprozess abgestellten Dokumenten des Portfolios Berufsfeldpraktikum. Für alle Praktikumsvarianten gleichermaßen gültige angestrebte Lerninhalte sind hier insbesondere die Vertiefung und Differenzierung eines professionellen Berufsbildes sowie eine reflektierte Auseinandersetzung mit der institutionellen Eingebundenheit des Systems Schule in übergeordnete gesellschaftliche und politische Zusammenhänge.

### **2.2.2 Innovation**

Vor dem Hintergrund der geplanten Novellierung des LABG plant das ZfL ergänzende Elemente, die die berufsbiografische Ausrichtung des Praktikums intensivieren sollen. Hierbei soll insbesondere der Aspekt der Entwicklung eines professionellen Selbstkonzepts verstärkt in den Fokus gerückt werden.

Die Erweiterung zum Wintersemester 2015/2016 besteht in der Ergänzung der Praxisphase durch eine Seminarveranstaltung, die vorbereitende, begleitende und nachbereitende Elemente enthalten soll. Dies dient der Vorbereitung auf die forschende Tätigkeit im Praxissemester und stellt ein wichtiges Verzahnungsmittel im Bezug auf das Forschende Lernen in allen Praxisphasen dar.

### **2.2.3 Kooperationen**

Das ZfL kooperiert mit zahlreichen außeruniversitären Einrichtungen im gesamten Kölner Raum, um den Studierenden eine breite Möglichkeit für die Durchführung des Berufsfeldpraktikums zu bieten. Inneruniversitär gibt es Kooperationen mit Fachdidaktiken und zentralen Einrichtungen, die Projekte bzw. Veranstaltungen in den Inhaltsbereichen des Praktikums anbieten:

#### **Kooperation mit dem zdi-Schülerlabor**

Das Schülerlabor ist eine Einrichtung der Universität zu Köln und des zdi-Zentrums LNU-Frechen Rhein-Erft. Es wird gefördert durch die Initiative *Zukunft durch Innovation* (zdi) des Innovationsministeriums NRW. Es ist angesiedelt in der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultät und bietet Studierenden mathematisch-naturwissenschaftlicher Fächer die Möglichkeit, Schulklassen bei der Arbeit im Schülerlabor zu betreuen und so Erfahrungen im Bereich des außerschulischen Lernens zu sammeln.



### **Kooperation mit SUM (Schule – Universität – Museum)**

SUM ist ein studentisches Kooperationsprojekt des Instituts für Ethnologie, des Historischen Instituts, des Kunsthistorischen Instituts und des Instituts für Medienkultur und Theater der Philosophischen Fakultät. Studierende erhalten hier eine Einführung in museumspädagogische Grundlagen und führen Museumsprojekte mit unterschiedlichsten aktuellen Themenstellungen an den Lernorten Museum und Schule durch.

### **Kooperation mit FiB (Studentisches Forum für Integration und Bildung)**

Studierende im Berufsfeldpraktikum unterstützen hier als TutorInnen schulisch benachteiligte Jugendliche an insgesamt acht Kölner Schulen bei der Erreichung eines Schulabschlusses.

### **Projektunterricht an der Offenen Schule Köln (Schwerpunkt Inklusion)**

Bei der Offenen Schule Köln handelt es sich um eine staatlich genehmigte Ersatzschule als inklusive Gesamtschule im Aufbau. Die Kooperation mit dem ZfL besteht seit zwei Jahren, das beschriebene Praktikum wurde zunächst als Pilotversuch mit einer einzelnen Klasse durchgeführt und wird ab dem kommenden Wintersemester für die gesamte Schule und eine Anzahl von 25 Studierenden übernommen. Ziel des Praktikums ist es, Lehramtsstudierenden aller Schulformen anhand der Methode des Projektunterrichts erste Erfahrungen in der unterrichtlichen Arbeit einer konsequent inklusiv arbeitenden Schule zu ermöglichen. Es handelt sich um ein semesterbegleitendes Praktikum. In einer vorbereitenden Blockveranstaltung werden den Studierenden die Grundlagen der Arbeit mit der Projektmethode vermittelt. Hierauf basierend entwickeln die Studierenden eigenständig eine Projektkonzeption für die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern der Offenen Schule Köln. Die wöchentlichen Seminarveranstaltungen finden vor Ort in der Schule statt und sind direkt an die Arbeit der Studierenden mit den SchülerInnen gekoppelt. Der Projektunterricht der gesamten Schule wird auf das Praktikum abgestimmt. Das Projekt startet im Oktober und schließt Anfang Februar mit einem Präsentationstag in der Schule ab.

### **Sprachsensibler Unterricht für Studierende aller Schulformen – Sprachförderunterricht im Flüchtlingsheim Herkulesstraße (Schwerpunkt DaZ)**

Das Flüchtlingsheim in der Herkulesstraße in Köln ist eine Erstaufnahmeeinrichtung, in der aktuell ca. 200 Kinder und Jugendliche in schulpflichtigem Alter zusammen mit ihren Eltern untergebracht sind. Aufgrund der spezifischen Asylsituation besuchen diese Kinder keine Schule. Sie verfügen nicht über Deutschkenntnisse und sind häufig nicht alphabetisiert. Studierende aller Schulformen erhalten in einer einführenden Seminarveranstaltung einen Einblick in die Grundlagen des sprachsensiblen Fachunterrichts sowie die Grundzüge der Alphabetisierung. Im Anschluss unterrichten sie wochenweise eine Kleingruppe von SchülerInnen. Die Veranstaltung wird durch Reflexionsveranstaltungen zu Mitte und Ende des Semesters ergänzt.

### **Berufsfeldpraktikum im Ausland**

Internationalisierung stellt einen der inhaltlichen Themenschwerpunkte des ZfL dar. Aus diesem Grund bietet das ZfL den Studierenden verschiedene Möglichkeiten, intensiv betreute Praktika im Ausland zu absolvieren. Hierzu zählen der Austausch mit finnischen und ugandischen Partnerschulen. Kooperationen mit amerikanischen Universitäten befinden sich derzeit im Aufbau.

Im Rahmen der Vorbereitung des *Praxissemesters im Masterstudium* konstituierten sich über 20 institutionsübergreifende Fachverbände, um gemeinsam inhaltliche und organisatorische Konzep-

te zur Umsetzung des Praxissemesters zu entwickeln. In den Fachverbänden wurden institutionsübergreifend Curricula für die Vorbereitung und Durchführung des Praxissemesters entwickelt. Darüber hinaus erarbeiten diese Konzepte zur Evaluation des Praxissemesters für ihre jeweiligen Fächer. Die Zusammenarbeit der Fachverbände wird durch das ZfL koordiniert.

## Literatur

- Bosse, D. (2012), Zur Situation der Lehrerbildung in Deutschland. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung* (S. 11-28). Immenhausen: Prolog Verlag.
- Fuchs, M. & Luthiger, H. (2011). Praktika als Ort der beruflichen Eignungsabklärung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4, 139-149.
- Messner, R. (2012). Leitlinien einer phasenübergreifenden Professionalisierung der Lehrerbildung. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung* (11-28). Immenhausen: Prolog Verlag.
- Reintjes, C. & Bellenberg, G. (2012). Überprüfung der Eignung für den Lehrerberuf durch Selbsterkunden, Beratung und Praxiserleben? – Das Eignungspraktikum in NRW aus der Perspektive der Praktikanten. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung* (S. 63-92). Immenhausen: Prolog Verlag.

Myrle Dziak-Mahler, Peter Ortmanns

## **Das Praxissemester in der Ausbildungsregion Köln: Kooperation und Innovation – Eine Chronologie**

Weit über tausend Studierende beginnen jedes Semester ihr Lehramtsstudium an der Universität zu Köln, der kooperierenden Deutschen Sporthochschule und der Hochschule für Musik und Tanz. Rund 24 Prozent der Gesamtstudierenden der Universität streben einen Lehramtsabschluss an. Sie können auf ein Studienangebot in allen fünf Schulformen, von der Grundschule über die Sonderpädagogik bis hin zum Berufskolleg zugreifen. Mit über tausend Fächerkombinationen ist Köln einer der vielseitigsten Ausbildungsstandorte für LehrerInnen in Europa (vgl. Kramp, 2013, S. 20).

Die drei Hochschulen, die vier Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) Engelskirchen, Köln, Leverkusen und Siegburg mit allen dort angebotenen Lehrämtern sowie das ZfsL Jülich im Lehramt sonderpädagogische Förderung und die nahezu 1000 Schulen der Region kooperieren im Praxissemester und bilden die „Ausbildungsregion Köln“. Die Schulaufsicht unterstützt sie bei dieser Aufgabe. Über 3000 AkteurInnen sind damit universitäts- und schulseitig in die Realisierung des Praxissemesters eingebunden.

Die Größe und Komplexität der Ausbildungsregion erforderte von Anfang an ein an den Methoden des Projektmanagements orientiertes, systematisches Vorgehen. Es mussten alle involvierten Ebenen der verschiedenen Institutionen beteiligt und eingebunden werden. Zudem mussten die einzelnen Prozessschritte klar strukturiert, aufeinander bezogen und für alle transparent und nachvollziehbar sein. Die gemeinsame Arbeit wurde mit zwei Veranstaltungen angebahnt, die für die gegenseitige Öffnung der beteiligten „Seiten“ sowie die erste Information über die Zielsetzungen des Praxissemesters unverzichtbar waren. An der ersten Veranstaltung im November 2010 in Bensberg trafen sich jeweils 20 VertreterInnen aus Hochschule, Schule und ZfsL ganztägig zu einem ersten offiziellen Austausch zum Praxissemester. Zu diesem Zeitpunkt war klar, dass auf der Grundlage des LABG 2009 das Praxissemester fester Bestandteil der Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen werden würde, genauere Eckpunkte der Ausgestaltung waren aber noch weitgehend offen. Die landesweite Diskussion des Praxissemesters in den verschiedenen Ausbildungsregionen des Landes begann in unterschiedlicher Intensität und nahm auch unterschiedliche Richtungen.

In der Veranstaltung (Bensberg 2010) war zunächst Raum für Klärungsprozesse zum eigenen, institutionsbedingten Verständnis des Praxissemesters und auch zur Klärung der eigenen Stärken und Interessen. Hieran an schloss sich der organisierte Austausch zwischen den VertreterInnen der unterschiedlichen Bereiche. Eigene Perspektiven und Möglichkeiten, aber auch Befürchtungen, die die Leistungsfähigkeit der eigenen Institution hinsichtlich der Umsetzung des Praxissemesters kritisch einschätzten, wurden ausgetauscht. Bei aller Offenheit war die zu erwartende Skepsis den „anderen, fremden“ Systemen gegenüber zu Beginn sicher nicht zu leugnen. Gegen Ende der Veranstaltung wich sie jedoch nicht nur einer Offenheit und Bereitschaft zur Kooperation, sondern es setzte sich auch die Überzeugung durch, dass dieser komplexe Entwicklungs- und Umsetzungsprozess nur gemeinsam, auf gleicher Augenhöhe und – was die konkrete Umsetzung betraf – zu großen Teilen zu diesem Zeitpunkt auch noch ergebnisoffen diskutiert und gestaltet werden konnte. Die griffige Formel die sich hierfür durchsetzte war: Bottom-up-Prozess. Es sollte nicht vorab ein abstrakter, alle Eventualitäten antizipierender Kooperationsvertrag geschlossen werden, in dem minutiöse Regelungsvereinbarungen und Gremien festgeschrieben werden.

Vielmehr wollten wir uns gemeinsam der Herausforderung Praxissemester stellen, die verschiedenen Schritte gemeinsam gehen, Arbeitserfahrungen in der Entwicklungsphase gemeinsam sammeln und dann schauen, welcher vertragliche Regelungsbedarf im Kooperationsvertrag erforderlich ist, um das Praxissemester in der Ausbildungsregion Köln erfolgreich zu realisieren.

Die zweite vorbereitende größere Veranstaltung fand im Juni 2012 in Schloss Wahn statt. Hieran nahmen VertreterInnen der beteiligten Universitäten, der Schulen, der ZfsL und (erstmalig in größerer Zahl) auch der Bezirksregierung Köln als Schulaufsicht teil. Inzwischen waren einige Eckpunkte des neuen Praxissemesters sowohl durch die Kölner als auch die landesweite Diskussion ausgeschärft, der für die Schul- und ZfsL-Seite wichtige „Praxiselemente-Erlass“<sup>3</sup> des Schulministeriums konkretisierte die Eckpunkte. Auf der Grundlage eines kurzen Informationsinputs, der eine gemeinsame Informationsgrundlage herstellte, trugen gemischte Gruppen – in jeder Gruppe war jede Institution in etwa gleich stark vertreten – ihre Ideen zu unterschiedlichen Themenbereichen auf Metaplanwänden zusammen, diskutierten und ergänzten in einem Rotationsverfahren die Ideen der anderen Gruppen. Auch hier wurde deutlich und für die Beteiligten erfahrbar: nur gemeinsam können wir diese Aufgabe bewältigen. Und: Kooperation ist möglich, die VertreterInnen der unterschiedlichen Institutionen können miteinander konstruktiv in der Sache kommunizieren und arbeiten. Für die Steuergruppe lieferten beide Veranstaltungen wichtige Hinweise auf den inhaltlichen Stand der Diskussion in den verschiedenen Gruppen und die Art des Umgangs miteinander, die Arbeits- und Kommunikationskultur. Beide Koordinatoren galt es im weiteren Prozess zu berücksichtigen und weiter zu entwickeln.

Nach Monaten intensiver Vorbereitung durch das Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln und der Steuergruppe fand am 24. Oktober 2012 eine Veranstaltung in der Stadthalle Köln-Mülheim statt. Sie war der offizielle Auftakt für die inhaltliche Arbeit im Rahmen der Kooperation zwischen den verschiedenen Institutionen. Im Beisein von Prorektor Prof. Herzig seitens der Universität zu Köln, VertreterInnen des Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) und der Bezirksregierung Köln (als Schulaufsicht) nahmen ca. 380 AkteurInnen (DozentInnen, Fachleitungen und LehrerInnen) die curriculare Vorbereitung des Praxissemesters in sogenannten Fächerverbänden auf. Dieses Kick-off der Fächerverbandsarbeit in der Ausbildungsregion Köln konnte, so Ulrich Wehrhöfer vom MSW, ohne Zweifel als ein wichtiger und wegweisender Meilenstein in der Umsetzung des neuen Lehramtsstudiums nicht nur für die Ausbildungsregion Köln gelten.

Insgesamt konstituierten sich an diesem Tag 20 Fachverbände und zwei thematisch zu den Fachverbänden querliegende Arbeitsgruppen (Phasenübergreifende Portfolioarbeit, Forschendes Lernen). Sie hatten nachmittags die Gelegenheit, ihre Arbeitsplanung gemeinsam zu entwickeln, also in die konkrete Arbeit direkt einzusteigen. Die Fächerverbände setzen sich pro Fach (z. B. Deutsch, Musik) oder Fächergruppe (z. B. moderne Fremdsprachen, Naturwissenschaften) aus DozentInnen der Hochschulen, Fachleitungen der ZfsL und LehrerInnen zusammen. Bei der Besetzung der Fächerverbände wurde darauf geachtet, dass möglichst LehrerInnen aller Schulstufen und Fachleitungen aller Schulstufen sowie aller ZfsL-Standorte vertreten waren, um eine möglichst breite Einbindung verschiedener Personengruppen in die Arbeit zu ermöglichen. Die bewusst gewünschte Diversität in den Fächerverbänden sollte mehrere Anliegen zugleich bedienen. Es sollte eine möglichst große Breite an Ideen in die Fächerverbände einfließen. Des Weiteren

---

<sup>3</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014). Praxiselemente in den lehramtsbezogenen Studiengängen (*Lehrerausbildungsgesetz LABG 2012*). Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Studium/Regelungen-Lehramtsstudium/Praxiselemente.pdf> [23.04.2015].

sollte die Arbeit in den Fächerverbänden durch die breite Verankerung eine größtmögliche Legitimation erhalten. Und schließlich sollten die Mitglieder der Fächerverbände auch die Ideen zur Ausgestaltung des Praxissemesters wieder zurück in ihre Herkunftssysteme tragen.

Die Aufgabe der Fächerverbände war es, zunächst innerhalb eines Jahres ein gemeinsames Ausbildungscurriculum zu entwickeln. Am Ende des ersten „gemeinsamen Arbeitstags“ wurde sehr zufrieden von einer guten und äußerst fruchtbaren ersten Zusammenarbeit berichtet. Seitdem arbeiten die Fächerverbände intensiv an der Entwicklung – und inzwischen an der Überprüfung der Tragfähigkeit und Weiterentwicklung – gemeinsamer curricularer, inhaltlicher und organisatorischer Konzepte zur Umsetzung des Praxissemesters.

Zur Steuerung der Arbeit der Fächerverbände wurden verschiedene Teilschritte („Meilensteine“) vereinbart, z. B. die Erstellung eines Arbeitsplans der Gruppe ein Zwischenbericht, aus dem Entwicklungsstand und -richtung der jeweiligen Gruppe ersichtlich war. Im Oktober 2013 fand ein „Forum der Fächerverbände“ statt, in dem sich die Fächerverbände gegenseitig über ihren Arbeits- und Entwicklungsstand unterrichten und Anregungen aus anderen Gruppen aufnehmen konnten, um diese in ihre Abschlussberichte und Curricula (Vorlage: Ende 2013) einfließen lassen zu können. Um die Arbeit der Fächerverbände zu unterstützen und zu strukturieren, sie vergleichbar zu machen und zumindest in den Eckpunkten zu bündeln, wurden für die einzelnen Berichtsphasen Formatvorlagen zur Verfügung gestellt.

Auch die Schulen wurden frühzeitig in die Entwicklung und Gestaltung des Praxissemesters einbezogen. Nach einer ersten Informationswelle aller Schulleitungen der Ausbildungsregion im Sommer 2012 im Rahmen von regelmäßig stattfindenden Dienstbesprechungen der Schulleitungen mit den ZfsL über das Praxissemester allgemein wurde im Frühjahr 2014 eine zweite, flächendeckende Information aller Schulleitungen im Rahmen von Dienstbesprechungen mit der Schulaufsicht über die konkrete Ausgestaltung des Praxissemesters in der Ausbildungsregion Köln (Beginn des ersten Praxissemesters: Oktober 2014) durchgeführt. Parallel wurden auch alle Kollegien der ZfsL entsprechend informiert.

Das Praxissemester hatte schon frühzeitig Einfluss auf die Planungen der universitären Lehre im Lehramtsmaster. Die in den Fachverbänden entwickelten Curricula wurden Grundlage der bevorstehenden Lehrplanung. Die Fakultäten und Fächer wurden durch zahlreiche Informationsveranstaltungen des ZfL über Anforderungen, Herausforderungen und Chancen informiert, mit denen sich die Hochschule konfrontiert sah. Insbesondere galt es den Bereich „Forschendes Lernen“, der aus der Perspektive der Universität ein wichtiger Pfeiler des Praxissemesters ist, zu definieren und in konkrete Handlungsszenarien umzusetzen. Auch hier zeigte sich das innovative Moment, welches mit dem Praxissemester verbunden war, denn schon früh wurde deutlich, dass die Vorbereitungen der Studierenden auf das Praxissemester von herkömmlichen Lehrformen abweichen würde, insbesondere dadurch, dass die intensiv betreute Vorbereitung des Studienprojektes für alle in kleinen Lerngruppen durchgeführt wird und intensiv von den jeweiligen Dozierenden betreut wird.

Sehr früh waren zwei Eckpunkte klar. Zum einen sollte das Praxissemester in der Ausbildungsregion Köln aus einem Guss sein und nicht aus verschiedenen, additiv aneinander gereihten Elementen oder (aus Sicht der Studierenden) unverbundenen Zeitphasen im Studium bestehen, deren Verknüpfung nur zufällig gelingen kann. Dies erforderte eine enge Verzahnung der Ausbildungsangebote der beteiligten Institutionen unter Wahrung ihrer „besondere(n) strukturelle(n) Stärken“ (Baumert 2007, S. 6). Eine enge und kontinuierliche Zusammenarbeit von Universität, ZfsL und Schulen auf verschiedenen Ebenen, vor allem in der Steuergruppe und den Fächerverbänden, war demnach für das Gelingen des Vorhabens grundlegend. Die unterschiedlichen Ak-

teurInnen mussten die Möglichkeit zur kontinuierlichen Begegnung und gemeinsamen Arbeit haben. Das Ergebnis sind aufeinander abgestimmte und verzahnte gemeinsame Curricula für die vorbereitenden Seminarveranstaltungen im ersten Mastersemester an der Universität und die Praxisphase an ZfsL und Schule im zweiten Semester.

Es war auch konstitutiv, dass diese Begegnung „auf Augenhöhe“ erfolgen muss. Natürlich bestanden gut gepflegte Vorurteile gegen die jeweils „andere Seite“. Um sie abzubauen, bedurfte es der Gelegenheit und Chance, mit der „anderen Seite“ in einen (Arbeits-) Kontakt zu treten und positive Erfahrungen zu sammeln. Strukturell wurde dies durch eine „Doppelspitze“ in der Besetzung der Moderation der Fächerverbünde erreicht: jeweils einE DozentIn der Hochschule und eine Fachleitung der ZfsL moderieren die Fächerverbünde gemeinsam.<sup>4</sup>

Viele Evaluationsrückmeldungen sowie persönliche Gespräche belegen, dass die hohe Kooperationsbereitschaft der unterschiedlichen Institutionen und die Begegnung auf Augenhöhe gerade in der Arbeit der Fächerverbünde sehr erfolgreich sind und als besonders fruchtbringend für den Entwicklungsprozess und ermutigend für die gemeinsame Arbeit im Praxissemester empfunden werden.

Zum anderen musste die Akzeptanz des Praxissemesters bei allen AkteurInnen gefördert werden, die AkteurInnen mussten aktiv in die verschiedenen Schritte eingebunden werden und hierbei auch eigene Gestaltungsmöglichkeiten und Einflussmöglichkeiten auf sowie Verantwortung für den weiteren Verlauf des Projekts haben.

Diese beiden Aufgaben hat die Steuergruppe sehr ernst genommen und sie hat die unterschiedlichen AkteurInnen durch verschiedene Veranstaltungsformate (vgl. oben) immer wieder zum Austausch über ihre Arbeitsprozesse und -ergebnisse zusammengebracht und sich zugleich für die weitere Fortentwicklung und Steuerung der nächsten Schritte wichtige Rückmeldungen bei denjenigen eingeholt, die das Praxissemester an ihrem jeweiligen Arbeitsbereich umsetzen und mit Leben füllen. Neben regulären, i.d.R. onlinegestützten Evaluationsbefragungen haben beispielsweise regelmäßig Austauschtreffen für die ModeratorInnen der Fächerverbünde stattgefunden.

Um spätere Reibungsverluste zu minimieren, wurden von Anfang an auch die verschiedenen weiteren an der Umsetzung des Praxissemesters beteiligten institutionellen AkteurInnen, z. B. das Rektorat, die StudiendekanInnen der beteiligten Fakultäten, die Schulaufsicht und das Schulministerium auf der Steuerungsebene in den Prozess einbezogen. So war von Anfang an eine Vertreterin der Bezirksregierung Köln als Dienstaufsicht über die ZfsL und Verbindungsperson zur Schulaufsicht Mitglied in der Steuergruppe. Die schulseitigen Mitglieder der Steuergruppe haben eine Beratergruppe bestehend aus je einem/einer Schulaufsichtbeamten und einer Schulleitung pro Schulform zur Unterstützung und zur Verbreitung der konzeptionellen Ideen herangezogen. Die Seminar- und ZfsL-Leitungen aller beteiligten ZfsL haben sich in regelmäßigen Abständen (von ca. zwei Monaten) zu ausschließlich dem Thema Praxissemester gewidmeten Dienstbesprechungen getroffen und konnten so über aktuelle Entwicklungen zeitnah informiert werden sowie wichtige Impulse in die Steuergruppe einfließen lassen.

Und schließlich war auch die Idee, dass Steuerung in dieser Größenordnung zur eigenen Vergewisserung und Entlastung durchaus auch professionelle Beratung nutzen kann, dem Prozess förderlich, so dass die Steuergruppe sich über wichtige Phasen hinweg auch von außen hat professionell unterstützen lassen und so Ziele, Strukturen und nächste Schritte klarer vor Augen hatte.

---

<sup>4</sup> Da die Entlastungsregelung für die beteiligten Lehrkräfte zum Zeitpunkt der Arbeitsaufnahme in den Fächerverbänden unklar war, wurde darauf verzichtet, diese zusätzliche Belastung auf LehrerInnen auszuweiten.

Diese Formen der konstruktiven und vertrauensvollen Zusammenarbeit sind sehr ermutigend verlaufen und haben zu einer sehr tragfähigen und angenehmen Kooperationskultur geführt. Der am 1. Juli 2014 geschlossene Kooperationsvertrag zwischen den ZfsL der Ausbildungsregion und der Universität zu Köln bündelte die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen an der LehrerInnenbildung beteiligten Institutionen auch formal.

Es ist schwer vorstellbar, dass dieser Prozess – bei der Größe und Komplexität des Vorhabens Praxissemester in der Ausbildungsregion Köln – mit all seinen Reibungsflächen aber auch Möglichkeiten und zu Optimismus allen Anlass gebenden Erfahrungen so zielführend verlaufen wäre, hätten die beteiligten Partner sich nicht so offen aufeinander eingelassen wie geschehen. Im Rückblick zeigt der Prozess, dass sowohl die Kooperation durch den Druck der Innovation – den durch das LABG auferlegten „Zwang“, gemeinsam LehrerInnenausbildung zu gestalten – beflügelt wurde als auch, dass Innovation durch Kooperation besser, nachhaltiger und mit einer größeren Wirkungstiefe erreicht werden kann.

## Literatur

Kramp, D. (2013), Das Praxissemester für Lehramtsstudierende in der Ausbildungsregion Köln. *Forum*, 2, 20-22.

Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase („Baumert Kommission“), Düsseldorf, 2007, S. 6.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014). Praxiselemente in den lehramtsbezogenen Studiengängen (*Lehrerausbildungsgesetz LABG 2012*). Verfügbar unter:

<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Studium/Regelungen-Lehramtsstudium/Praxiselemente.pdf> [23.04.2015].

Karin Kleinespel, Will Lütgert

# Das Praxissemester – Erfahrungen, Fragen und Anmerkungen – das Kölner Modell aus Jenaer Sicht<sup>5</sup>

## 1. Von der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen

Seit einigen Jahren erleben wir einen *practical turn* in der LehrerInnenbildung der Universitäten. Die Dominanz des theoretisch-disziplinentorientierten Studiums wird zurückgenommen zugunsten eines verstärkten Tätigkeitsfeldbezuges. Die bisher üblichen Kurzpraktika im Lehramtsstudium werden ergänzt oder gar ersetzt durch mehrmonatige Praxissemester, deren Hauptlernort die Schule ist. Angestoßen hat diesen Prozess das Land Baden-Württemberg für die Studierenden des Gymnasial- und Berufsschullehramts als Ersatz für fehlende Fachdidaktik und kapazitätsbeschränkte Erziehungswissenschaft an den Universitäten. Jena hat 2007 mit seinem Modell der Verschränkung von Studium und Praxis begonnen und führt seit 2009 ein Praxissemester durch, das von der Universität verantwortet ist. Es folgten Brandenburg, Bremen, Hamburg mit einem doppelten Kernpraktikum, und nun wird sich das große Nordrhein-Westfalen dem Trend anschließen.

Gegenüber einem solchen – dem Tätigkeitsfeld euphorisch zugewandten – Prozess verhält sich die Wissenschaft heute zwiespältig. Wir spielen auf die Warnungen an, die von ForscherInnen ausgehen, die sich empirisch mit der Wirksamkeit von Praxisphasen in der LehrerInnenbildung auseinandergesetzt haben. Diese Warnungen lauten:

- In schulpraktischen Studien finde eher eine schulspezifische Sozialisation denn ein Kompetenzerwerb statt,
- die Wirksamkeit schulpraktischer Studien sei in besonderem Maße von vom Personal in den Praktikumsschulen abhängig, von Lehrerinnen und Lehrern, die die Wirksamkeit ihrer eigenen Ausbildungstätigkeit überschätzen und schließlich,
- Schulpraktika könnten zu einer Deprofessionalisierung und zu unerwünschten Ergebnissen führen.

Aus alledem zieht Tina Hascher den kritischen Schluss:

„Studierende attribuieren sich (...) in der Regel einen hohen Fortschritt hinsichtlich ihrer professionellen Entwicklung im Kontext von Praktika im Sinne von ‚ich mache, also kann ich‘. Entsprechend wird dieser Bereich von angehenden und amtierenden Lehrpersonen häufig als der wirksamste der Lehrerbildung bezeichnet.“ (Hascher, 2011a, S. 429)

– aber dies sei eine Form des Selbstbetrugs, Hascher spricht polemisch vom „Mythos Praktikum“ (Hascher, 2011b).

Uns scheint ein solches Urteil verfrüht, die empirische Datenlage ist unübersichtlich, denn – mit einem Bild gesprochen: die praktische LehrerInnenbildungsreform – wie das Jenaer und das Kölner Praxissemester – ist ein langsam navigierender Tanker, der ein ganzes Jahrzehnt brauchen wird, um ans Ziel zu kommen; die Wissenschaft hingegen ist ein wendiges Schnellboot, das flink

---

<sup>5</sup> Dieser Aufsatz ist eine stark bearbeitete Fassung des Aufsatzes von Lütgert, W., Ahrens, F., Holtz, P. & Kleinespel, K. (2013). Didaktikum oder Brücke zum Vorbereitungsdienst? – Anmerkungen zum Jenaer und Paderborner Praxissemester. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften – ZDG*, 2, 196-208.



ankommen – d. h. Ergebnisse produzieren – will, um sich neue Ziele zu setzen. Wissenschaft und Schulentwicklung rechnen mit unterschiedlichen Zeithorizonten.  
Wir wollen es in diesem Aufsatz mit dem schwer manövrierbaren Tanker der Praxis halten und das Kölner Modell des Praxissemesters mit dem Jenaer Modell vergleichen.

## 2. Das Jenaer Praxissemester im Vergleich zum Kölner Praxissemester

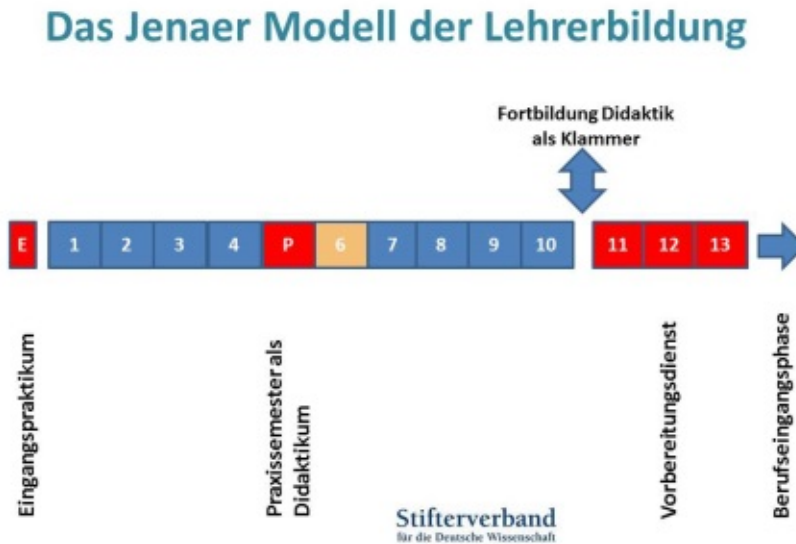


Abbildung 2: Das Jenaer Modell der LehrerInnenbildung.

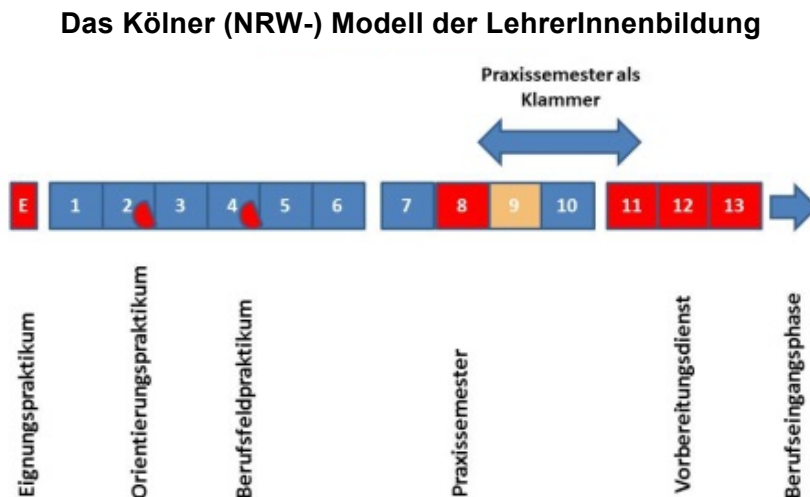


Abbildung 3: Das Kölner (NRW-) Modell der LehrerInnenbildung.

In der engen Verbindung zwischen erster und zweiter Phase der LehrerInnenbildung – bei institutioneller Unabhängigkeit der beteiligten Institutionen – haben die Thüringer und NRW-Reformen die gleichen Ziele, aber sie setzen unterschiedliche Akzente. Die gegenwärtige LehrerInnenbildungsreform in NRW ist viel fundamentaler angelegt als diejenige in Thüringen in den Jahren 2004-2007. NRW will erreichen, was die Sachsen wieder abwickeln haben: *die volle, gleichwertige*

*akademische Bildung für alle Lehrerinnen und Lehrer.* Das wird, wenn sie vollständig gelingt, eine *Jahrhundertreform*, die das LehrerInnenbildungsschisma zwischen den ursprünglich studierten und den nicht-studierten LehrerInnen – heute zwischen kürzeren und längeren *Studienzeiten* – endgültig beseitigt. In dieses Gesamtkonzept sind Praxisanteile als wesentliche Elemente der Tätigkeitsfeldorientierung unter den Bedingungen des BA-/MA-Studiums eingepasst.

Im Unterschied zu NRW ist das Jenaer Praxissemester nicht durch ein Rahmenkonzept des Schulministeriums und der Landesrektorenkonferenz entstanden, sondern durch eine Initiative der Universität. Dem tragen die Thüringer Gesetze zur LehrerInnenbildung und zu den Hochschulen Rechnung. Sie legen – wie in allen Bundesländern – die modulare Struktur der Lehramtsstudiengänge im Sinne des Bologna-Prozesses fest. Sie sehen aber anders als alle anderen Bundesländer *zwei* Möglichkeiten ihrer Realisierung vor: Die Universitäten können entweder ein grundständiges *Staatsexamensstudium* gestalten oder aber ein Bachelor-/Masterstudium einrichten (§ 22 ThürHG). Die kleinere Universität Erfurt hatte sich schon vor der Verabschiedung der Gesetze für eine Bachelor-/Masterstruktur entschieden. Auch die größere Universität Jena führte diese Struktur für die meisten ihrer Studiengänge ein, bewahrt aber bis heute für die klassischen Professionsstudiengänge der Theologen, Mediziner, Juristen und eben auch der LehrerInnen das grundständige Studium.

Mit dem Festhalten an der Staatsprüfung für ein modularisiertes LehrerInnenbildungsstudium will die Friedrich-Schiller-Universität nicht konservativ an alten Studiengangsmustern festhalten, sondern sie will zusammen mit den Studienseminaren und dem Landesinstitut ein zukunftsweisendes Modell der *gesamten* LehrerInnenbildung entwickeln. Wir wissen, dass wir uns in Jena wie die alten Gallier widerständig gegenüber dem Gesamttrend in der Bundesrepublik benehmen. Von den ursprünglich drei Motiven für die Beibehaltung eines grundständigen Studiums (vgl. Lütgert, 2008) führen wir eines an:

Die LehrerInnenausbildungsgänge sind mit ihrer zweigeteilten Ausbildungsform der Universitäts- und der Seminarphase schon heute konsekutiv aufgebaut. Eine Dreiteilung des Studiengangs macht unter berufswissenschaftlichen Gesichtspunkten keinen Sinn, da bisher – nach vielen Jahren der kritischen Diskussion – unklar geblieben ist, welche Formen der Berufseinmündung durch einen Bachelor-Studiengang im *Lehramt* geschaffen werden.

Nach dem sechsten Semester sind die Studierenden fachlich und didaktisch unfertig – „halbgebildet“ im Sinne Theodor Adornos: „Die Bundesländer wollen die Lehramtsbachelor nicht, und der freie Markt akzeptiert sie nicht.“

Das Jenaer Modell reduziert nicht den Studienanteil, den die Fächer in der bis dahin gültigen Studienstruktur hatten. Dies war eine notwendige Voraussetzung für seine Akzeptanz durch alle Fakultäten. Die fachliche Qualität der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern sollte nicht geschmälert werden und in ihrer wissenschaftlichen Qualität den 2-Fach-Mastern entsprechen. Aber es sollte Zeit und Raum für die Inhalte der Berufswissenschaften geschaffen werden:

- durch ein *Eingangspraktikum*: 320 Stunden pädagogische Arbeit mit Kindern (mit ähnlicher Funktion wie das NRW-Eignungspraktikum),
- durch ein kooperativ mit den Thüringer Schulen durchgeführtes *Praxissemester* von fünf Monaten Dauer zweimal im Jahr,

- durch eine Öffnung der zweiten Phase der LehrerInnenbildung für berufswissenschaftliche Angebote der Universität (durch die „Fortbildung Didaktik“, die im Hinblick auf den Übergang von der ersten zur zweiten Phase der LehrerInnenbildung eine ähnliche Schlüsselstellung wie das NRW-Praxissemester hat).

### **Zum Eingangspraktikum als pädagogischem Erprobungsfeld**

Wir wissen aus Untersuchungen, dass vor Einführung des Jenaer Modells mehr als 60 Prozent der Lehramtsstudierenden an der Friedrich-Schiller-Universität noch nie einen längerfristigen pädagogischen Kontakt zu Kindern und Jugendlichen aufgenommen hatten (Gröschner & Nicklausen, 2006). Es fehlte ihnen die praktische Erfahrung im Umgang mit der jüngeren Generation. Deshalb fordern wir heute von den angehenden Studierenden – ähnlich wie sie es noch NRW tun, in einem *Eingangspraktikum* vor Studienbeginn einen pädagogischen Bezug zu Kindern und Jugendlichen aufzubauen und über einen längeren Zeitraum (nämlich ca. zwei Monate) aufrechtzuerhalten (Friedrich-Schiller-Universität Jena, 2009). Auf diese Weise erproben die zukünftigen Lehramtsstudierenden ihre pädagogischen Fähigkeiten und erfahren ganz praktisch, welche Aufgaben ein Erwachsener hat, der erzieherische (Teil-) Verantwortung für Kinder oder Jugendliche übernimmt. Ihre Erfahrungen dokumentieren sie in einem kurzen Portfolio-Baustein.

### **Das Konzept des Jenaer Praxissemesters**

Als das Jenaer Praxissemester entwickelt wurde, stand die Universität mit ihren Vorstellungen zur praktischen Ausbildung im Studium ziemlich allein (Lütgert, 2006). Damals gab es zwar schon das erwähnte Baden-Württemberg-Modell, doch dies ist gänzlich anders konzipiert: es „befreit“ gewissermaßen die Universitäten davon, in ihren Studienangeboten für das Gymnasial- und Berufsschullehramt einen Tätigkeitsfeldbezug herzustellen und schiebt diese Aufgabe gänzlich den Studienseminaren zu. Von Baden-Württemberg haben wir nur den Namen übernommen.

Aus grundsätzlichen Erwägungen – und hier unterscheiden wir uns von dem NRW-Modell – ist das Jenaer Praxissemester in der Mitte des Studiums – im 5. oder 6. Semester – platziert. Studierende sollen in den ersten vier Semestern eine Grundkompetenz in ihren Fächern, in den Fachdidaktiken und in der Erziehungswissenschaft erworben haben, bevor sie sich 5 Monate auf die Schulpraxis einlassen. Sie sollen aber auch die Chance bekommen, ihre Praxissemestererfahrungen in ihr anschließendes Studium von mindestens vier weiteren Semestern einbringen zu können (Friedrich-Schiller-Universität Jena, 2009). Das Jenaer Praxissemester ist gewissermaßen eine moderne Adaptation des *Didaktikums* des großen Paul Heimann, der mit seiner 1960 in Berlin-Lankwitz eingeführten Praktikumsform seinen Studierenden das *Theoretisieren über Lernvorgänge* nahe bringen wollte. Heimann war der Überzeugung, dass man die Konzepte der Didaktik nicht allein aus Büchern lernen, sondern vor allem in der Praxis erprobt, erfahren und reflektiert haben müsse, um im Wechselspiel von wissenschaftlich Allgemeinem und praktisch Besonderem theoretisch zureichendes Wissen für die Lehrtätigkeit entwickeln zu können (Heimann, Otto & Schulz, 1966). Heimanns Grundgedanke ging auf den amerikanischen Pragmatismus seiner Zeit zurück (Reich & Thomas, 1976). Ein vergleichbares Konzept des professionellen Lernens durch und für Erfahrung hat später Donald Schön im Anschluss an John Dewey mit seinem Schlüsselbegriff des *reflective practitioner* formuliert (Schön, 1983).

Im Sinne Heimanns und Schöns fügt das Jenaer Praxissemester als *Didaktikum* der Perspektive des Studiums die Perspektive des zukünftigen Tätigkeitsfeldes hinzu. Das Praxissemester eröffnet in der Mitte des Studiums einen Ausblick auf die praktischen Kompetenzen, die erworben werden müssen, wenn der LehrerInnenberuf professionell reflektiert und ausgeübt werden soll.

Wir gehen dabei davon aus, dass für viele Studierende im Praxissemester zunächst die Anforderungen der Praxis dominieren, die, weil das *muddling through* – die Bewältigung der komplexen Schul- und Unterrichtssituationen – ganz im Vordergrund steht, häufig (noch) nicht zu den erlernten wissenschaftlichen Theorien passen. Deshalb bedarf es aus Jenaer Sicht nach der Erfahrung des Praxissemesters einer zweiten *ausgedehnten* Studienphase, in der sich die Studierenden mit einem neuen Blick der Reflexion auf die künftige Berufsrolle der Wissenschaft zuwenden. Dass im Praxissemester auch Kompetenzen *angebahrt* werden, an die der Vorbereitungsdienst anschließen kann, ist ein zusätzlicher Gewinn.

## Aufbau des Jenaer Praxissemesters



Abbildung 4: Das Praxissemester im Jenaer Modell der LehrerInnenbildung.

Nach fünf Jahren fortlaufender Revision des Jenaer Praxissemesters lauten die Kennzahlen heute: Pro Studienjahr absolvieren ca. 460 bis 500 Studierende das Praxissemester. Das sind wahrscheinlich mehr als die Hälfte weniger als die Universität zu Köln bewältigen muss, doch mit dieser Anzahl von Studierenden hat die Friedrich-Schiller-Universität Jena zusammen mit der Universität Erfurt die Aufnahmekapazität der Thüringer Schulen ausgeschöpft. Dabei liegt die Begrenzung nicht an den Praxissemesterplätzen selbst, sondern an den Möglichkeiten, für die Studierenden die passenden Fächerkombinationen an den Schulen zur Verfügung stellen zu können. Wir haben an der Jenaer Universität völlig überlaufene Studienfächer (Wirtschaft/Recht, Sozialkunde, Geografie), die in der Schule meist nur als Ein-Stundenfächer existieren. Es fehlt an geeigneten schulischen Mentoren und es fehlt an der Kapazität für den Probeunterricht der PraktikantInnen.

In das Jenaer Praxissemester sind vier universitäre Module integriert: Die beiden Fachdidaktiken, die Erziehungswissenschaft mit einem Doppelmodul „Pädagogische Psychologie und Forschungsmethoden“ sowie mit einem Modul des Zentrums für Lehrerbildung: „Einführung in die Schulwirklichkeit“. Die Module sind orientiert an den bildungswissenschaftlichen LehrerInnenbildungsstandards der KMK (2004): Unterrichten, Erziehen, Bewerten, Innovieren (und von uns hin-

zugefügt: Berufsethos = Entwicklung einer Berufsrolle). Diese fünf Elemente strukturieren die Einführungsphase, die Unterrichtsphase sowie die Diagnose- und Evaluationsphase des Praxissemesters.

Sie haben sich in Köln dafür entschieden, nach einer Vorbereitungsphase in den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften die Studierenden einem der drei Bereiche für das Studienprojekt zuzuweisen. Das ist angesichts der Belastung der Studierenden und der HochschuldozentInnen durch die Praxis bzw. durch ihre Betreuung eine kluge Entscheidung. Auch sind die Unterrichtsprojekte in den jeweiligen Unterrichtsfächern der PraktikantInnen durch diese Maßnahme nicht gefährdet. Sie nehmen allerdings eine Lockerung der Theorie-Praxis-Verknüpfung in einigen Bereichen in Kauf. Die Aufgaben der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL/Studienseminare) im Kölner Modell nimmt in Jena das universitäre Zentrum für Lehrerbildung wahr mit seinem Modul „Einführung in die (und Reflexion der) Schulwirklichkeit“.

Das Jenaer Praxissemester würde „auf der Universitätsseite“ nicht funktionieren, wenn das Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) nicht zur Unterstützung 8 ½ LehrerInnenstellen zur Verfügung gestellt hätte, die – auf ca. 35 Arbeitsgruppen verteilt – die FachdidaktikerInnen und das Zentrum für Lehrerbildung unterstützen. Sie führen aber nicht gesonderte Veranstaltungen durch, sondern sind in die universitären Module integriert, d. h. PraktikantInnen der Schule und WissenschaftlerInnen der Universität arbeiten gemeinsam an den gleichen Themen.

An dem gegenüber Kölner Dimensionen kleinen Jenaer Praxissemester wirken etwa 110 bis 120 Ausbildungsschulen mit. Sie wurden in besonderer Weise auf ihre Aufgaben der PraktikantInnenbetreuung durch die Universität vorbereitet und sind jetzt in ein schriftliches Informationssystem und in ein weitergehendes Fortbildungsangebot einbezogen.

Von der Konzeption her praktizieren *an jeder Schule möglichst zwei bis drei Studierende mit einem gemeinsamen Fach*, damit sie sich wechselseitig unterstützen können. Dieses „*peer-coaching* in Hospitationsgruppen“ wurde in Thüringen von den Studienseminaren entworfen und erprobt, um einen benotungsfreie, offene Beratung von LehramtsanwärterInnen zu ermöglichen. Die Universität lernt in diesem Zusammenhang von der zweiten Phase.

Die fünf Monate des Jenaer Praxissemesters sind in Phasen eingeteilt: in der Einführungsphase sind die Praktikanten gewissermaßen Eleven, die fremden Unterricht beobachten, aber auch ihren fachbegleitenden LehrerInnen (den MentorInnen) oder den LehramtsanwärterInnen (den ReferendarInnen) bei der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung zur Hand gehen, indem sie Teilaufgaben übernehmen. In der Unterrichtsphase gestalten und reflektieren die PraktikantInnen in der Regel 20 Unterrichtsstunden pro Fach oder – im gleichen zeitlichen Umfang – Unterrichtseinheiten. In der Diagnose- und Evaluationsphase stellen die Schulen den PraktikantInnen kleine Aufgaben, z. B.

- ein Lernstandsgutachten für eineN SchülerIn mit vorgegebenen Diagnoseinstrumenten anzufertigen,
- SchülerInnen mit dem EMU-Instrument des Kollegen Helmke (Landau) zur Qualität einer Unterrichtsstunde zu befragen oder
- eine Befragung der LehrerInnen zur Schulentwicklung mit den vorgefertigten Instrumenten von INIS durchzuführen.

Kurz, die PraktikantInnen erheben mit sehr einfachen, vorgefertigten wissenschaftlichen Instrumenten Daten, die die Schulen für ihre Entwicklung benötigen.

## **Nachfragen und Anregungen zum Kölner Praxissemester**

An der Kölner Realisierung der Praxissemesterplanung bewundern wir besonders Ihren *Leitfaden Portfolio Praxissemester*, Ihren *Leitfaden Forschendes Lernen* und Ihre detaillierten Präsentationen zur Planung der theoretischen und praktischen Ansprüche an das Praxissemester. An den Papieren und Präsentationen zeigt sich Ihre langjährige Expertise. Erlauben Sie zunächst eine kurze Replik auf ihren Leitfaden Portfolio Praxissemester:

Im Vorbereitungsdienst Thüringens ist mit Hilfe aus NRW die Portfolioarbeit gut eingeführt. Sie wird pflichtmäßig von allen ReferendarInnen geleistet. FachleiterInnen, die nicht unmittelbar an der Ausbildung beteiligt sind, also keine Bewertungen im Vorbereitungsdienst vornehmen, betreuen in Portfoliogesprächen die ReferendarInnen. So weit sind wir in Jena im Hochschulbereich noch nicht, weil wir in unserem Ausbildungscurriculum die Zeiten nicht freigeräumt und die HochschullehrerInnen noch nicht frei gestellt haben, um Portfoliogespräche in der notwendigen Anzahl möglich zu machen. Wir vermuten, dass wir im Laufe dieses Jahres Ihre Kölner Expertise zu einer Jenaer Arbeitstagung „Portfolioarbeit im Studium“ erbitten werden.

Großes Interesse haben wir auch an den Kölner Lernumgebungen im elektronischen System ILIAS (Integriertes Lern-, Informations- und Arbeitskooperations-System). Auch wir werden mehr und mehr Präsenzformen des Lernens im Praxissemester mit Formen des Blended Learning ergänzen.

An diesem „Punkte der Bewunderung für die Kölner Praxissemesterplanung“ sei ein nachfragender Blick aus Thüringer Sicht erlaubt. Dabei sind wir uns im klaren, dass unser Blick von außen erfolgt, dem die notwendige Innensicht fehlt. Das bitten wir uns im Folgenden nachzusehen. Wir beginnen bei ganz banalen Fragen und werden zum Schluss einige grundsätzliche Anmerkungen machen. Dabei werden wir exemplarisch vorgehen, der Katalog der Nachfragen und Anmerkungen ist also unvollständig.

### **(1) Betreuungskapazitäten der Hochschulen**

Die Folie des Kölner Zentrums für LehrerInnenbildung (ZFL) zeigt, wie das NRW-Lehramtsstudium durchweht ist mit Praxisphasen, die einen konsekutiven Kompetenzaufbau – von der ersten Erkundung und Erprobung im Eignungspraktikum bis hin zur fortgeschrittenen Professionalisierung im Vorbereitungsdienst – repräsentieren. Die Folie zeigt das Idealmodell: So sollte es sein, um Theorie und Praxis in den Lehramtsstudien sinnvoll zu verzahnen.

Aus Thüringer Sicht erlauben wir uns zu fragen: Wie sollen die Schulen in NRW mit den vielen Praxisphasen fertig werden? Wir meinen das sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht. Die Forschung zeigt: Praktika brauchen als Gelingensbedingung eine gute Betreuung durch MentorInnen, die viel Zeit für ihre Schützlinge haben. Aufgrund unserer Erfahrungen fragen wir vor allem nach den Betreuungskapazitäten und nach dem Betreuungswillen der Kölner HochschullehrerInnen nicht nur im Praxissemester, sondern auch im Orientierungspraktikum, dessen schulische Erfahrungen den weiteren Studienverlauf der PraktikantInnen im BA-/MA-Modell der LehrerInnenbildung von Köln wahrscheinlich ebenso stark prägen werden wie das etwa zur gleichen Studienzeit angesiedelte Jenaer Praxissemester.

Uns ist nun mitgeteilt worden, dass in NRW daran gedacht ist, die Funktionen des Eignungspraktikums, in die das Land ja viel investiert hat, in das Orientierungspraktikum zu integrieren und das Eignungspraktikum vor dem Studium fallen zu lassen. Ferner könnte das Berufsfeldpraktikum strikt auf außerschulische Tätigkeitsfelder beschränkt werden. Beide Maßnahmen wären sicherlich „ein Schritt weg“ vom idealen Ausgangsmodell, aber sie wären pragmatisch sinnvoll. Denn –

wie eingangs schon gesagt – die Betreuungsqualität jedes einzelnen Praktikums ist der entscheidende Schlüssel zum Kompetenzerwerb!

## **(2) Kontakte zwischen Schulen, PraktikantInnen und universitärem Praktikumsbüro**

Ihr Ministerium für Schule und Weiterbildung wird den Universitäten, Ausbildungsschulen und vor allem den Studierenden ein ausgetüfteltes elektronisches System der Vermittlung von Praktikumsplätzen zur Verfügung stellen. Das erscheint uns bei einem so großen Flächenland wie NRW dringend geboten. Wir Jenaer, die wir ein „handgestricktes“ elektronisches Anmeldesystem entwickeln mussten, melden unsere Neugier an ihrem System an. Da haben wir etwas zu lernen! Allerdings möchten wir eine Erfahrung weitergeben: In Jena laufen *alle* Zuweisungsmodalitäten über das Praktikumsamt des Zentrums für Lehrerbildung – von der Anmeldung der Fächerkombinationen durch die Schulen über die Vergabe der Praktikumsplätze bis hin zur Bestätigung des Abschlussgesprächs mit den PraktikantInnen am Schluss des Praxissemesters. Das Praktikumsbüro in Jena kennt *jede/n* SchulleiterIn und *jede/n* Verantwortliche/n für Ausbildung und umgekehrt die Schulleitungen kennen *alle* Personen des Praktikumsbüros und pflegen einen abgekürzten Dienstverkehr. Dadurch können alle kleinen und nicht ganz großen Unebenheiten im Praxissemester – von der Unpünktlichkeit mancher PraktikantInnen bis hin zu offenen Konflikten zwischen PraktikantInnen und MentorInnen, die zu lauten Auseinandersetzungen in den Schulräumen und auf dem Schulhof führen können – unterhalb der bürokratischen Ebene der fünf Thüringer Schulämter geregelt werden: am einfachsten durch telefonischen Kontakt, aufwendiger durch Schulbesuche eines Mitgliedes des Praktikumsamts mit Gesprächen vor Ort. Abstrakter gesprochen: Nach unseren Thüringer Erfahrungen ist es für das Gelingen des Praxissemesters notwendig, *unbürokratische Strukturen der unmittelbaren Synchronisierung zwischen Universitäten und Schulen* aufzubauen. Universitäten und Schulen funktionieren nach unterschiedlichen Regeln, die durch Verwaltungsvorschriften nicht aufeinander abgestimmt werden können. Schulleitungen müssen sagen können: dies ist *unser* Praktikumsbüro und das Praktikumsbüro muss *seine* Schulleitungen kennen und ohne formellen Dienstweg mit ihnen kommunizieren dürfen.

## **(3) Wie bindet man die MentorInnen der Schulen an die Ziele des Praxissemesters?**

Aus unseren Forschungen zum Praxissemester und aus fremden Studien (z. B. von Schubarth und Hascher) wissen wir, dass die schulischen MentorInnen das LehrerInnenleitbild der Praxissemesterstudierenden stark prägen. Dieses Leitbild hat charismatischen Charakter (der/die erfolgreiche LehrerIn hat seine/ihre Klasse im Griff, er/sie setzt sich fachlich und sozial durch. Richtig ist, was funktioniert, nicht was unbedingt professionellen Standards folgt); Reflexivität, d. h. theoriegeleitetes Handeln, spielt eine untergeordnete Rolle. Damit entfernt sich dieses Leitbild von den didaktischen Theorien und Haltungen, die an der Universität gelehrt werden. Maßgebend werden im Sinne des Modelllernens die Vorbilder der PraktikerInnen.

Wie aber bindet man die schulischen MentorInnen in die Ziele des Praxissemesters ein? Wir haben in Jena vor der Einführung des Praxissemesters für die Verantwortlichen für Ausbildung, die im Auftrag ihrer Schulleitungen ReferendarInnen und PraktikantInnen betreuen, im Rahmen eines Multiplikatorenmodells eine Fortbildung zur Verfügung gestellt. Doch dies betraf in der Regel nur eine Lehrperson an jeder Schule. Für alle übrigen LehrerInnen organisieren wir einmal pro Jahr Tage der Didaktik oder Netzwerktagungen, wir stellen Informationsflyer für jede Fachdidaktik und die Erziehungswissenschaften jeder Schule zur Verfügung, die aufzeigen, welche Kompetenzen die PraktikantInnen schon entwickelt haben und welche wir im Laufe des Praxissemesters erwar-

ten. Das sind Einzelmaßnahmen. Im Grunde erfordert das Praxissemester einen grundsätzlicher angelegten, lang andauernden Schulentwicklungsprozess, in dem die Kolleginnen und Kollegen in den Schulen ihre Rollen als „Lehrende im Studium in Auseinandersetzung mit Wissenschaft und Wissenschaftlern“ erst finden und definieren können. Solange die fachbegleitenden LehrerInnen vor Ort nicht gelernt haben, die Rolle des *reflective practitioner* im Sinne Donald Schöns (1983) vorzuleben, werden universitäre Bemühungen reflektierende Haltungen bei den PraktikantInnen zu entwickeln, durch die falschen Modelle gefährdet sein.

Wenn das Kölner Praxissemester zu laufen gelernt hat – also vielleicht in einem oder in zwei Jahren, würden wir JenaerInnen gerne mit Ihnen an praktikablen Formen der MentorInnenfortbildung als Teil der Schulentwicklung arbeiten, um uns selbst weiter zu entwickeln. Wir würden gerne gemeinsam Strategien entwickeln, um LehrerInnen, die mit Kindern und Jugendlichen umgehen, zu helfen professionelle FachberaterInnen zu werden, die in *allen Phasen* der LehrerInnenbildung, also auch im Studium eine tragende Rolle übernehmen. Über einige Erfahrungen verfügen wir durch unsere *Fortbildung Didaktik*. Sie verfügen über Erfahrungen in Ihren Fachverbänden.

#### (4) Stufen der Aneignung der LehrerInnenrolle

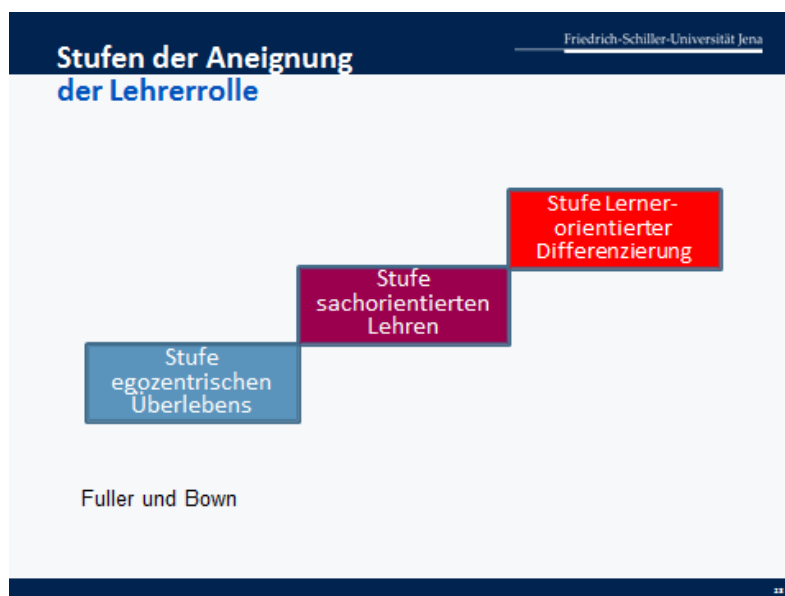


Abbildung 5: Stufen der Aneignung der Lehrerrolle (Fuller und Bown, 1975).

Durch alle Kölner Planungspapiere – auch durch unsere eigenen Argumentationen – zieht sich der Leitbegriff „reflektierte/r PraktikerIn“. Diesem Leitbild entspricht das hochschuldidaktische Konzept des „Forschenden Lernens“. Beides sind „Hochbegriffe“ der LehrerInnenbildung, die das Wunschbild der Fähigkeiten und Haltungen eines „fertigen“ Lehrers beschreiben.

Häufig werden beide Konzepte als Kompetenzziele des Lehramtsstudiums gesetzt, deren Entwicklung mit Beginn des Studiums einsetzt und *konsekutiv*, gewissermaßen Schritt für Schritt, durch wissenschaftliche Auseinandersetzung *und* praktische Erfahrung vorangetrieben wird.

Erste Forschungen unseres früheren Kollegen Peter Holtz im Jenaer Modell und einige weiterführende theoretische Überlegungen mahnen uns in diesem Zusammenhang jedoch zur Vorsicht und ermutigen uns zu Bescheidenheit bei der Formulierung von Ansprüchen an das Praxissemes-



ter. Möglicherweise vollzieht sich der Aufbau von Handlungskompetenzen nicht schrittweise-konsekutiv, sondern sprunghaft stufenförmig, konfliktreich mit Regressionen und nicht – wenigstens nicht von vornherein – auf das Endziel des/der reflektierenden PraktikerIn gerichtet.

Erlauben Sie uns, diesen Gedanken etwas ausführlicher zu begründen: Die amerikanischen LehrerInnenbildungsforscher Fuller und Bown (1975) haben schon vor 40 Jahren ein Stufenmodell des Aufbaus von komplexen Handlungskompetenzen im Unterricht beschrieben, das in der Folgezeit von anderen Forschern verfeinert wurde. Die erste Stufe nennen Fuller und Bown das *survival stage*, die Phase des Überlebens im Unterrichtsalltag. Alle Aufmerksamkeit gilt auf dieser Stufe zunächst dem eigenen „Überleben“ in der ungewohnten Situation des Lehrens in einer Klasse vor SchülerInnen. Die amerikanischen Forscher sprechen für diese Phase vom *muddling through*, vom „Sich-durch-Wursteln“: Hauptsache die Stunde hat einen Anfang, hat Übungsaufgaben bei denen die SchülerInnen geordnet arbeiten und endet möglichst exakt zum Klingelzeichen. Ob die Stunde sach- und fachgerecht aufgebaut ist, ob die SchülerInnen etwas gelernt haben, ist zunächst Nebensache. Haben die PraktikantInnen in dieser Phase einige Routine entwickelt, glauben viele von ihnen schon gute LehrerInnen zu sein, die sich auf die wichtigsten Formen der Klassenführung verstehen. Dieses Stadium beobachten wir am Anfang des Jenaer Praxissemesters bei vielen PraktikantInnen. Holtz schreibt: „Was nicht in Form von konkreten Tipps und Tricks zum unmittelbaren „Überleben“ (z. B. Fuller & Bown, 1975) des Schulalltags beiträgt, wird als unnütze Belastung empfunden“ (Holtz, 2014a, S. 117).

Erst langsam, oft nach Widerständen, tasten sich die PraktikantInnen zu der Stufe vor, die Fuller und Bown als *mastery stage* bezeichnen. Die egozentrische erste Phase wird abgelöst durch das Bemühen, Unterrichtssituationen nach didaktischen Regeln zu beherrschen – Regeln, die allerdings noch sehr schematisch angewendet werden. Auf dieser sachorientierten Stufe des Lehrens bleiben nach unseren Untersuchungen die meisten Praxissemesterstudierenden in Jena stehen. Holtz schreibt:

„Im weiteren Verlauf des Praxissemesters sollen die Studierenden den universitären Input, eigene Erfahrungen sowie eine Flut von Ratschlägen ihrer MentorInnen und anderer Lehrpersonen an den Praxissemesterhochschulen unter einen Hut bringen.“ (...) In diesem Zusammenhang fordert das Jenaer Praxismodell (...) die Lehrenden an der Universität. Diese müssen sich dessen bewusst sein, dass ihre eigene Deutungsweise der Erfahrungen der Studierenden nur eine von verschiedenen möglichen Perspektiven ist und dass Verweise auf wissenschaftliche Ergebnisse, Methoden und Expertise außerhalb des gewohnten universitären Bezugsrahmens massiv an Bedeutung verlieren. In der ‚Praxis‘ ist die Wissenschaft nur ein Deutungssystem unter vielen.“ (Holtz, 2014a, S. 117)

Auch in dieser Phase der Entwicklung von Handlungskompetenz gibt es Widerstand gegenüber kritischer Reflexion und einem forschenden Lernen, das nicht unmittelbar verhaltensrelevant wird. Wir vermuten, haben dafür aber noch keine wissenschaftlich belastbaren empirischen Belege, dass erst ReferendarInnen im Vorbereitungsdienst – und da möglicherweise auch nur einige von ihnen – die dritte Stufe der Entwicklung – das *routine stage* – erreichen, in dem die Lehramtsnovizinnen in der Lage sind, den Unterricht aus der Perspektive ihrer SchülerInnen, nach deren individuellen Voraussetzungen zu planen. Didaktische Regeln werden nun flexibel gehandhabt und die Aufmerksamkeit ist auf die Bedürfnisse der SchülerInnen abgestimmt.

Fuller und Bown beschreiben diesen Prozess des Aufbaus professioneller kognitiver, sozialer und emotionaler Handlungskompetenzen mit Erik H. Erikson (1966) als Fähigkeit zu dezentrieren: vom Egozentrismus des *muddling through*, über die didaktische *Beherrschung der Unterrichtssituationen* hin zur *Perspektivenübernahme* der SchülerInnen.

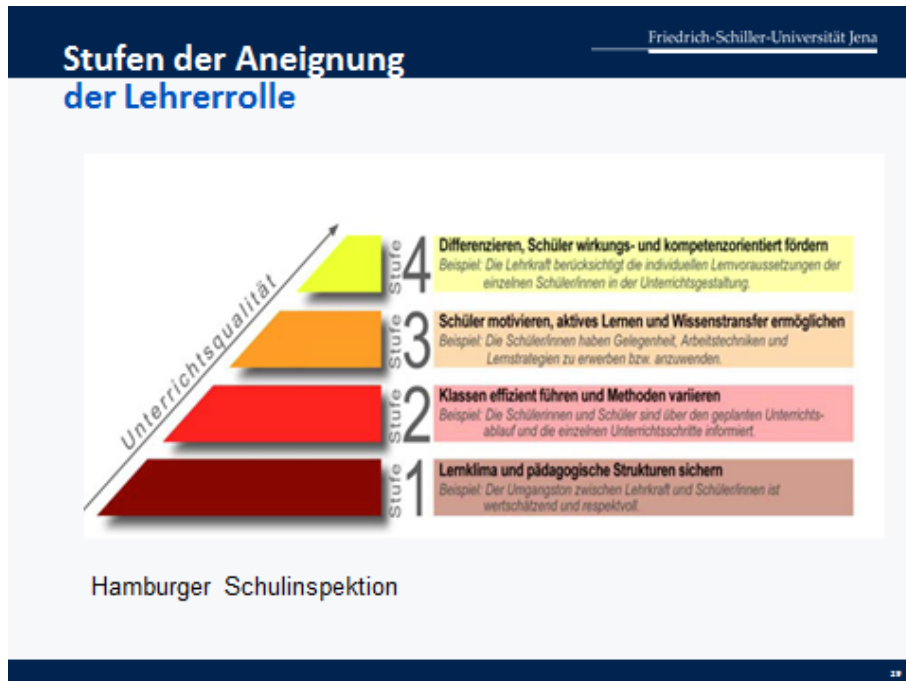


Abbildung 6: Stufen der Aneignung der Lehrerrolle (Hamburger Schulinspektion, 2010).

In der weiteren Ausdifferenzierung dieses Konzepts fühlen wir JenaerInnen uns ermutigt durch die empirischen Ergebnisse und das theoretische Konzept der Entwicklung von Unterrichtskompetenzen, die die Hamburger Schulinspektion (2010) vorgelegt hat.

Auch die Hamburger KollegInnen gehen von einem Stufenmodell aus, das – bei schon fertigen LehrerInnen – bei den einfachen Regeln einer direkten Klassenführung beginnt und erst auf der vierten – nur von einem geringen Teil der LehrerInnenkollegien erreichten – Stufe der Fähigkeit zu differenzieren und SchülerInnen kompetenzorientiert zu fördern endet.

Der langen Rede kurzer Sinn: Bei der Formulierung von Zielen für die Entwicklung von Handlungskompetenzen für das Praxissemester sind wir als KonstrukteurInnen von LehrerInnenbildungscurricula oft geneigt, unsere großen Ziele LehramtsnovizInnen anzubieten, die auf ihrer professionellen Entwicklungsstufe noch gar nicht bereit sind, diese anzunehmen. Sie reagieren dann mit Abwehr und denunzieren – wie Peter Holtz berichtet – Wissenschaft als krude Produzentin von „Schnulli-Bulli-Theorien“ ohne praktische Relevanz. Nach unserer Meinung wäre es deshalb der Anstrengung wert, zusammen mit dem hiesigen Zentrum für Lehrerbildung und dem Interdisziplinären Zentrum für empirische LehrerInnen- und Unterrichtsforschung (IZeF) an Ihrer Universität einigermaßen sorgfältig zu erforschen, wie sich Handlungskompetenzen von LehramtsnovizInnen in Schulen im Vergleich mit Handlungskompetenzen in anderen Tätigkeitsfeldern im Studienkontext aufbauen und welche Maßnahmen geeignet erscheinen, diese Prozesse zu fördern.

## Literatur

- Dreyer, E. (2014). Das Praxissemester im schulischen Alltag. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51-60.
- Erikson, Erik H. (1966). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Freudenberg, R., Winkler, I., Gallmann, P. & von Petersdorff, D. (2014). Von der Fachwissenschaft über die Fachdidaktik in den Schulunterricht und zurück – Ein Veranstaltungskonzept. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 162-176). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Friedrich-Schiller-Universität Jena (2009). *Ordnung für das Praxissemester*. Online-Veröffentlichung: [http://www.lbf.uni-jena.de/zldmedia/Downloads/Jenaer+Modell/Praxissemester/ZLB\\_Praxissemesterordnung.pdf](http://www.lbf.uni-jena.de/zldmedia/Downloads/Jenaer+Modell/Praxissemester/ZLB_Praxissemesterordnung.pdf) [17.02.2015].
- Fuller, F. F. & Bown, O. H. (1975). Becoming a Teacher. In K. Ryan (Hrsg.), *Teacher Education – Seventy-Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (S. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Gröschner, A. & Nicklaussen, J. (2008). Erziehen und Innovieren im Lehrerberuf – Eine empirische Untersuchung zur Kompetenzeinschätzung in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. In W. Lütgert, A. Gröschner & K. Kleinespel (Hrsg.), *Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Forschungsbeispiele* (S. 136-161). Weinheim, u. a.: Beltz.
- Hamburger Schulinspektion (2010). *Das Hamburger 4-Stufenmodell*. Online Veröffentlichung <http://www.schulinspektion.hamburg.de/index.php/file/download/1686>, siehe auch: <http://www.hamburg.de/contentblob/4017978/data/pdf-instrumente-handbuch-zur-unterrichtsbeobachtung.pdf> und <http://schule167.schul-cms.eu/index.php/file/download/1651> [17. 02. 2015].
- Hascher, T. (2011a). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 418-440), Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2011b). Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für LehrerInnenbildung*, 11, 8-16.
- Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. (1966). *Unterricht. Analyse und Planung*. Hannover, u. a.: Schroedel.
- Holtz, P. (2014a). „Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester“: Quantitative und qualitative Befunde. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 97-118).. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holtz, P. (2014 b). Jenseits von Selbstauskünften. Veränderung im Unterrichtshandeln während des Praxissemesters aus Sicht von Studierenden, MentorInnen und SchülerInnen. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 139-160.
- Kleemann, K. (2014). Was für ein Lehrer möchte ich sein? Berufsethos im Praxissemester. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 119-138). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kleinespel, K. (Hrsg.) (2014). *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kleinespel, K. & Ahrens, F. (2014). Die Implementation des Praxissemesters. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 32-50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Online-Veröffentlichung: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf) [17.02.2015].
- Lütgert, W. (2006). Das neue Jenaer Modell der Lehrerbildung. In A. H. Hilligus, & H.-D. Rinkens (Hrsg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive* (153-160). Berlin: LIT.
- Lütgert, W. (2008). Das Jenaer Modell der Lehrerbildung. In W. Lütgert, A. Gröschner & K. Kleinespel (Hrsg.), *Die Zukunft der Lehrerbildung: Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Forschungsbeispiele* (S. 36-47). Weinheim u. a.: Beltz.
- Lütgert, W. (2012). Wege zur Professionalisierung: Das Jenaer Modell der Lehrerbildung. *Seminar – Lehrerbildung und Schule*, 1, 44-61.
- Lütgert, W., Ahrens, F., Holtz, P. & Kleinespel, K. (2013). Didaktikum oder Brücke zum Vorbereitungsdienst? – Anmerkungen zum Jenaer und Paderborner Praxissemester. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften – ZDG*, 2, 196-208.
- Reich, H. & Thomas, H. (Hrsg.). (1976). *Didaktik als Unterrichtswissenschaft: Paul Heimann*. Stuttgart: Klett.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (2007). *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A. & Wendland, M. (2009). Unterrichtskompetenzen bei Referendaren und Studierenden. Empirische Befunde der Potsdamer Studien zur ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2(2), 304-323.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (Hrsg.). (2012). *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thüringer Hochschulgesetz (Thür HG), (2006). Erfurt: Thüringer Landtag. GVBl. 2006, 601ff. Online-Veröffentlichung: <http://landesrecht.thueringen.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+TH&psml=bsthueprod.psml&max=true> [17.02.2015].
- Thüringer Lehrerbildungsgesetz (2008). Erfurt: Thüringer Landtag. GVBl. 2008, 45ff. Online-Veröffentlichung: <http://www.thueringen.de/th2/tmbwk/bildung/lehrer/lehrerbildung/rechtsgrundlagen> [17.02.2015].

Alexander Gröschner

# Praxisphasen im Lehramtsstudium: Ausgewählte Befunde zu Wirksamkeit und Gelingensbedingungen

## 1. Einführung

Praxisphasen stellen im Rahmen der LehrerInnenausbildung strukturell verankerte professionelle Lerngelegenheiten dar, die in den letzten Jahren vielerorts reformiert wurden. Neben dem grundlegenden Ausbau hinsichtlich der Dauer von Praktika ist insbesondere das Verhältnis von theoretischen und praktischen Anteilen, eine mögliche kohärente Verknüpfung der Anteile und zugleich verbesserte Lernbegleitung aus schulischer und hochschulischer Sicht diskutiert worden (Arnold, Gröschner & Hascher, 2014a). Die Planung und Einführung eines Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen stellt ein Resultat dieser Bemühungen der Verbesserung der Lehrerausbildung dar. Das Ziel ist, den Erwerb professioneller Kompetenzen für den LehrerInnenberuf sowie zugleich die praxisbezogene wissenschaftliche Reflexion zu ermöglichen (vgl. Baumert, J., Beck, E., Beck, K., Glage, L., Götz, M., Freisel, L., Werning, R., u. a., 2007; Weyland, 2012).

Aus der Perspektive der empirischen Forschung werden Praxisphasen und die an sie formulierten Ziele allerdings häufig kritisch betrachtet, indem die Frage nach der *Wirkung* eines Praktikums mit dem Argument fehlender einheitlicher, objektiver Standards und Messverfahren in einem Feld, das u. a. selten (quasi-) experimentelle Untersuchungsdesigns zulässt, abgetan wird.

Der vorliegende Beitrag bietet nicht den Raum noch wird das Ziel verfolgt, sämtliche methodologischen und methodischen Ansätze und Herausforderungen der Untersuchung von Praxisphasen in der LehrerInnenausbildung aufzubereiten und vorzustellen. Hierzu sei auf die Überblicksartikel von Arnold, Gröschner und Hascher (2014b), Besa und Büdcher (2014) sowie Hascher (2012) verwiesen. Vielmehr werden im Beitrag ausgewählte Befunde erörtert, die zur Einbettung des Praxissemesters – als Langzeitpraktikum für alle Lehrämter – in Nordrhein-Westfalen dienen. Da diese Einordnung zunächst auf die Planungen der Umsetzung Bezug nimmt, werden im „Werkstattbericht“ Befunde dargestellt, die Hinweise bieten für die Chancen (und damit die intendierte, positive Wirksamkeit) des Praxissemesters. Im Kontext aktueller professionsspezifischer Modelle (Gröschner, 2014) wird auf intendierte, strukturell verankerte Aspekte (auf der Seite des Angebots 2.1) sowie auf Aspekte der evidenzbasierten Nutzung (2.2) näher eingegangen. Darüber hinaus werden Gelingensbedingungen skizziert und dabei Herausforderungen und Möglichkeiten für die Umsetzung des Praxissemesters angesprochen (3.).

## 2. Ausgewählte Befunde

### 2.1 Intendierte Ziele und implementierte Strukturen von Praxisphasen

Aus professionsspezifischer Sicht werden auf der Seite des Angebots relativ kohärente Ziele von Praktika und Anforderungen formuliert, die im Kontext der Kompetenzorientierung in der LehrerInnenbildung (KMK, 2005) stehen. So nennt Terhart (2002) bspw. in seiner Beschreibung der „Standards für die schulpraktischen Studien“ folgende Aspekte als intendierte Effekte von Praktika:

„Erfahrung der Person im schulischen/unterrichtlichen Kontext; Reflexion der Berufswahlentscheidung; Verknüpfung von Studieninhalten und den Erfahrungen während der schulpraktischen Studien; Grundformen und -methoden der Lehrerforschung (forschendes Lernen, teacher research)

[sowie, A.G.] Einbringung der Erfahrungen aus schulpraktischen Studien in das weitere Lehramtsstudium.“ (Terhart, 2002, S. 35)

Als übergeordnetes Ziel gelten dabei die Selbst- und Theoriereflexion auf Basis des in den Praktika erworbenen Wissens, Könnens und Problembewusstseins (Terhart, 2000). Diese Aspekte gelten für jede Fachrichtung und Fächerkombination, in bildungswissenschaftlicher wie auch fachdidaktischer Hinsicht und werden auch in anderen Quellen (und international) in ähnlicher Weise als Ziele von Praxisphasen im Lehramtsstudium benannt (Korthagen, 2010; Topsch, 2004; Wilson, Floden & Ferrini-Mundy, 2001).

Der relativ homogenen Darstellung der intendierten Ziele ist aus struktureller Hinsicht gegenüber zu stellen, dass Praxisphasen und Ansätze der Lernbegleitung an den Hochschulen in Deutschland sehr stark variieren (Gröschner, Müller, Bauer, Seidel, Prenzel, Kauper & Möller, in Druck; Weyland, 2012). Nur in wenigen Bundesländern sind bspw. Unterrichtsbesuche von Dozierenden als möglicher Anlass für eine konstruktive Reflexion studentischer Praktikumserfahrungen explizit schriftlich verankert. In der Praxis überwiegen dementsprechend vor allem Unterrichtsbesprechungen zwischen Praktikumslehrpersonen und Studierenden, deren Durchführung auch ein Schwerpunkt in der empirischen Forschung darstellt (vgl. Abschnitt 2.2). Darüber hinaus ist die Vielfalt hinsichtlich von Begleitangeboten und der zur Verfügung stehenden Reflexionsangebote (z. B. Portfolios, Praktikumsberichte) groß (Gröschner, Müller et al., in Druck). Wenngleich sich demzufolge inhaltsbezogene Aspekte ähneln und sich strukturelle Aspekte eher unterscheiden, so ist die Bedeutung des *Erwerbs von professionellen Handlungskompetenzen* im Kontext des Angebots und der Nutzung praxisbezogener Lerngelegenheiten zentral. Im folgenden Abschnitt werden daher Befunde der Nutzung praxisbezogener Lerngelegenheiten vorgestellt, die den Lernertrag fokussieren und demzufolge die Art und Weise, Praxiserfahrungen vorzubereiten, durchzuführen und reflexionsorientiert nachzubereiten.

## 2.2 Nutzung von praxisbezogenen Lerngelegenheiten

Grundsätzlich zeigt sich in einer Reihe von empirischen Studien, dass Praxisphasen eine hohe Bedeutung im Rahmen der LehrerInnenausbildung zugesprochen wird. Diesbezüglich sind sich Studierende, Dozierende und Praktikumslehrpersonen (subjektiv und unabhängig voneinander befragt) häufig darin einig, dass ein Praktikum den Lernerfolg der Studierenden in der Ausbildung unterstützt (Allen & Wright, 2014; Hascher, 2012; Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009; Müller, 2010). Als Dimensionen dieser Einschätzungen werden hierbei unterschiedliche Facetten untersucht: von Personal-, Fach- und Methodenkompetenzen (Bodensohn & Schneider, 2008), über Unterrichts- (Kocher, Wyss, Baer & Edelmann, 2010) und Reflexionsfähigkeiten (Felten, 2005) bis hin zu neuerdings insbesondere bildungswissenschaftlichen Kompetenzen (Gröschner, Schmitt & Seidel, 2013; Mohr & Ittel, 2011; Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm & Krohn, 2012). Dabei zeigt sich fast überall das Bild, dass nach einem Praktikum die Kompetenzselbsteinschätzungen von Studierenden höher ausfallen als vor dem Praktikum. Dieser Befund ist zu meist sogar unabhängig von der Praktikumsdauer (Gröschner & Müller, 2014). Daraus geht hervor, dass Kompetenzeinschätzungen insbesondere als Ausdruck der subjektiven Zuschreibung des Lerngewinns (damit als Teil des Fähigkeitsselbstkonzepts) betrachtet werden können. In Bezug auf den Lerngewinn im Rahmen eines Praktikums können allerdings weitere Lernerfahrungen berücksichtigt werden. So wurden bspw. im Rahmen der Studie „Kompetenzentwicklung und Lernerfahrungen im Praktikum“ (KLIP; Gröschner et al., 2013) an der Universität Jena von 221 Lehramtsstudierenden (Sek I und Sek II) umfassende Lernerfahrungen im Praxissemester er-

fasst. Dabei zeigte sich in Bezug auf die Unterrichtserfahrungen, dass während des Praxissemesters durchschnittlich  $M = 53.65$  eigene Unterrichtsstunden gehalten wurden ( $SD = 16.04$ ; Modus: 50). Im Vergleich dazu wurden im vorherigen fünfwöchigen Blockpraktikum durchschnittlich lediglich  $M = 7.61$  ( $SD = 3.34$ ; Modus: 6) Unterrichtsstunden selbst gehalten. Ein Langzeitpraktikum ermöglicht somit auf quantitativer Ebene eine Erhöhung eigener Unterrichtserfahrungen, und somit zunächst mehr Optionen für die fachliche und pädagogisch-didaktische Erprobung (König, Tachtsoglou, Darge & Lünemann, 2014). Allerdings bedeutet dies nicht automatisch eine verbesserte Nutzung der Lerngelegenheiten im Sinne des tatsächlichen Erwerbs beruflicher Handlungskompetenzen und des Aufbaus professionsbezogener Wissensstrukturen (siehe Abschnitt 3.).

Der Nutzen von Praxisphasen kann über die unterrichtlichen Lernerfahrungen hinaus in den außerunterrichtlichen Lerngelegenheiten gesehen werden, die Studierenden ermöglichen, die umfassenden professionellen Aufgaben einer Lehrperson kennenzulernen. Die Lehramtsstudierenden im Praxissemester in der KLiP-Studie nahmen an Exkursionen und Ausflügen (85.3 %) sowie an mehrtätigen Klassenfahrten (13 %) teil, sie wurden in die Schulorganisation, z. B. bei Dienstbesprechungen (80.7 %) und Schulkonferenzen (42 %), eingebunden und teilweise in die Elternarbeit (26.9 %) eingeführt. Ähnliche außerunterrichtliche Erfahrungen werden in den meisten Studien zu Langzeitpraktika genannt (vgl. Müller, 2010). Diese Lernerfahrungen werden u. a. möglich, weil sich die Studierenden für längere Zeit am Stück an einer Praktikumschule aufhalten. Sie lernen die Schule und das schulische Umfeld besser kennen, sie wachsen in die Rolle einer professionellen Lehrperson hinein, indem sie die umfassenden beruflichen Aufgaben kennenlernen. Darüber hinaus können die Praktikumslehrpersonen, die für die Betreuung zuständig sind, die Studierenden gezielter im Erproben der beruflichen Aufgaben unterstützen. Praktikumslehrpersonen werden daher – ebenso wie in kürzeren Praxisphasen – auch im Anschluss an Langzeitpraktika als besonders lernrelevant wahrgenommen und Studierende äußern zumeist eine große Zufriedenheit mit der schulischen Betreuung (Gröschner et al., 2013; Hascher, 2006; Schubarth et al., 2012).

In der empirischen Untersuchung zur Wirksamkeit von Praxisphasen stellt die Interaktion von Studierenden mit ihren Betreuungslehrpersonen einen Forschungsschwerpunkt dar (u. a. Crasborn & Hennissen, 2010; Hobson et al., 2009; Staub, Waldis, Futter & Schatzmann, 2014). Dabei sind zwei wiederkehrende Befunde besonders hervorzuheben: (1) Unterrichtsbesprechungen spielen eine bedeutsame Rolle für den lernwirksamen Nutzen von Praktika. Dabei sind insbesondere Vorbesprechungen relevant (Staub et al., 2014), wenngleich in der Praxis bislang vor allem Nachbesprechungen überwiegen (Schübach, 2005). (2) Darüber hinaus sind Einstellungen (z. B. die Innovationsbereitschaft, der selbst erachtete Lernertrag der Begleitung von Studierenden) der Praktikumslehrpersonen eine wichtige Ressource für den Lernerfolg der Studierenden; sie stellen ein wichtiges Bindeglied dar für die Verknüpfung des an der Hochschule erworbenen wissenschaftlichen Wissens mit dem praktischen Handlungswissen im schulischen Umfeld (Gröschner & Häusler, 2014; Hobson et al., 2009; Langdon, 2013). Der letztgenannte Befund wird vor dem Hintergrund bedeutsam, dass Studierende häufig weniger mit der Lernbegleitung an der Hochschule zufrieden sind und Dozierenden kaum eine Verknüpfung von theoretischen und praktischen Ausbildungsanteilen attestieren (Allen & Wright, 2014). Findet jedoch eine kohärente Praktikumsbegleitung statt, so trägt die hochschulische Lernbegleitung in deutlicherem Maße zum Lerngewinn im Praktikum bei als die schulische Lernbegleitung (Brouwer & Korthagen, 2005; Gröschner et al., 2013). Demzufolge kann geschlussfolgert werden, dass die Lernbegleitung für die Wirksamkeit von Praxisphasen bedeutsam ist, wobei Hochschulen und Schulen unterschiedliche Funktionen

erfüllen (siehe hierzu 3.). Zusammenfassend wird an Hochschulen das fachliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Wissen bereitgestellt (und bestenfalls ansatzweise auch im Praxiskontext reflektiert). Praktikumsschulen bieten Studierenden praktische Lerngelegenheiten und Lehrpersonen unterstützen und reflektieren die Gehversuche der Studierenden in der neuen Rolle. Dabei sind Praktikumslehrpersonen häufig noch wenig vertraut mit ihrer eigenen Rolle und Funktion als Lernbegleiter: Im Rahmen der KLiP-Studie wurde deutlich, dass Praktikumslehrpersonen häufig noch von der Schulleitung „bestimmt“ werden (Gröschner & Häusler, 2014). Von dem am häufigsten genannten Fortbildungsbedarf wünschten sich die befragten Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Funktion mehr Informationen u. a. über die fachlichen und pädagogischen Voraussetzungen der Studierenden (24.1 %), über die Rahmenbedingungen der Betreuung und Beurteilung der Studierenden (9.1 %) sowie Fortbildungen zu Ansätzen der Vor- und Nachbesprechung von Unterricht (7.4 %) und lernpsychologischen Themen (3.7 %).

### **3. Gelingensbedingungen für Praktika: Das Praxissemester im Blick der intendierten Wirkungen**

Die aufgezeigten Befunde verdeutlichen, dass die Frage der Wirksamkeit von Praxisphasen im Zusammenspiel von (a) intendierten Zielen, (b) implementierten Strukturen sowie (c) inhaltsbezogenen Aspekten der Nutzung praxisbezogener Lerngelegenheiten zu verorten ist. Praxisphasen wirken damit nicht *per se*, sondern es kommt auf ihre Verortung im Professionalisierungsverlauf an und die umfassende Begleitung für eine lernwirksame Einbettung der bereitgestellten und gemachten Lernerfahrungen (Gröschner, 2014).

Das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen (und die standortspezifischen Überlegungen zur Umsetzung z. B. an der Universität zu Köln) stellt eine Innovation dar, die in ihren Grundbedingungen zwar flächendeckend eingeführt, in ihrer tatsächlichen Umsetzung jedoch standortspezifische (unter Berücksichtigung der jeweiligen Bedingungen an Universität *und* Schulen) Schwerpunkte in der Ausgestaltung ermöglichen sollte. Aus Perspektive der empirischen Forschung lassen sich auf der Basis der dargestellten Befunde Gelingensbedingungen skizzieren, die vor allem in den grundlegenden Aspekten berücksichtigt werden können:

(a) Wie gezeigt wurde, sind die intendierten Ziele von Praxisphasen relativ homogen, sodass Aspekte wie das Kennenlernen der beruflichen Anforderungen in und außerhalb des Schul- und Unterrichtsalltags, die Überprüfung des Studienwahl- und Berufswunsches, der Erwerb erster professioneller Handlungskompetenzen etc. auch für das Praxissemester gelten. Dabei ist hervorzuheben, dass bereits das Orientierungs- und Berufsfeldpraktikum im Bachelorstudium in Nordrhein-Westfalen Teile dieser Ziele enthält. Gerade die Abklärung des Berufswunsches und das Kennenlernen der Berufsrolle sind hierfür inhaltlich relevant und Hauptaugenmerk der Orientierungsphase. Das Praxissemester an der Universität zu Köln fokussiert als ein besonderes Element Lerngelegenheiten zum *Forschenden Lernen* (siehe Boesken, Dahlmanns und Schwager-Büsches, im vorliegenden Band), die es erlauben, wissenschaftlich erworbenes Wissen in praktischen Handlungssituationen zu überprüfen. Umsetzungen hierzu im Praxissemester an der Universität Jena zeigen, dass sehr unterschiedliche schulische Themen im Kontext des Forschenden Lernens beleuchtet werden (Herzer, 2014). Aus professionsspezifischer Perspektive wird es zudem darauf ankommen, die aus dem Forschenden Lernen resultierende Haltung im Kontext der beruflichen Weiterentwicklung noch stärker zu verorten und auch z. B. für Aspekte der evidenzbasierten Steue-



rung schulischer Bildungsprozesse aufmerksam zu machen. Als Gelingensbedingung sind hierfür umfassende Reflexionsangebote notwendig, um die im Praxissemester gemachten Lernerfahrungen für die professionelle Entwicklung einzuordnen.

(b) In Bezug auf die Heterogenität der implementierten Strukturen von Praktika stellt das Praxissemester in NRW eine klare Verortung im zweiten Fachsemester des Masterstudiums dar. Davorliegend sind im Bachelorstudium weitere Praktika geplant, die berufsbezogene sowie berufsfremde Lernerfahrungen ermöglichen sollen (und insbesondere für die Abklärung des Berufswunsches verantwortlich sind). Die (späte) zeitliche Platzierung hat gegenüber anderen Ansätzen den Vorteil, dass Lehramtsstudierende im Master über umfangreichere fachliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Kenntnisse verfügen dürften, die insbesondere für die Unterrichtserfahrungen im Praxissemester nützlich sind. Für die Nutzbarmachung dieser wissenschaftlichen Kenntnisse ist es wünschenswert, dass im Studium bereits interdisziplinäre (z. B. fachdidaktisch-bildungswissenschaftliche) Angebote unterbreitet werden, die den unterrichtsbezogenen Fokus des Praxissemesters schon einmal erfahrbar machen (vgl. Freudenberg, Winkler, Gallmann & von Petersdorff, 2014) und motivieren, z. B. im Praxissemester auch fächerübergreifend forschend zu lernen.

Im Gegensatz zum Praxissemester an der Universität Jena (im 3. Studienjahr des grundständigen Studiums, d. h. im 5./6. Semester) bestehen allerdings durch die zeitliche Platzierung des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen nur noch wenige Möglichkeiten, die Lernerfahrungen im weiteren Lehramtsstudium zu thematisieren (vgl. Terhart, 2002). Relativ unmittelbar münden die Erfahrungen mit einer nur kurzen Unterbrechung direkt in den (verkürzten) Vorbereitungsdienst. Durch diese relativ kurze Unterbrechung zwischen „Erprobungsphase“ und „Berufspraxis“ ist das Praxissemester der Gefahr ausgesetzt, im Sinne einer „Deprofessionalisierungsstrategie“, unmittelbar auf „funktionierenden“ Unterricht hinaus zu laufen. Daher ist es für die Wirksamkeit des Praxissemesters erforderlich, die umfassenden Lernerfahrungen durch qualitativ hochwertige Vorbereitungs- und Begleitangebote an der Universität und an den Zentren für schulpraktische LehrerInnenausbildung wissenschaftlich zu fundieren und zu reflektieren. Hierzu können Portfolios, die an der Universität zu Köln ein zentrales Element der Dokumentation der Erfahrungen darstellen ein wertvolles Werkzeug darstellen. Darüber hinaus scheint es aus struktureller Sicht erforderlich, als Gelingensbedingung der LehrerInnenprofessionalisierung in NRW, auch die Anschlussfähigkeit der Lernerfahrungen im Praxissemester in enger Absprache mit der 2. Phase und bestenfalls 3. Phase der LehrerInnenbildung herzustellen, um so ein kohärentes Professionalisierungskonzept zu erreichen (Gröschner, 2014). Hierzu kann der Ausbau von Schulpartnerschaften dienen, auf deren Basis strukturelle Kooperationen und ein intensiver Austausch über hochschulische Ausbildungsstrukturen und schulbezogene Rahmenbedingungen und -entwicklungen sowie die Gestaltung von Lehr-Lernsettings und Lerninhalte möglich wird.

(c) Die Befunde zum Lernertrag in Praxisphasen richten sich bislang besonders auf Studierende und Praktikumslehrpersonen. Nur teilweise stehen Hochschuldozierende im Fokus der bisherigen Untersuchungen. Praxisphasen dienen vor allem der Anwendung wissenschaftlicher Kenntnisse, damit dem Erwerb professionellen Handlungswissens und der Reflexion dieses. Ein Praxissemester bietet dabei umfassende Lerngelegenheiten, die über das Unterrichten hinausgehen (siehe die bildungswissenschaftlichen Bereiche Erziehen, Beurteilen und Innovieren der KMK, 2005) sowie außerunter-

richtliche Lernerfahrungen möglich machen. Im Kölner Modell dienen digitale Portfolios der Studierenden als Werkzeuge des Lernens. Darüber hinaus könnten – im Kontext der häufig großen räumlichen Distanzen zwischen Universität und Praktikumsschule – weitere medienbasierte Werkzeuge eingesetzt werden, um nicht nur die individuellen Lernerfahrungen zu reflektieren, sondern auch kollektive Erfahrungen im Sinne des *peer learning*-Ansatzes auszutauschen. An der TU München wurde hierzu im Rahmen eines studienbegleitenden Praktikums bspw. eine Online-Plattform entwickelt, auf der Studierende eigene, videografierte Unterrichtsbeispiele in Kleingruppen kriteriengeleitet analysieren und untereinander sowie mit Dozierenden der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken reflektieren (Gröschner & Kleinknecht, 2014; Kleinknecht & Gröschner, 2015). Damit wird der Versuch unternommen, auch die hochschulische Lernbegleitung zu intensivieren und die Perspektive auf die Lernprozesse der Studierenden auch aus der Sicht der Dozierenden zu ergänzen. Die vorgestellten Befunde haben darüber hinaus deutlich gemacht, dass Studierende von der lernwirksamen Betreuung durch Praktikumslehrpersonen profitieren. Dazu ist es allerdings notwendig, in enger Absprache mit den Zentren für schulpraktische LehrerInnenausbildung insbesondere die Praktikumslehrpersonen auf die Aufgaben der Betreuung vorzubereiten (z. B. durch Trainingsprogramme, Schulungsmaßnahmen und Coachings oder regelmäßige Austauschforen). Neben fachdidaktisch orientierten Angeboten (Staub et al., 2014) wurde unlängst auch ein bildungswissenschaftlich orientiertes Training entwickelt, das den Fokus der Unterrichtsbesprechungen als effektive Fortbildungsmaßnahme zur Umsetzung von lernwirksamen Unterrichtskomponenten anbietet (Gröschner & Seidel, 2015).

#### 4. Schlussbemerkungen

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass im Mittelpunkt von Praktika die Anbahnung berufsbezogener Kompetenzen in einem lernförderlichen Erfahrungs- und Reflexionsraum stehen sollte. Dieses Ziel ist eng geknüpft an die heutigen beruflichen Anforderungen an Lehrkräfte und ihre professionelle Weiterentwicklung im Beruf (Darling-Hammond, 2010). Die Innovation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen und die damit verbundene Neuorientierung von Universitäten und Zentren für schulpraktische LehrerInnenausbildung bieten die Möglichkeit, Praxisphasen in ein kontinuierliches (phasenübergreifendes) Konzept des professionellen Kompetenzaufbaus im LehrerInnenberuf einzubetten (Vermunt & Endedijk, 2011). Darüber hinaus bestehen Ansätze, die theoretische Fundierung und wissenschaftliche Reflexion systematisch zu verknüpfen. Wenngleich dieser Anspruch über die bestehenden Planungen und Umsetzungsversuche zum jetzigen Zeitpunkt hinausgeht, so sollte der Blick dennoch nicht verloren gehen auf den Kern der Funktion von Praxisphasen im Lehramtsstudium: angehende Lehrpersonen bestmöglich mit Wissen, Fähigkeiten und der Motivation auszustatten, den Beruf erfolgreich auszuführen und sich berufsbegleitend weiterzuentwickeln, um schließlich den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern zu gewährleisten.

#### Literatur

- Allen, J. M. & Wright, S. E. (2014). Integrating Theory and Practice in the Pre-Service Teacher Education Practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20 (2), 136-151.
- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (Hrsg.). (2014a). *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.

- Arnold, K.-H., Gröschner, T. & Hascher, T. (2014b). Pedagogical Field Experiences in Teacher Education: Introduction to the Research Field. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 11-26). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Beck, E., Beck, K., Glage, L., Götz, M., Freisel, L., Werning, R., u. a. (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*. Düsseldorf: MIWFT.
- Besa, K.-S. & Büdcher, M. (2014). Empirische Ergebnisse zur Wirksamkeit von Schulpraktika: Eine Übersicht zum Forschungsstand. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlage, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 129-145). Münster: Waxmann.
- Bodensohn, R. & Schneider, C. (2008). Was nützen Praktika? Evaluation der Blockpraktika im Lehramt – Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. *Empirische Pädagogik*, 22, 274-304.
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42 (1), 153-224.
- Crasborn, F. A. J. & Hennissen, P. P. M. (2010). *The Skilled Mentor. Mentor Teachers' Use and Acquisition of Supervisory Skills*. Eindhoven: University of Technology, NL.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 35-47.
- Felten, R. v. (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum*. Münster: Waxmann.
- Freudenberg, R., Winkler, I., Gallmann, P. & von Petersdorff, D. (2014). Von der Fachwissenschaft über die Fachdidaktik in den Schulunterricht und zurück – Ein Veranstaltungskonzept zur Verknüpfung wissenschaftlicher und praktischer Perspektiven. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung: Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 162-176). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gröschner, A. (2014). *Praxisbezogene Lerngelegenheiten in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen. Studien zur lernwirksamen Gestaltung und Nutzung. Habilitationsschrift*. München: TUM School of Education.
- Gröschner, A. & Häusler, J. (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 315-333). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A. & Kleinknecht, M. (2014, 03.03.). *Selbstreflexion durch Videofeedback im Lehramtsstudium – Eine Intervention im Rahmen des studienbegleitenden Praktikums*. Vortrag auf der 2. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) an der Universität Frankfurt/Main.
- Gröschner, A. & Müller, K. (2014). Welche Rolle spielt die Dauer eines Praktikums? In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung: Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 62-75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T. & Möller, J. (im Druck). Praxisphasen in der Lehrerausbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (1-2), 77-86.

- Gröschner, A. & Seidel, T. (2015). *Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum – ein videobasiertes Fortbildungskonzept zur Gestaltung von Unterrichtsbesprechungen*. München: TUM School of Education.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 130-148.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum. Evidenzbasierte Entwicklungen in der LehrerInnenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 109-129.
- Herzer, G. (2014). Zur Gestaltung der erziehungswissenschaftlichen Lernbegleitung Ansätze der erziehungswissenschaftlichen Methodenlehre. In K. Kleinespel (Hg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung: Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 239-255). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring Beginning Teachers: What We Know and What We Don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Kleinknecht, M. & Gröschner, A. (2015). *Fostering Student Teachers' Noticing on Their Own Classroom Instruction with Structured Video-Feedback: Results of an Online- and Video-Based Intervention Study*. (Manuskript eingereicht zur Publikation)
- KMK (2005). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.04. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 280-290.
- Kocher, M., Wyss, C., Baer, M., & Edelmann, D. (2010). Unterrichten lernen: den Erwerb von Unterrichtskompetenzen angehender Lehrpersonen videobasiert nachzeichnen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 3 (1), 23-55.
- König, J., Tachtsoglou, S., Darge, K. & Lünemann, M. (2014). Zur Nutzung von Praxis: Modellierung und Validierung lernprozessbezogener Tätigkeiten von angehenden Lehrkräften im Rahmen ihrer schulpraktischen Ausbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (1), 3-22.
- Korthagen, F. A. J. (2010). Situated Learning Theory and the Pedagogy of Teacher Education: Towards an Integrative View of Teacher Behavior and Teacher Learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, 98-106.
- Langdon, F. J. (2013). Evidence of Mentor Learning and Development: an Analysis of New Zealand Mentor/Mentee Professional Conversations. *Professional Development in Education*. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2013.833131> [30.03.2015].
- Mohr, S. & Ittel, A. (2011). Zum Zusammenhang von Kompetenzeinschätzung und individuellen Merkmalen bei Lehramtsstudierenden technisch-orientierter Fächer. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 303-318.
- Müller, K. (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (Hrsg.). (2012). *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schüpbach, J. (2005). *Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Wissen und Handeln“?* Zürich: Universität Zürich.
- Staub, F., Waldis, M., Futter, K. & Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlage, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 335-358). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.

- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Institut für Schulpädagogik und allgemeine Didaktik.
- Topsch, W. (2004). Schulpraxis in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 476-486). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vermunt, J. & Endedijk, M. D. (2011). Patterns in Teacher Learning in Different Phases of the Professional Career. *Learning and Individual Differences*, 21, 294-302.
- Weyland, U. (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Hamburg: LI.
- Wilson, S. M., Floden, R. E. & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations*. University of Washington: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Zeichner, K. M. (2010). Rethinking the Connection Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 89-99.

Gesine Boesken, Claus Dahlmanns, Gaby Schwager-Büschges

# **Forschendes Lernen im Praxissemester: Konzept für die Ausbildungsregion Köln**

## **1. Einleitung**

Dieser Beitrag soll einen kurzen Überblick zum Konzept des Forschenden Lernens im Praxissemester für die Ausbildungsregion Köln geben. Um dessen Genese besser nachvollziehen zu können, werden zunächst die allgemeinen strukturellen Rahmenbedingungen des Praxissemesters aufgezeigt, um danach auf die organisatorischen und inhaltlichen Herausforderungen in der Ausbildungsregion Köln und die daraus resultierenden konzeptionellen Antworten einzugehen (Abschnitt 2 und 3). Der Fokus liegt dabei auf der Darstellung des Forschenden Lernens im Rahmen von Studienprojekten. Da es sich beim Kölner Modell insgesamt um ein integriertes Konzept handelt und zahlreiche Querverbindungen zwischen den verschiedenen Inhaltspunkten des Praxissemesters existieren, werden bzw. müssen die wichtigsten (inhaltlichen, organisatorischen und strukturellen) Schnittstellen mitbehandelt (werden). Abschnitt 4 skizziert sehr ausschnittsweise und stärker explizit die Auseinandersetzung mit dem Thema Forschendes Lernen in der konzeptionellen Arbeit zum Praxissemester (AG Forschendes Lernen, curriculare Arbeit in den Fachverbänden). Abschnitt 5 thematisiert die geplanten Evaluationen und Forschungsprojekte zum Praxissemester in Köln, an denen das Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln (ZfL) beteiligt ist. Abschnitt 6 behandelt Perspektiven der Weiterarbeit.

## **2. Organisatorische und inhaltliche Herausforderungen in der Ausbildungsregion Köln**

Die Organisation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen wird durch verschiedene Vorgaben und Vereinbarungen geregelt. Dazu gehören das „Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen“ (LABG 2009), die Lehramtszugangsverordnung (LZV 2009), die gemeinsam vom Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) und den lehrerbildenden Universitäten in NRW entwickelte „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang“ (2010) sowie der Runderlass „Praxissemester in den lehramtsbezogenen Studiengängen“ (2012). Diese Verordnungen regeln u. a. Zeitpunkt, Dauer und Umfang des Praxissemesters, Verantwortlichkeiten, Rahmenbedingungen, Inhalte und Kompetenzerwartungen an die Studierenden.

Auf Grundlage dieser Vorgaben und Rahmenbedingungen wurde in enger Kooperation zwischen den Fachverbänden der Ausbildungsregion Köln, der Steuergruppe der Ausbildungsregion Köln<sup>6</sup> und dem Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln (ZfL) ein spezifisches Kölner Begleitmodell für das Praxissemester entwickelt. Dieses setzt zum einen auf die enge Verzahnung von Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters und zum anderen konsequent auf die individualisierte Betreuung von Studierenden, um die Verknüpfung von Praxiserfahrungen und Theoriewissen bestmöglich zu gewährleisten.

Berücksichtigt werden mussten dabei einige zentrale Problemstellen bzw. Herausforderungen, die teilweise spezifisch für die Ausbildungsregion Köln sind, teilweise aber auch alle Standorte betreffen. Dazu zählen:

---

<sup>6</sup> Die Steuergruppe setzt sich zusammen aus Mitgliedern aller beteiligten Institutionen (Universität/ZfL, ZfsL, Schule, Bezirksregierung, MSW).

- Die **Größe bzw. Reichweite der Ausbildungsregion** und die Verteilung auf drei unterschiedliche Lernorte (Uni, ZfsL und Schule) bedeutet für die Studierenden eine zeitliche und ggf. auch ökonomische Belastung.
- Die zu erwartenden **Studierendenzahlen** (bis zu 1.500 Studierende/Kohorte) stellt die Universität zu Köln (UzK) und ihre kooperierenden Hochschulen (Deutsche Sporthochschule und Hochschule für Musik und Tanz) in der Begleitung der Studierenden während des Praxissemesters vor räumliche und auch personelle Kapazitätsprobleme, wenn man wie in Köln eine qualifizierte und nachhaltige Begleitung anstrebt.
- Die laut Rahmenkonzeption vorgesehene **Anzahl an Studienprojekten** (ein Studienprojekt in jedem Studienfach) plus die Vielzahl an weiteren Anforderungen, die die Studierenden im Praxissemester zu erfüllen haben, könnte für Studierende eine Überforderung darstellen, jedenfalls dann, wenn fundierte und qualitativ hochwertige Studienprojekte das Ziel sind.
- Da das Praxissemester immer bereits in der vorlesungsfreien Zeit beginnt, entsteht hier eine (universitäre) **Betreuungslücke** für die Studierenden, da die universitäre Begleitung offiziell erst mit Semesterbeginn anfängt.
- Um der Forderung zu entsprechen, dass im Praxissemester „Theorie und Praxis professionsorientiert“ (Rahmenkonzeption 2010, 4) miteinander verbunden werden sollen, bedarf es bereits bei der Konzipierung des Praxissemesters einer **institutionenübergreifenden Zusammenarbeit**.

### 3. Konzeption des Praxissemesters in der Ausbildungsregion Köln

Die identifizierten Problemstellen bzw. Herausforderungen haben bei der Planung des Praxissemesters in der Ausbildungsregion Köln zu **konzeptionellen Anpassungen** geführt, die im Folgenden aufgezeigt werden.

#### Einführung eines Profulfachs/einer Profilgruppe

Um die **universitäre Betreuungslücke** zwischen dem Vorlesungsende des 1. und dem Beginn des 2. Mastersemesters zu schließen, findet in der Ausbildungsregion Köln eine enge Verzahnung von Vorbereitung und Begleitung durch die Einführung einer sogenannten Profilgruppe statt: Die Studierenden besuchen im 1. Mastersemester das Basismodul „Vorbereitung Praxissemester“ und absolvieren dort in allen ihren Studienfächern jeweils ein Vorbereitungsseminar. Die Vorbereitungsseminare haben eine Laufzeit von zehn Wochen. Danach wechseln die Studierenden in ihre Profilgruppe, die sich aus einem ihrer Vorbereitungsseminare ergibt. Die anderen Vorbereitungsseminare verlassen sie zu diesem Zeitpunkt. In den letzten 4-5 Wochen des Semesters besuchen die Studierenden lediglich ihre Profilgruppe (vgl. Abbildung 7).

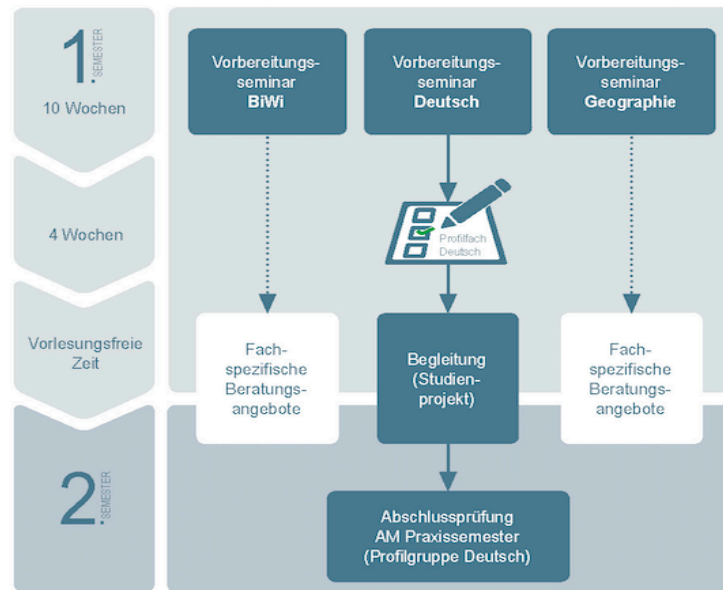


Abbildung 7: Übergang in die Profilgruppe (am Beispiel einer/eines Studierenden mit den Studienfächern Deutsch, Geographie und Bildungswissenschaften).

Die Profilgruppe wird von der-/demjenigen Lehrenden begleitet, die/der auch schon das entsprechende Vorbereitungsseminar betreut hat, so dass zwischen Vorbereitung und Begleitung (u. a. in der vorlesungsfreien Zeit) eine **Betreuungsstabilität (= DozentInnenstabilität)** gewährleistet wird.

Darüber hinaus verkleinert sich für die Lehrenden die Anzahl der zu betreuenden Studierenden während des Praxissemesters: In den Vorbereitungsseminaren betreuen die Lehrenden max. 60 Studierende, in der Profilgruppe verbleiben dann noch max. 20 Studierende (die anderen (max. 40) Studierenden wechseln in jeweils andere Profilgruppen). Die Betreuung während des Praxissemesters kann somit deutlich **individualisierter** erfolgen.

### Anzahl der Studienprojekte: Begrenzung auf ein Studienprojekt

In engem Zusammenhang mit der Profilgruppe steht auch die Begrenzung auf ein einziges Studienprojekt, das die Studierenden in ihrem Profilmfach/ihrer Profilgruppe durchführen. Dadurch wird eine **Entlastung** der Studierenden erreicht und gleichzeitig der zeitliche Freiraum geschaffen, dem Ansatz des Forschenden Lernens gemäß, in den Forschungsprozess „einzutauchen“. In einer kombinierten Prüfung bilden die zusammenfassende schriftliche Dokumentation und die mündliche Präsentation des Studienprojekts den Abschluss des Schulforschungsteils des Praxissemesters und damit auch die Modulabschlussprüfung des Aufbaumoduls „Praxissemester“.

### Blended Learning-Konzept

Die **Größe/Reichweite der Ausbildungsregion Köln** erfordert u. U. eine große Mobilität der Studierenden. Um hier eine Entlastung zu schaffen, wurde darauf verzichtet, einen festen Studientag an der Hochschule einzurichten. Stattdessen wird derzeit im ZfL ein Blended Learning-Konzept entwickelt, das sowohl Präsenztermine an den Hochschulen vorsieht (individuell durch die Lehrenden planbar) als auch den Einsatz von E-Learning (Lernplattform ILIAS). Im Rahmen dessen sind drei wichtige Bausteine vorgesehen:



(1) Auf struktureller Ebene soll die Kommunikation zwischen allen Beteiligten sichergestellt werden: Studierende innerhalb ihrer Lernteams (vgl. unten), Studierende mit den jeweiligen BetreuerInnen, BetreuerInnen der/des jeweiligen Studierenden untereinander. Das heißt, dass alle Beteiligten an Universität, ZfsL und Schule einen ILIAS-Zugang bekommen; es werden spezielle Räume eingerichtet, in denen die verschiedenen Gruppen einen geschützten virtuellen Austauschraum haben.

(2) Auf inhaltlicher Ebene ist zum Thema „Forschendes Lernen“ die Entwicklung eines E-Learning-Moduls geplant, das in die Gesamt-Phasierung der Begleitung des Studienprojekts integriert wird. Den Studierenden werden zu bestimmten „Meilensteinen“ im zeitlichen und inhaltlichen Verlauf von Vorbereitung und Durchführung des Studienprojekts spezifische Lern- und Informationsangebote angeboten.

(3) Ein weiterer wichtiger Baustein des Blended Learning-Konzepts ist das elektronische Portfolio (E-Portfolio Praxissemester). Das E-Portfolio wird auch zur Dokumentation des Studienprojekts genutzt. Da an der Universität zu Köln die vorhergehenden Praxisphasen (Orientierungs- und Berufsfeldpraktikum) ebenfalls durch ein E-Portfolio begleitet werden und die E-Portfolios in ihrer Struktur somit phasenübergreifend konzipiert sind, haben die Studierenden in der Regel entsprechende Vorkenntnisse und Vorerfahrungen in der E-Portfolio-Arbeit (für Studierende, die für den Master of Education nach Köln wechseln, wird es entsprechende Informationsveranstaltungen geben).

### **Lernteam-Arbeit**

Bereits im Rahmen der Praxisphase „Orientierungspraktikum“ haben die Studierenden Erfahrungen mit Lernteamarbeit gesammelt (obligatorischer Bestandteil der Vorbereitung und Begleitung). Die Lernteams helfen, Erfahrungen multiperspektivisch zu reflektieren und gemeinsam an Arbeitsschritten, Problemen etc. zu arbeiten. Dieses Konzept wird auch im Rahmen des Praxissemesters fortgeführt: Im Rahmen ihrer Profilgruppe bilden jeweils drei bis fünf Studierende ein Lernteam. Neben der gemeinsamen Planung der Studienprojekte dienen die Lernteams auch dazu, sich über die Portfolio-Aufgaben und Praxiserfahrungen auszutauschen.

Im der folgenden Abbildung ist das Kölner Modell für Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters exemplarisch für den Studienbeginn im Wintersemester dargestellt (Abbildung 8):

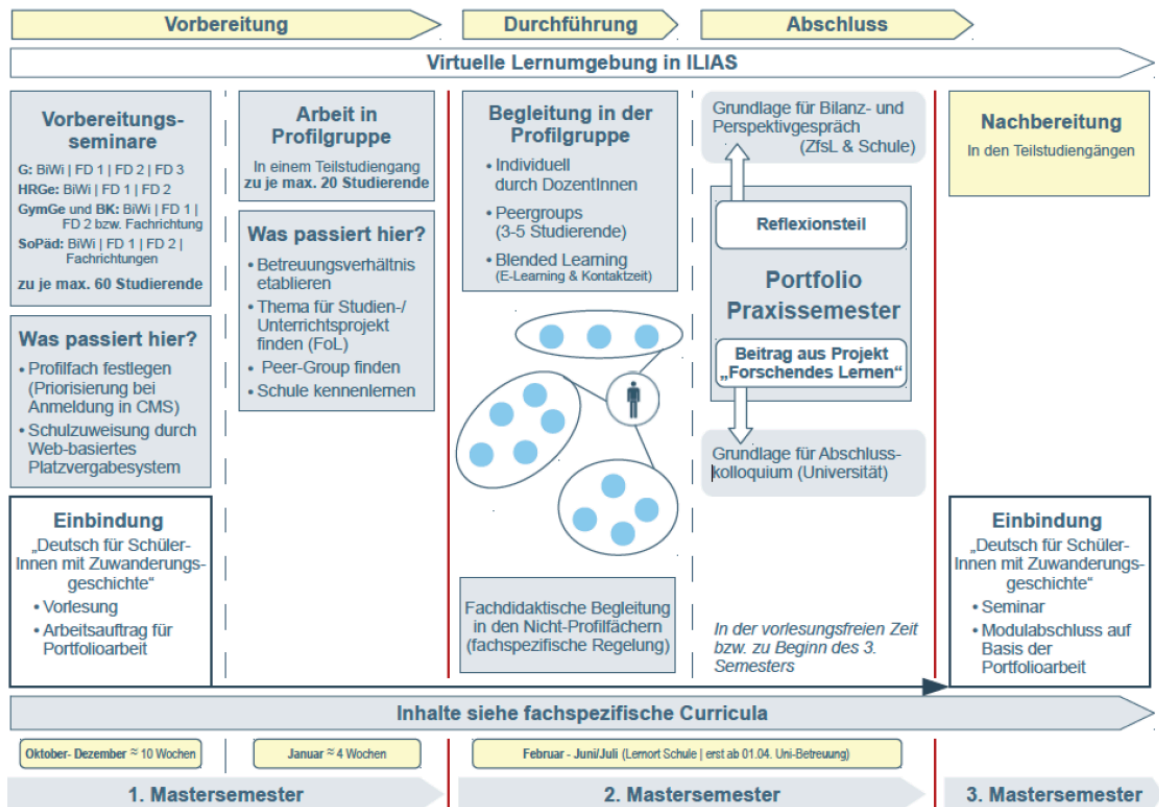


Abbildung 8: Das Kölner Begleitkonzept.

Neben den gerade angesprochenen Aspekten gibt es noch eine Reihe weiterer wichtiger struktureller und inhaltlicher Elemente, die für das Kölner Begleitkonzept wesentlich sind. Da diese immer auch mit Blick auf das Gelingen des Forschenden Lernens im Studienprojekt konzipiert worden sind, werden sie im Folgenden kurz dargestellt:

### Studienbereich Praxissemester

Um die oben angesprochene enge Verzahnung von Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters (und damit von Theorie und Praxis) auch strukturell zu verankern, wurde im Rahmen der Modellakkreditierung in allen Lehramtsstudiengängen der **Studienbereich Praxissemester** geschaffen. Dieser besteht aus zwei fach- und fakultätsübergreifenden Pflichtmodulen: das Basismodul „Vorbereitung Praxissemester“ (lehramtsspezifisch) und das Aufbaumodul „Praxissemester“ (vgl. Abbildung 9)

Außerdem wurde für das Basismodul ein **Überschneidungsfreiheitsmodell** entwickelt. Dieses ist notwendig, um für alle studierbaren Fächerkombinationen zu gewährleisten, dass die Studierenden in allen ihren Studienfächern ein Vorbereitungsseminar für das Praxissemester belegen können.

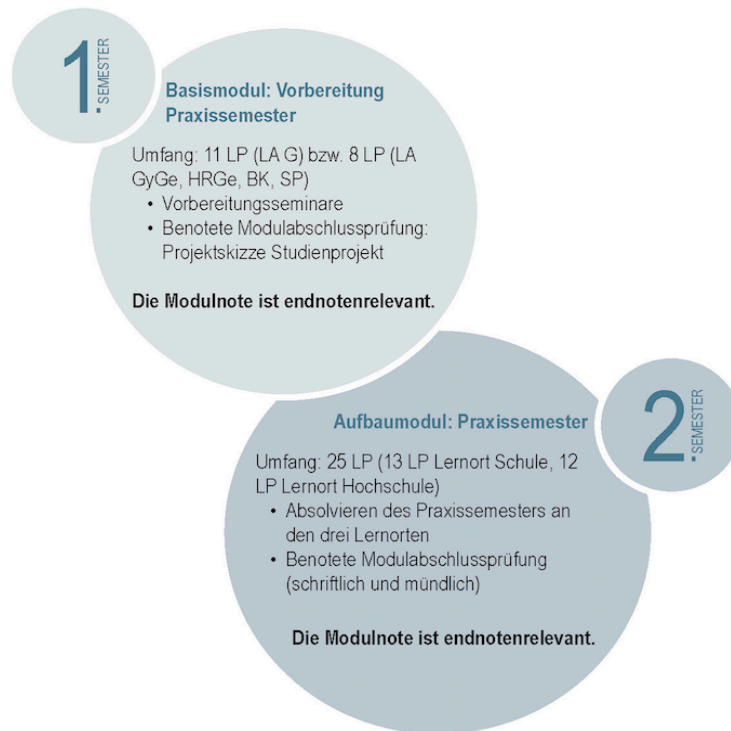


Abbildung 9: Studienbereich „Praxissemester“.

### Kooperationsstrukturen

Um der organisatorischen und inhaltlichen Komplexität und auch der hohen Anzahl an beteiligten Institutionen und AkteurInnen (Universität, ZfsL, Schulen, Bezirksregierung, MSW) gerecht zu werden, ist eine enge Abstimmung des Gesamtprozesses und der verschiedenen Teilprozesses in und zwischen den einzelnen Institutionen notwendig.

Dazu sind verschiedene institutionsübergreifende (z. B. Steuergruppe, Fachverbände, s. u.) und institutsinterne Kooperationsstrukturen (z. B. AG Praxissemester, s. u.) aufgebaut worden, in denen die Konzepte (Vorbereitung und Begleitung) für das Praxissemester oder die institutionsspezifischen Kommunikationskonzepte entwickelt wurden.

Darüber hinaus dienen Veranstaltungsreihen, wie die vom ZfL konzipierte Reihe „Fokus Praxissemester“ als Plattform, auf der zentrale Elemente bzw. Konzepte des Kölner Begleitmodells, wie z. B. Forschendes Lernen oder Blended Learning, unter Zuhilfenahme externer Expertise beleuchtet und mit Interessierten aller beteiligter Institutionen diskutiert werden.

### Institutionsübergreifende Fachverbandsarbeit

Das Praxissemester verfolgt das Ziel, Theorie und Praxis vor allem im Sinne des Forschenden Lernens stärker professionsorientiert miteinander zu verbinden. Diese grundlegende Intention spiegelt sich auch in den Planungen zum Praxissemester wider. So wurde von Anfang an besonderer Wert darauf gelegt, alle an der Begleitung des Praxissemesters beteiligten Institutionen (Universität, Schule, ZfsL) in den Prozess einzubinden, um ein möglichst stringentes und organisches Gesamtkonzept zum Praxissemester zu entwickeln, welches obengenannte Anforderung erfüllt.

In der Ausbildungsregion Köln haben sich für diese Arbeit im Oktober 2012 institutionsübergreifenden Fachverbände konstituiert (insgesamt 20 Fachverbände zwei AG zu den Querschnittsthemen „Forschendes Lernen“ und „Phasenübergreifende Portfolio-Arbeit“) und im Dezember 2013 ihre Abschlussberichte und fachspezifischen Curricula vorgelegt.

### **AG Praxissemester**

Um die Zusammenarbeit mit und zwischen den Fakultäten bzgl. des Praxissemesters stärker zu institutionalisieren, wurde die AG Praxissemester gegründet, deren Mitglieder die von den Fakultäten benannten Praxissemesterbeauftragten der Fächer bzw. Fachgruppen sowie die FakultätskoordinatorInnen am ZfL sind. Zu den Aufgaben der AG zählen u. a. die Gewährleistung des bidirektionalen Informationstransfers zu anderen Institutionen (Fakultät, ZfL, etc.), die Mitarbeit an der Weiterentwicklung und Evaluation des Kölner Begleitkonzepts sowie die Entwicklung eines Weiterbildungsangebot für Lehrende im Praxissemester.

### **Kommunikationskonzept**

Um einen möglichst reibungslosen Ablauf von Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters gerade für die ersten Kohorten zu gewährleisten, wurde am ZfL ein umfangreiches Kommunikationskonzept entwickelt. Dieses umfasst u. a.:

- individuell konzipierte Informationsveranstaltungen zum Praxissemester für die Fächer/Fachgruppen („Fokus intern“)
- Informationsveranstaltungen für alle Lehramtsstudierenden, u. a. Beratungswoche zum Praxissemester, Informationsveranstaltungen für Wechsler, Open Doors),
- adressatenorientierte Informationsbroschüren zum Praxissemester (in Zusammenarbeit mit den anderen beteiligten Institutionen (ZfsL und Schule),
- Aufbereitung der wichtigsten Informationen für die [ZfL-Homepage](#)
- Erstellung eines onlinebasierten [Praxissemester-Navis](#) (mit fächerspezifischen Informationen zum Praxissemester und fächerspezifische Curricula)

Ein wichtige Säule innerhalb dieses Kommunikationskonzepts ist die vom Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln herausgegebenen Reihe [Materialien zum Praxissemester in der Ausbildungsregion Köln](#). In dieser erscheinen Broschüren, Handreichungen und Leitfäden zu allen relevanten Aspekten des Praxissemesters.

Die Reihe erfasst relevante Aspekte des Kölner Praxissemester-Modells und präsentiert diese aus den unterschiedlichen Perspektiven der am Praxissemester Beteiligten: Studierende, Lehrende der Hochschulen, Ausbildungslehrkräfte und Ausbildungsbeauftragte an den Schulen sowie Seminar ausbilderInnen der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL). Die einzelnen Bände der Reihe sind online abrufbar.

Explizit mit dem Forschenden Lernen bzw. dem Studienprojekt im Praxissemester beschäftigen sich Band 5 und Band 6 der Reihe: Band 5 ([Leitfaden zum Forschenden Lernen im Praxissemester](#)) gibt einen Überblick über das Konzept des Forschenden Lernens. Beleuchtet werden dabei v. a. aktuelle Ansätze, die sich mit Zielen, Kriterien und Formen des Forschenden Lernens in der LehrerInnenbildung auseinandersetzen. Für das Studienprojekt im Sinne Forschenden Lernens wurden Kriterien und Gelingensbedingungen formuliert. Diese dienen den Fach- und Fächerver-

bünden der Ausbildungsregion für ihre konzeptionellen Überlegungen, die sich in den fachspezifischen Informationen und Curricula finden (vgl. hierzu auch Abschnitt 4).

Band 6 ([Das Studienprojekt im Praxissemester. Prozessorientierte Handreichung für Studierende](#)) soll Studierende bei der Planung, Entwicklung, Durchführung und Auswertung ihres Studienprojekts unterstützen. Die Handreichung zeigt die verschiedenen Phasen des Studienprojekts auf, nennt Bedingungen für ein erfolgreiches Absolvieren der Phasen, informiert über wesentliche forschungsethische und datenschutzrechtliche Aspekte, die im Praxissemester von Bedeutung sind und enthält Mustervorlagen zur Formulierung von Informationsschreiben und Einverständniserklärungen.

### **Weiterbildungsangebot für Lehrende im Praxissemester („Fokus intern“)**

Die Konzeption des Kölner Begleitmodells mit der zentralen Fokussierung auf Elemente wie Forschendes Lernen und (damit verbunden) Blended Learning-Formate setzt auf Dozierendenseite ein umfangreiches Know-how voraus, um das große Potential dieser hochschuldidaktischen Methoden ausschöpfen zu können. Daher werden für die Lehrenden im Praxissemester sinnvolle Weiterbildungsangebote entwickelt. Strukturell sind diese in der Veranstaltungsreihe „Fokus intern“ verankert, in der vor allem Themen rund um das Studienprojekt behandelt werden.

## **4. Forschendes Lernen im Fokus**

Um wenigstens ansatzweise zu verdeutlichen, wie das Thema Forschendes Lernen in der institutionalisierten konzeptionellen Arbeit zum Praxissemester umgesetzt wurde bzw. wird, soll in diesem Abschnitt kurz auf die beiden wichtigsten Perspektiven (AG Forschendes Lernen, Fachverbände) eingegangen werden.

### **4.1 Themenspezifische Herangehensweise: AG Forschendes Lernen**

Auf der konstituierenden Veranstaltung der Fachverbände der Ausbildungsregion Köln zur Vorbereitung der Einführung des Praxissemesters (Oktober 2012) wurde eine institutionsübergreifende AG Forschendes Lernen gegründet, die dieses wichtige Querschnittsthema zur Unterstützung der Fachverbände unter Berücksichtigung der spezifischen Bedingungen der Ausbildungsregion Köln bearbeitet hat. In Folge wurde u. a. ein Leitfaden zum Forschenden Lernen und eine darauf basierende Kurzübersicht erstellt, die allen Fachverbänden zur Verfügung gestellt wurde.

#### **Minimalkriterien und Gelingensbedingungen**

Bei der Arbeit zum Leitfaden wurde nach Einführungen zum Forschenden Lernen im Allgemeinen und zum Forschenden Lernen in der LehrerInnenbildung im Speziellen, besonderes Augenmerk auf die Formulierung von Minimalkriterien und Gelingensbedingungen gelegt. Diese sollten zum einen die strukturellen Gegebenheiten des Praxissemesters und des Kölner Begleitmodells und zum anderen die Interessen aller beteiligten Institutionen bzw. AkteurInnen so weit wie möglich berücksichtigen.

Die strukturellen Gegebenheiten wurden unter Abschnitt 3 bereits dargestellt. Hier noch einmal in Kürze: Forschendes Lernen wird im Praxissemester im Kölner Modell in nur einem Studienprojekt verankert. Das Studienprojekt führen die Studierenden in ihrer Profilgruppe durch, in welche sie vier bis fünf Wochen vor Ende des 1. Mastersemesters im Anschluss an ihre Vorbereitungsseminare wechseln. In ihrer Profilgruppe sollen die Studierenden schon vor Beginn des PS in Absprache mit der/dem Lehrenden der Profilgruppe und der ihnen zugewiesenen Ausbildungsschule ein

Thema für das Studienprojekt erarbeiten und erstellen zu diesem eine Projektskizze (die gleichzeitig die Modulabschlussprüfung für das Basismodul „Vorbereitung Praxissemester“ darstellt). Im Folgenden werden die von der AG Forschendes Lernen entwickelten Minimalkriterien und Gelingensbedingungen für Studienprojekte im Sinne Forschenden Lernens auszugsweise und gekürzt dargestellt:

**(a) Minimalkriterien**

- Berücksichtigung des zur Verfügung stehenden Workloads
- Vereinbarung der Interessen von Studierenden und beteiligten Institutionen
- Berücksichtigung von Kompetenzstandards (vgl. Curriculum)
- Förderung theoriegeleiteter Selbstreflexion
- Beachtung der Grundsätze guten wissenschaftlichen Arbeitens
- Einhaltung der Datenschutzbestimmungen
- Berücksichtigung standortspezifischer organisatorischer Aspekte
- Information der Schule/Schulleitung über das Studienprojekt (Konzipierungsphase im 1. Mastersemester) und über die Forschungsergebnisse

**(b) Gelingensbedingungen**

- Entwicklung eines forschenden Habitus
- Vermittlung von Forschungsmethoden
- klarer Orientierungsrahmen hinsichtlich des Arbeitsprozesses und der Transparenz über die Anforderungen
- kontinuierliche Betreuung und Beratung der Studierenden im Forschungsprozess in allen beteiligten Institutionen
- Austausch der Studierenden untereinander ermöglichen (Stichwort: Lernteamarbeit, Blended Learning)
- Ausrichtung der Tätigkeit auf echte Bewährungssituationen
- Koordination und Abstimmung von Studienprojekten innerhalb einer Schule gewährleisten

## **4.2 Fachspezifische Herangehensweise**

In der Planung der Fachverbandsarbeit ist von Beginn an besonderes Augenmerk auf die Integration und Bearbeitung des Themas Forschendes Lernen im Studienprojekt gelegt worden. Entsprechend sind die Berichtsvorlagen, auf Grundlage derer alle Fachverbände ihren 2. Zwischenbericht und ihren Abschlussbericht erstellt haben, konstruiert worden. So wurden in den Fachverbänden für die Studienprojekte im Sinne Forschenden Lernens u. a. fachspezifische Minimalkriterienkataloge mit Bezug auf den oben genannten Leitfaden, Themenpools und teilweise schon Best-Practice Modelle erstellt.

Außerdem wurde für die Fachverbände eine Planungsmatrix für die Erstellung fachspezifischer Curricula für die Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters entwickelt. Grundlegende Intention dieser Planungsmatrix war es, ein jeweils fachspezifisches und kompetenzorientiertes Curriculum zu entwickeln, in dem Theorie und Praxis professionsorientiert miteinander verbunden werden. Dabei soll berufsrelevantes Theorie- und Reflexionswissen aus der jeweiligen Fachperspektive in einer forschenden Grundhaltung mit einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung für die berufliche Tätigkeit verknüpft werden: Die Studierenden sollen Handeln/Explorieren und Reflektieren/Forschen als miteinander verschränkt und sich gegenseitig bereichernd erleben.

Die in der Planungsmatrix verwendeten Kompetenzen und Standards sind aus der Rahmenkonzeption übernommene Empfehlungen. Ergänzt wurde für die Arbeit in der Profilgruppe eine zusätzliche Kompetenz zum Forschenden Lernen, die inhaltlich ebenfalls auf Erwartungen aus der Rahmenkonzeption basiert. In der Konstruktion der Planungsmatrix wurde besonderer Wert auf die interinstitutionelle Zusammenarbeit gelegt und entsprechender Raum für inhaltliche Bezüge/Schnittstellen auch in Bezug auf das Studienprojekt geschaffen.

Auf Grundlage dieser Planungsmatrix haben alle Fachverbände mit dem Abschlussbericht ein fachspezifisches Curriculum eingereicht.

Außerdem wurden in einigen Fachverbänden schon sehr dezidierte und systematische Konzepte für fachspezifische Forschungsprofile entwickelt, in denen neben den angesprochenen Aspekten z. B. Systematisierungen der verschiedenen fachspezifischen Forschungsfelder, Sammlungen der wichtigsten Forschungsmethoden, Konzepte für den inhaltlichen Aufbau und die Gliederung der Studienprojekte im Rahmen des Portfolios zusammengestellt wurden. Die fachspezifischen Curricula können online im [Praxissemester-Navi](#) aufgerufen werden.

## 5. Evaluation des Praxissemesters und Begleitforschung

Die Einführung des Praxissemesters in der Ausbildungsregion Köln wird von Seiten des ZfL durch verschiedene Evaluations- bzw. Begleitforschungsprojekte unterstützt.

### 5.1 Begleitende Prozessevaluation

Die **begleitende Prozessevaluation** hat den Anspruch möglichst objektive Erfahrungswerte in Bezug auf das Praxissemester zu generieren. Ziel der Evaluation ist einerseits die Bereitstellung von Informationen zur Gestaltung und Optimierung des Praxissemesters, andererseits aber auch die Erleichterung der Orientierung im Gesamtprozess. Im Einzelnen zählen dazu u. a. Anpassungen und Überprüfung der Organisationsstruktur sowie der eingesetzten Konzepte (Forschendes Lernen, Blended Learning, Portfolio, Lernteam). Des Weiteren soll die Klärung des Rollenverständnisses der AkteurInnen sowie deren Bedürfnislage Aufschluss über Gelingensvoraussetzungen und -bedingungen geben. Dazu findet, zunächst einmal bezogen auf die ersten drei Kohorten (Wintersemester 2014/2015 bis Wintersemester 2015/2016), eine Surveybefragung der verschiedenen Akteursgruppen (Studierende, Dozierende (Universität), ZfsL-Vertreter und Beteiligte in Schulen) statt. Alle Gruppen werden zu drei Messzeitpunkten befragt (vor, während und nach dem Praxissemester).

### 5.2 Wissenschaftliche Begleitstudie „APPLaus“

Die Professur für Empirische Schulforschung mit dem Schwerpunkt quantitative Methoden (Prof. Dr. J. König) führt in Kooperation mit dem ZfL eine **wissenschaftliche Begleitstudie** mit dem Titel „Analyse des Praxissemesters: Pilotstudie zur Lernwirksamkeit in der Ausbildungsregion Köln – Kompetenzentwicklung der Studierenden“ ([APPLaus](#)) durch. Im Mittelpunkt dieser längsschnittig angelegten Studie steht die Frage, wie die unterschiedlichen Lernkontexte aus Universität, ZfsL und Schulpraxis so miteinander verknüpft werden können, dass ein gelingender Kompetenzerwerb bei den Lehramtsstudierenden optimal unterstützt wird. Ein weiteres Ziel ist Folgendes: Mit den curricularen Ausarbeitungen der Fachverbände in der Ausbildungsregion Köln liegen zahlreiche Konzepte vor, die auf eine enge Verzahnung von theoretischer und praktischer Ausbildung zielen. Im Anschluss besteht großer Bedarf an Rückmeldeinformationen, inwieweit sich diese Konzepte realisieren lassen und bewähren. Stärken der Konzepte, die sich auch über eine

Evaluation absichern lassen, könnten dadurch gezielten Vorbildcharakter (nicht nur für die Ausbildungsregion Köln) haben und bewusst weitergeführt werden. Rückmeldeinformationen dienen aber auch dazu, den Bedarf für gezielte Nachsteuerung konkret aufzuzeigen und transparent zu machen. Untersucht werden die erste und dritte Kohorte, d. h. die Studierenden, die im Sommersemester 2015 bzw. Sommersemester 2016 ins Praxissemester gehen.

### **5.3 Begleitstudie zum Studienprojekt**

Eine weitere, qualitativ ausgerichtete **Pilotstudie zum Studienprojekt im Praxissemester** wird in Kooperation zwischen dem Institut für Ethnologie (Prof. Dr. M. Bollig), dem ZfL und der AG Forschendes Lernen umgesetzt. In dieser ethnographischen Begleitstudie sollen Studierende in der Durchführung ihres Studienprojekts beforscht werden, um zu untersuchen, wie sie ihre Studienprojekte in der Realsituation praktisch umsetzen und welchen Einfluss die Durchführung der Studienprojekte auf ihre Haltung gegenüber Forschung im schulischen Kontext hat. Neben einem generellen Erkenntnisinteresse, wie Studierende dieses völlig neue Element in der LehrerInnen-ausbildung in NRW erleben, erhofft sich das Projektteam darüber hinaus Rückschlüsse, die bei der Optimierung des Konzepts von Vorbereitung und Begleitung des Studienprojekts helfen können. Zudem sollen die Erkenntnisse helfen, die Items der begleitenden Prozessevaluation anzupassen. Forschungsmethodisch wird mit leitfadengestützten Interviews (evtl. unterstützt durch teilnehmende Beobachtung) gearbeitet. Das Pilotprojekt bezieht sich auf die erste Kohorte des Praxissemesters, soll jedoch in der zweiten und dritten Kohorte fortgeführt werden.

## **6. Perspektiven der Weiterarbeit**

Auf Basis der Erfahrungen in der konkreten praktischen Umsetzung der Studienprojekte im Praxissemester wird es notwendig sein, die erarbeiteten Konzepte auf den verschiedenen Ebenen (Organisationsstruktur, materiale Elemente, wie z. B. Handreichung zum Studienprojekt oder Portfolio, Kommunikationskonzept, usw.) anzupassen. Bezogen auf das Forschende Lernen im Studienprojekt sollten vor allem die Ergebnisse der begleitenden Prozessevaluation und die Pilotstudie zum Studienprojekt im Praxissemester wichtige Hinweise für eine solche Anpassung geben. Da hier noch keine validen Ergebnisse vorliegen, soll an dieser Stelle nicht spekuliert werden.

Neben der (curricularen) Weiterarbeit in den Fachverbänden sind auf der Umsetzungsebene regelmäßige Austauschtreffen zwischen den Beteiligten (z. B. Praxissemesterbeauftragte von Universität und ZfL, ABB der Schulen) geplant oder haben schon statt gefunden. Dies soll die konkrete Zusammenarbeit zwischen den Institutionen vor allem auch bzgl. der Betreuung und des Austauschs über das Studienprojekt weiter stärken.

Auf universitärer Ebene wird es, neben der AG Praxissemester, Austauschtreffen zwischen den aktuell betreuenden Dozierenden in Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften geben, um Erfahrungen in Planung und Umsetzung der Studienprojekte auszutauschen und sinnvolle Konzepte zur Zusammenarbeit zwischen Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften zu entwickeln.



Edwin Stiller

# Das Portfolio Praxiselemente – Der rote Faden in der berufspraktischen LehrerInnenausbildung

## 1. Einführung

Thomas Häcker machte im Eröffnungsreferat zur großen Portfoliotagung an der Universität zu Köln<sup>7</sup> den VertreterInnen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung das ambivalente Kompliment, dass man sich mit der gesetzlich verbindlichen Einführung des Portfolios in die nordrhein-westfälische LehrerInnenausbildung einen „Reform-Trojaner“ ins System geholt habe, da das Portfolio eine „reflexive Haltung“ verkörpere, die in ihrer Entfaltung der gesamten Lehrerausbildung eine neue Richtung gäbe und vieles Gewohnte infrage stelle.

In diesem Beitrag sollen, ausgehend von einer Auseinandersetzung mit der Vielfalt der Portfolio-Ansätze und einer Einordnung des nordrhein-westfälischen Portfolios, Praxiselemente, Fragen der Umsetzung und der Weiterentwicklung aufgegriffen werden.

Denn ob sich die Kräfte eines „Reform-Trojaners“ in einem komplexen Großsystem mit vielen Verantwortlichen entfalten oder die Umsetzung der gesetzlichen Verankerung formal pflichtgemäß absolviert wird, ist von vielen Faktoren, u. a. der Unterstützung, Begleitung und Evaluierung abhängig.

## 2. Zur Vielfalt des Portfolioansatzes

Portfolios, Lerntagebücher und persönliche Journale haben eine lange Tradition und eine breite Variantenvielfalt. Dies verdeutlichen zwei kontrastive Einstiegs-Zitate mit Jahrhundertabstand:

„Die Studienreferendare haben während der ganzen Vorbereitungszeit ein kurzgefaßtes Tagebuch über ihre Tätigkeit zu führen und vierteljährlich dem Direktor vorzulegen.“ (§ 5 Absatz 6 der Ordnung der praktischen Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen, Zentralblatt für die Preussische Unterrichtsverwaltung 1917)

„Selbstbeschreibung als Erlösung: Portfolioarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.“ (Workshop-Thema an der Pädagogischen Hochschule Thurgau, 2010 im Rahmen einer Tagung zum Thema „Religion und Lehrerbildung – Schule als Fortsetzung der Religion mit anderen Mitteln“)

Während im ersten Beispiel von preußischer Kontrollstrategie in der Lehrerausbildung auszugehen ist, wird im zweiten Beispiel eine mögliche Fehlentwicklung von Selbstentäußerungsstrategien in der LehrerInnenausbildung beschrieben. Die Beispiele markieren durchaus relevante ausbildungsfachliche Risiken und Grenzen des Einsatzes von Portfolios in der LehrerInnenausbildung, die bei allen Chancen, die diese Instrumente bieten, mit bedacht werden müssen.

Seit den neunziger Jahren hat der Portfoliobegriff Einzug in die erziehungswissenschaftliche Diskussion im deutschsprachigen Raum gehalten. Eine fast unüberschaubare Vielfalt an unterschiedlichsten Portfoliovarianten gibt es inzwischen in Schule, außerschulischer Pädagogik und LehrerInnenbildung. Dies hat dazu geführt, dass der Portfoliobegriff sehr unterschiedlich gefasst wird (Häcker, 2006). Wenn eine unklare Begriffsbestimmung zu widersprüchlichen Funktionsausrichtungen des Portfolios führt, beschädigt dies die Akzeptanz und die reformerischen Potenziale des Ansatzes. Daher ist es wichtig, vor Einführung eines Portfolios die vorliegenden Erfahrungen zu sichten und zu präzisen Begriffs- und Funktionsbestimmungen zu gelangen.

<sup>7</sup> 1./2. Dezember 2011, Thema: „Chancen portfoliogestützter Reflexionsarbeit“.

Allgemein wird in der pädagogischen Fachöffentlichkeit das Innovationspotenzial des Portfolioansatzes in folgenden Bereichen gesehen (Brunner, 2009):

- Individualisierung + Reflexivität
- Selbststeuerung + Selbstwirksamkeit
- Handlungs- + Produktorientierung
- Diagnostik + Förderung
- Kompetenz- + Leistungsmessung

Aber auch Risiken werden gesehen:

- Fassaden- und Hochglanzportfolio
- Unverbindlichkeit und mangelnde Einbindung
- hochgradige Formalisierung (Nachweis-Sammlung ohne Reflexionsspuren)
- Vermischung von Funktionen (vor allem von Selbstreflexion und Bewertung)
- Hoher Beratungsaufwand bei intensiver Nutzung

Im deutschsprachigen Raum liegen vor allem aus der Schweiz Studien vor, welche die Chancen und Risiken des Portfolioeinsatzes in der LehrerInnenausbildung thematisieren. Das Portfolio wird dort in erster Linie als Selbststeuerungsinstrument für die Studierenden gesehen. Teilweise erfasst das Portfolio das gesamte Studium, teilweise ist es konzentriert auf die Begegnung mit dem Berufsfeld oder es wird als Basis für das Examen genutzt. In der Konzentration auf die Praxisphasen – als Medium der Vermittlung zwischen wissenschaftlichen Studien und der Berufspraxis hat es sich besonders bewährt (Brüggen, Brosziewski & Keller, 2009). Probleme tauchen dann auf, wenn die Funktionalität im Spannungsfeld zwischen Beratung und Beurteilung nicht eindeutig geklärt ist oder wenn die Studierenden Portfolioeinträge zurückhalten, bei denen sie die Befürchtung haben, dass sie den Standards nicht genügen und sich so ein ungünstiger Effekt für die Leistungsbeurteilung ergibt.

Das Deutsche Institut für Pädagogische Forschung in Frankfurt führt seit dem Jahr 2008 ein Forschungsprojekt zum Bereich phasenübergreifendes Portfolio durch. Spezifisches Anliegen des Projektes ist es, auch informell erworbene Kompetenzen mit einem Portfolio erfassbar zu machen. Expertenanhörungen und Befragungen von Portfolio-Nutzern haben folgende Einschätzungstendenzen ergeben (Neß, 2009, S. 139ff). Das Portfolio erhält dann Akzeptanz, wenn Selbststeuerung und Selbstreflexion im Vordergrund stehen, abgelehnt wird es in Verbindung mit Leistungsmessung und Kontrolle. Daher empfiehlt Harry Neß (2009). Eine klare Trennung von Beratung im Prozess und einer Bewertung des *outcomes*, um eine Feedbackkultur aufzubauen und nicht ein neues Kontrollinstrument einzuführen. Dementsprechend wären Portfolioteile, die den Prozess und die Kompetenzentwicklung begleiten von solchen zu trennen, die eine Präsentation des individuellen Kompetenzprofils gegenüber Dritten vorsehen.

Kersten Reich sieht das Portfolio als „sehr wichtiges Instrument...“, das wir über die gesamte Zeit der Ausbildung in der ersten und zweiten Phase für geeignet halten, das Studium zu unterstützen und die Lernfortschritte zu dokumentieren.“ (Reich, 2009, S. 10)

Im Kontext eines berufsbiografisch angelegten Verständnisses von LehrerInnenausbildung wird das Portfolio als ein Instrument angesehen, das helfen kann, die berufsbiografische Entwicklung zu steuern und die objektive und subjektive Seite des LehrerInnen Bildungscurriculums zusammen zu bringen. Portfolioarbeit im Bereich der LehrerInnenbildung ist demnach angesiedelt im

„Spannungsfeld von institutionellen Ansprüchen und individueller Selbstthematizierung“ (Heid, 2011, S. 100). Je nach konkreter Konfigurierung des Portfolios ist es stärker auf der einen oder der anderen Seite dieses Spannungsfeldes angesiedelt. Da Selbstdarstellungsfähigkeit als ein Wesensmerkmal professionellen Handelns angesehen werden kann (Heid, 2011, S. 104ff), ist die Portfolioarbeit in der Erstausbildung ein wichtiges Vorbereitungsinstrument auf die professionelle Selbstdarstellung gerade in beruflichen Übergangssituationen. Bezogen auf die Entwicklung des „Professionellen Selbst“ (Bauer) kann das Portfolio die Funktion eines „Biografiegenerators“ einnehmen (Heid, 2011, S. 112).

Zu berücksichtigen ist hier aber, dass die Balance von Subjekt und System zu gewährleisten hat, dass der professionelle Modus der Bearbeitung von beruflichen Entwicklungsaufgaben gewahrt sein muss, um nicht in die in der Einleitung skizzierten Selbstentäußerungsfälle zu geraten. Insgesamt wird aber deutlich, dass Portfolios bei der Entwicklung von reflexiver Professionalität eine wichtige Rolle spielen können. Michaela Gläser-Zikuda (2014, S. 258ff) sieht im Portfolio ein reflexionsbasiertes Professionalisierungskonzept, das Studierenden in besonderer Weise ermöglicht Wissenschaft, Praxis und Person in Beziehung zu setzen. Weiterhin eignet sich das Portfolio nach Gläser-Zikuda für die Sicherstellung von Kohärenz und kumulativem Kompetenzaufbau durch alle Phasen der LehrerInnenbildung – sozusagen als roter Faden durch die gesamte Berufsbiografie (Gläser-Zikuda, 2014, S. 265f).

Vor allem in Bezug auf die inflationäre Vermehrung der Portfolioformate im Schul- und Hochschulbereich ist es wichtig, für ein LehrerInnenbildungsportfolio klare Ziel- und Konzeptvorlagen zu entwickeln. Thomas Häcker und Felix Winter (2006) haben bereits 2006 eine Reihe von Fragen formuliert, die es bei der Nutzung im Bereich der LehrerInnenausbildung zu klären gilt:

- Ziele, Funktionen und Zeitraum?
- Verhältnis zu Standards und Lehrveranstaltungen?
- Form und Inhalt?
- Wahrnehmung und Gratifikation?
- Verhältnis zu Prüfungen?
- Anleitung und Unterstützung?

Bei der Entwicklung des nordrhein-westfälischen Portfolios Praxiselemente haben wir versucht, klare Antworten auf diese Fragen zu geben.

### **3. Das Portfolio Praxiselemente in NRW**

Das neue Lehrerausbildungsgesetz (LABG) in Nordrhein-Westfalen vom 12. Mai 2009 (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009a) LABG 2009) hat als ein vorrangiges Ziel, den Berufsfeld- und Praxisbezug der LehrerInnenausbildung zu intensivieren. Zentraler Bestandteil des Reformkonzepts sind daher die Praxiselemente: Eignungspraktikum, Orientierungspraktikum, Berufsfeldpraktikum und Praxissemester. Die Praxiselemente sollen den roten Faden in einem systematischen professionsspezifischen Kompetenzaufbau bilden. Jedes Praxiselement hat eine spezifische Funktion im Kompetenzaufbau und dementsprechend definierte Kompetenzen und Standards.

Die von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Standards für die LehrerInnenbildung: Bildungswissenschaften (KMK 2004) beschreiben die grundlegenden beruflichen Kompetenzen einer Lehrkraft in vier Kompetenzbereichen: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren. Die-

se Kompetenzbereiche fassen jeweils unterschiedliche Teilkompetenzen zusammen und werden als Standards für die theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitte konkretisiert. Für die Praxiselemente des Lehrerausbildungsgesetz werden entsprechend ihrer jeweiligen Funktion im Kompetenzaufbau Standards in der Lehramtszugangsverordnung (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009b, LZV 2009) als elementspezifische Konkretisierung der KMK Standards definiert.

*Das Portfolio dient der systematischen Dokumentation, Reflexion und dialogischen Steuerung des individuellen Kompetenzaufbaus:* „Alle Praxiselemente werden in einem Portfolio dokumentiert.“ (LABG § 12 (1))

„Durch das ‚Portfolio Praxiselemente‘ dokumentieren Absolventinnen und Absolventen den systematischen Aufbau berufsbezogener Kompetenzen in den einzelnen Praxiselementen der Ausbildung. (...) Das Portfolio wird in der Regel ab Beginn des Eignungspraktikums bis zum Ende der Ausbildung geführt. Es dokumentiert die Ausbildung als zusammenhängenden berufsbiographischen Prozess.“ (LZV § 13 Portfolio)

Es dokumentiert auch die ausbildungsbegleitende Auseinandersetzung mit der Eignungsfrage:

„Die §§ 7 bis 9 konkretisieren das in § 12 des LABG angelegte Gesamtkonzept der Praxiselemente, das die Reform der Lehrerausbildung prägt. Aufeinander bezogene Praxiselemente steigern die Qualität der Ausbildung und ermöglichen dem Studierenden fortlaufende Überprüfung ihres Berufswunsches.“ (Begründung zu LZV § 7-9)

Das Portfolio Praxiselemente soll dazu beitragen, dass die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses von Beginn der Ausbildung an angebahnt wird. Die Standardvorgaben zu den einzelnen Praxiselementen weisen dementsprechende Standards aus (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009b), (LZV 2009)):

*Eignungspraktikum:* „Erste eigene Handlungsmöglichkeiten im pädagogischen Feld zu erproben und auf dem Hintergrund der gemachten Erfahrung die Studien- und Berufswahl zu reflektieren.“

*Orientierungs- und Berufsfeldpraktikum:* „Aufbau und Ausgestaltung von Studium und eigener professioneller Entwicklung reflektiert mit zu gestalten.“

*Praxissemester:* „Ein eigenes professionelles Selbstkonzept zu entwickeln.“  
(Standardvorgaben zu den einzelnen Praxiselemente LZV § 7,8,9)

Da das Portfolio die Ausbildung als zusammenhängenden berufsbiografischen Prozess dokumentieren soll (LZV § 13), begleitet es die Kompetenzentwicklung auch im Vorbereitungsdienst. Ergebnisse einer personenbezogenen Beratung mit Coachingelementen können auch hier den Grad der Standarderreichung und Entwicklungsaufgaben in den unterschiedlichen Kompetenzbereichen im Portfolio dokumentieren.

*Das Portfolio ist somit verbindlich im Lehrerausbildungsgesetz und der begleitenden Lehramtszugangsverordnung verankert.* Dies ist in dieser Konsequenz und Verbindlichkeit einzigartig im Vergleich der Bundesländer. Der Dokumententeil ist in Übergangs- und Schlüsselsituationen der Ausbildung vorzulegen. *Die jeweils auf das Praxiselement bezogenen Teile des Reflexionsteils werden als Grundlage von folgenden Beratungsanlässen herangezogen:* Eignungsberatung im Eignungspraktikum, Bilanz- und Perspektivgespräch im Praxissemester, Eingangs- und Perspek-

tivgespräch sowie der personenbezogenen Beratung mit Coachingelementen im Vorbereitungsdienst. Der Reflexionsteil dient ausschließlich der Selbststeuerung der angehenden Lehrkräfte; sie selbst entscheiden, inwieweit sie Elemente des Reflexionsteils in dialogische Ausbildungssituationen einbringen. Sie können nach Abschluss des jeweiligen Praxiselements auch nicht verpflichtet werden, die Dokumente des Reflexionsteils anderen zur Kenntnis zu geben. *Damit ist das Portfolio Praxiselemente ein reines Begleit- und Beratungsinstrument und somit nicht Teil der Leistungsbeurteilung.* Das Portfolio ist gegliedert in:

- Mantel mit Deckblatt, Einführungsunterlagen sowie persönlichen Daten,
- Dokumententeil mit Bescheinigungen,
- Reflexionsteil mit standardbezogenen Reflexionsbögen für die unterschiedlichen Praxiselemente, Ergebnissen eines *online-self-assessments* und Arbeitsproben.

Im Praxissemester kommt ergänzend ein „hochschulspezifischer Teil“ hinzu, in dem standortbezogen weitere Reflexions- und Dokumentationsangebote, etwa aus den Fachdidaktiken, einbezogen werden können.

Alle Elemente des Portfolios Praxiselemente stehen digital im Bildungsportal des Ministerium für Schule und Weiterbildung zur Verfügung.<sup>8</sup>

Alle Portfolio-Einlagen wurden in gemischten Arbeitsgruppen mit Vertreterinnen und Vertretern der Universitäten, Zentren für schulpraktische LehrerInnenausbildung, Schulen sowie der Bildungsverwaltung erstellt und in Konsultationsveranstaltungen mit allen Institutionen abgestimmt.

#### 4. Zum Umsetzungsstand

Die Portfolio-Einlagen für das *Eignungspraktikum* wurden über das Online-Portal „Elise“<sup>9</sup> den angehenden Praktikanten zur Verfügung gestellt. Da die Praktikantinnen und Praktikanten im Regelfall über keine bzw. wenig Portfolioerfahrung verfügen und eine institutionelle Einbindung der Beratung in institutionelle Kontexte von Universität oder Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung nicht vorgesehen ist, sind die Portfolio-Einlagen als *stand alone*-Instrumente konzipiert. Sie sind an den im Eignungspraktikum zu erreichenden Standards ausgerichtet und enthalten sehr konkrete Beschreibungen von möglichen Lernstationen („Erwerbssituationen“) sowie Indikatoren, an denen die Praktikantinnen und Praktikanten erkennen können, ob sie Lernfortschritte in Richtung Standard gemacht haben. Darüber hinaus enthalten die Einlagen Schreibanlässe, die auf das „besonders Bedeutsame“ sowie auf die Relevanz für „Studien- und Berufswahl“ bezogen sind. Zugleich wird aufgefordert Belege für die verschriftlichten Reflexionen beizufügen.

Zu den Portfolioeinlagen im Eignungspraktikum liegen erste externe Evaluationsergebnisse vor. Das Portfolio wird insgesamt als nützliches, gut strukturiertes Begleitinstrument wahrgenommen, das vor allem dazu beiträgt, dass alle Zielfelder des Eignungspraktikums genutzt werden. Die Nutzung im Beratungskontext sowie die sprachliche Gestaltung werden vor allem im qualitativen Bereich der Studie als optimierbar dargestellt.

Das Eignungspraktikum wurde von Praktikantinnen und Praktikanten im Onlineportal des Laufbahnberatungsinstrument Career Counselling for Teachers (CCT) als hilfreicher und strukturiert-

---

<sup>8</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, [www.schulministerium.de](http://www.schulministerium.de), <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Portfolio-Praxiselemente/index.html> [03.11.2014].

<sup>9</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, [www.schulministerium.de](http://www.schulministerium.de), <https://www.schulministerium.nrw.de/BP/ELISEAngebote> [17.04.2015].

render Orientierungsrahmen für das Eignungspraktikum gesehen. Die zwei folgenden Zitate unterstreichen dies: „Die Beispiele [in den Erwerbssituationen im Portfolio] waren für mich eine echte Hilfe, damit ich überhaupt wusste worauf ich im Praktikum achten sollte. Dass ich am PC gleich in die Portfoliobögen schreiben konnte, fand ich auch gut“ (Lobell, Nieskens, Rumpold & Stiller, 2011, S. 11), und:

„Mir war vorher nicht bekannt, dass während des Studiums ein Portfolio erstellt wird. Dies erachte ich als sinnvoll, denn so kann der eigene Stand der Entwicklung dokumentiert und überprüft werden. Die Informationen haben mir ganz klar zu verstehen gegeben, dass das Studium ein langer Weg ist, viel Arbeit bedeutet und ein hohes Maß an Zeit in Anspruch nimmt, dennoch bin ich davon überzeugt, dass ich sehr große Freude daran haben werde mein Wissen weiter zu geben und als Vorbildfunktion fungieren zu können.“ (Lobell et al., 2011, S. 11)

Für das *Orientierungspraktikum*, das in der Verantwortung der einzelnen Hochschulen durchgeführt wird, sind die entwickelten Portfolio-Einlagen als Empfehlung gedacht. Sie enthalten ebenfalls auf den jeweiligen Standard bezogene Beschreibungen möglicher Erwerbssituationen sowie dazugehörige Indikatoren. Darüber hinaus werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Praxiselemente aufgefordert, qualitative Beschreibungen ihrer Umsetzung anzufertigen sowie ihren Lernweg und Lernertrag zu reflektieren.

Für Eignungs- und Orientierungspraktikum wurden Bilanzierungsbögen für eine Gesamteinschätzung des Lernertrags des jeweiligen Praxiselements entwickelt. Diese dienen der Selbststeuerung der weiteren Kompetenzentwicklung und der professionsorientierten Studienplanung. Für das Berufsfeldpraktikum entwickeln die einzelnen Universitäten Portfolieinlagen in Eigenverantwortung, da das Berufsfeldpraktikum standortspezifisch sehr unterschiedlich ausgerichtet ist.

Die Umsetzung an den einzelnen Universitätsstandorten variieren sehr stark. Die Universität Münster gibt an jeden Lehramtsstudierenden einen Portfolioordner aus, in dem alle Portfoliodokumente und Portfolieinlagen zumindest bezogen auf die universitären Praxiselemente gesammelt werden können (Stiller & Walke, 2013, S. 438). An der Universität zu Köln wird das Portfolio als digitales Portfolio geführt. Die landesweit gültigen Portfolieinlagen wurden ergänzt z. B. durch Erfolgs- und Wachstumsseiten sowie Anregungen zur Dokumentation und Reflexion der Entwicklung von „Arbeitstheorien“ (Amrhein & Kricke, 2013, S. 41f).

Die Portfolio-Einlagen für das *Praxissemester* weisen neben der identischen Grundstruktur Besonderheiten auf, die dem fortgeschrittenen Stand der Kompetenzentwicklung Rechnung tragen. Die zu erreichenden Standards des Praxissemesters wurden in den Reflexionsbögen jeweils mit einem einführenden Text erläutert und mit anspruchsvollen Schreib- und Reflexionsaufgaben verknüpft. Auf einen Bilanzierungsbogen wurde verzichtet, da die Reflexionsbögen eine auf den jeweiligen Standard bezogene Einschätzung des Lernertrags ermöglichen. Weiterhin wurde das Portfolio durch einen „hochschulspezifischer Teil“ ergänzt, der es den einzelnen Hochschulen erlaubt, standortspezifische Varianten – wie z.B. eine Einbeziehung in die Modulabschlussprüfung zu ermöglichen. In den rein schulseitig verantworteten Praxiselementen (Eignungspraktikum, Vorbereitungsdienst) findet keine Vermischung von Beratung und Beurteilung statt, hier dient das Portfolio ausschließlich der Beratung und Selbststeuerung. Auch in diesem Bereich lässt sich eine sehr unterschiedliche Umsetzungspraxis in den elf Ausbildungsregionen feststellen. Es gibt Standorte, welche die Portfolioarbeit im Praxissemester in erster Linie den ZfsL als Grundlage des Bilanz- und Perspektivgesprächs zuschreiben, an anderen Standorten sieht sich die Universität in der Federführung und nutzt die Portfolioarbeit gezielt für die Arbeit am professionellen Selbst der Studierenden.

Mit dem *Vorbereitungsdienst* schließen angehende Lehrkräfte ihre Erstausbildung ab und damit auch das Portfolio Praxiselemente. Es ist daher von einem Kompetenzniveau auszugehen, das ein reflexives Theorie-, Praxis- und Professionsverständnis voraussetzt.

„Die vertiefte Auseinandersetzung mit dem eigenen Lehrerbild der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter gelingt, wenn die Seminarleitungen eine reflexive Auseinandersetzung mit den Praxiserfahrungen anregen und Zeit für die Portfolioarbeit einräumen.“ (Stiller & Walke, 2013, S. 439)

Die Portfolioeinlagen knüpfen an die anspruchsvolle Reflexionsarbeit des Praxissemesters an und sind an den Handlungsfeldern des Kerncurriculums für den Vorbereitungsdienst orientiert. Über die Portfolio-Einlagen werden die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter aufgefordert, selbst ein Beratungssetting für einen Portfoliodialog auszuwählen und im Anschluss eigene Zielformulierungen als Konsequenz aus dem Reflexionsprozess zu formulieren.

Eigene Bögen für das Eingangs- und Perspektivgespräch zu Beginn des Vorbereitungsdienstes ermöglichen eine Reflexion der individuellen Eingangsvoraussetzungen. Abschließende Anregungen zur Reflexion der gesamten Erstausbildung richten den antizipierenden Blick bereits auf die abschließende Prüfung sowie den Übergang in den Beruf. Die Portfolio-Einlagen für den Vorbereitungsdienst wurden seit Februar 2013 als Erprobungsfassung in die laufenden Jahrgänge des Vorbereitungsdienstes eingeführt. Auch im Vorbereitungsdienst ist eine unterschiedliche Umsetzungsqualität zu konstatieren, da diese Form der selbstreflexiven Arbeit in einem nicht benoteten Raum für viele Ausbilderinnen und Ausbilder gewöhnungsbedürftig ist und entsprechende portfoliodidaktische und methodische Weiterqualifizierungsangebote noch ausstehen.

## 5. Ausblick

Mit der Portfolioarbeit ist die große ausbildungsdidaktische Chance verbunden, das Verhältnis von Subjekt und Standard, von institutionellen und persönlichen LehrerInnenbildungscurricula neu auszutarieren und für die Hervorbringung pädagogischer Könnerschaft im Sinne eines reflektierenden Praktikers oder Praktikerin zu nutzen.

Um die großen Chancen des Portfolios auszuschöpfen und die zu Beginn des Beitrags angeführten Risiken zu begrenzen, ist es notwendig, die didaktischen und methodischen Wege der Portfolioarbeit systematisch weiter zu entwickeln und kritisch zu überprüfen. An dieser Stelle können nur Dimensionen dieser notwendigen Entwicklungsarbeit aufgezeigt werden:

- Portfolioarbeit sollte als Ausdruck einer professionellen Haltung gesehen werden, damit es die notwendige Wertschätzung erfährt.
- In einem berufsbiografischen Verständnis von Lehrerbildung sollte Portfolioarbeit durchgehend in den Phasen der LehrerInnenbildung verankert werden, um kumulative individuelle Lernwege in den LehrerInnenberuf zu eröffnen – also auch in der LehrerInnenfortbildung. (Stiller, 2013)
- „Don't only think it, ink it!“ - reflektierendes Schreiben als dominante Form der Portfolioarbeit sollte schreibdidaktisch fundiert sein und variantenreich gestaltet werden.
- Die Vielfalt der methodischen Umsetzungen sollte aber bewusst vergrößert werden, damit nicht ausschließlich Schreibaktivitäten den Reflexionsprozess bestimmen.
- Der Erfahrungsbezug sollte in einer Balance von handlungsorientierten und bedeutungsorientierten Lernaktivitäten immer gewahrt bleiben.

- Eine Balance von Standard- und Personenorientierung muss gewahrt bleiben und eine zu schwacher oder zu starker Einbringung von Persönlichkeit vermieden werden.
- Eine Balance von individuellen, dialogischen und kooperativen Prozessen sollte angestrebt werden, damit Portfolioarbeit nicht zur Selbstbespiegelung im negativen Sinne gerät.
- Die Peer-Ebene und der asymmetrische Dialog müssen achtsam genutzt werden, um nicht persönliche Übergriffssituationen zu riskieren.
- Geeigneten Beratungsformaten müssen entwickelt werden, um den Portfolioprozessen genug Zeit und Aufmerksamkeit zu garantieren.
- Bei all dem müssen die Risiken und Nebenwirkung einer gesetzlichen Verankerung mit reflektiert werden. Es macht einen großen Unterschied, ob ein Portfolio rechtsverbindlich und institutionell verankert vorgegeben wird oder ob es in Einzelveranstaltungen auf freiwilligen Vereinbarungen beruht, um die Extrempole zu verdeutlichen.

Im Juni 2015 wird an der Universität zu Köln eine weitere große Tagung zur Portfolioarbeit in der LehrerInnenbildung stattfinden. Dies wird der ideale Ort sein, auf das Portfolio Praxiselemente als Ganzes zu schauen, sich die Umsetzungsqualität in den einzelnen Praxiselementen und Ausbildungsregionen bewusst zu machen und an der portfoliodidaktischen Optimierung zu arbeiten.

In Deutschland ist die „digitale Revolution“ noch nicht in den Bildungsinstitutionen angekommen, in Zukunft wird aber die Digitalisierung aller informationsgebundenen Prozesse gesamtgesellschaftlich und im Bildungsbereich eine immer größere Rolle spielen. Daher ist die Variante des E-Portfolios sehr zukunftssträftig. Sie würde es zudem ermöglichen, die Textlastigkeit bisheriger Portfolioprxaxis durch eine multimodale und multimediale Vielfalt zu ersetzen. So könnten z. B. Videodokumente aus der gesamten schulpraktischen Kompetenzentwicklung die Papierreflexion intensivieren, veranschaulichen und so auf ein erfahrungs- und evidenzbasiertes Niveau heben. Die Zeitschrift SEMINAR (2/2013) widmete 2013 zum dritten Mal dem Thema videogestützte LehrerInnenausbildung. Im Beitrag von Heinz Dorlöchter, Ulrich Krüger, Edwin Stiller und Dieter Wiebusch wird u. a. aufgezeigt, wie die Arbeit mit „Eigenvideos“ für die schulpraktische, aber auch die professionstheoretische LehrerInnenbildungsarbeit genutzt werden kann. (Dorlöchter, Krüger, Stiller & Wiebusch, 2013, S. 94ff)

Ein E-Portfolio würde es ermöglichen, „...eine höhere Nachhaltigkeit auf dem Weg zum reflektierenden Praktiker“ (Dorlöchter et al, 2013, S. 112) zu erreichen. Die berufsbegleitende Fortführung eines solchen Portfolios über die Erstausbildung hinaus in der LehrerInnenfortbildung würde es ermöglichen, an den individuellen Entwicklungsaufgaben langfristig weiterarbeiten zu können. Formen des Blended Learning, und der kooperativen Arbeit in professionellen Teams erhielten so eine neue professionelle Qualität.

## Literatur

- Amrhein, B. & Kricke, M. (2013). Lehrer/innen/bildung für eine inklusive Schule: Chancen portfoliogestützter Reflexionsarbeit in der Begleitung von (Orientierungs-) Praktika. In D. Rohr, u. a. (Hrsg.), *Reflexionsmethoden in der Praktikumsbegleitung* (S. 37-48), Münster: Waxmann.
- Bellenberg, G., Gräsel, C., Hartung-Beck, V., Radisch, F. & Reintjes, C. (2012). *Abschlussbericht zur Evaluation des Eignungspraktikums in Nordrhein-Westfalen. Bochum und Wuppertal*. Unveröffentlichte Studie.
- Brunner, I., Häcker, T. & Winter, F. (Hrsg.). (2006). *Das Handbuch Portfolioarbeit*. Velber: Friedrich.



- Brüggen, S., Brosziewski, A. & Keller, K. (2009). Portfolio als Medium der Selbststeuerung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2, 16ff.
- Dorlöchter, H., Krüger, U., Stiller, E. & Wiebusch, D. (2013). Lehrer(aus)bildung durch den Einsatz von Eigenvideos professionalisieren. *SEMINAR*, 2, 94-116.
- Gläser-Zikuda, M. (2014). Bildungswissenschaftliche Entwicklungslinien für die Professionalisierung im Jenaer Modell. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung* (S. 254-267). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, T. (2006). Vielfalt der Portfoliobegriffe. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit* (S. 33ff). Velber: Friedrich.
- Häcker, T. & Winter, F. (2006). Portfolio – nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. In I. Brunner, T. Häcker, & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit* (S. 227ff). Velber: Friedrich.
- Heid, M. (2011). Arbeit am pädagogischen Selbst – das Portfolio-Konzept in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *BIOS*, 1, 98-118.
- Lobell, A., Nieskens, B., Rumpold, V. & Stiller, E. (2011). *Das Eignungspraktikum in NRW – Informationen und Tipps für Mentorinnen und Mentoren*. Dortmund: VBE.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009a); Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2009 (GV.NRW.S. 308).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009b): Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramt Zugangsverordnung – LZV) vom 18. Juni 2009 (GV.NRW. S. 344).
- Neß, H. (2009). Portfolioarbeit zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der Lehrerbildung. *Bildungsforschung*, 1, 139ff. Verfügbar unter: <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/90> [17.04.2015].
- Reich, K. (2009). *Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten*. Weinheim: Beltz.
- Stiller, E. (2012). Pädagogische Könnerschaft komplementär aufbauen. Zur Weiterentwicklung der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. *SEMINAR*, 1, 118-128.
- Stiller, E. (2013a). Das Lernjournal. *Schulverwaltung Spezial*, 3, 35-37.
- Stiller, E. & Walke, J. (2013b). Das Portfolio Praxiselemente – der Praxisbegleiter auf dem Weg in den Lehrerberuf. *Schule NRW*, 9, 437-439.
- Stiller, E. (2014). Auf dem Weg zum reflektierenden Praktiker – Das Portfolio Praxiselemente. In A. Ratzki & D. H. Vanier (Hrsg.), *Was Lehrerbildung leisten könnte... Ein Praxisbuch*. Klinkhardt und Bildungshaus. Im Druck.

Meike Kricke, Angelika Rohbeck  
**Das Kölner E-Portfolio**

## 1. Rahmung

Im Rahmen der Veranstaltungsreihe „Fokus Praxissemester“ wurde für den 23. Mai 2014 der Portfolio-Experte Dr. Felix Winter nach Köln eingeladen. Als *critical friend* schaute er auf das Portfoliokonzept für das Praxissemester, das in der Fachverbandsarbeit „Phasenübergreifende Portfolioarbeit“ von VertreterInnen aus Schule, Universität (Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL)) und den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) entwickelt wurde. Bestandteil dieses Konzeptes war auch ein Portfolio-Leitfaden. Leitend war in der Konzeption der phasenübergreifende Charakter der Portfolioarbeit, zum einen anknüpfend an die Portfolio-Einlagen aus der Bachelor-Phase, zum anderen überleitend zu der Portfoliokonzeption im Vorbereitungsdienst.

Im Folgenden soll zunächst eine Einordnung des Portfolio-Gedankens in die LehrerInnenbildung dargestellt werden, um auf dieser Grundlage das Kölner E-Portfolio und konkret den Einsatz im Praxissemester darzulegen. Abschließend werden dann zentrale Ergebnisse der Replik dargelegt und die Einarbeitung von Empfehlungen präsentiert.

## 2. Portfolios?! – Der Portfoliobegriff

Der Begriff „Portfolio“ kommt aus dem Lateinischen (*portare*: tragen; *folium*: Blatt) und allgemein versteht man darunter eine Art Sammelmappe, in der Materialien zu verschiedenen Zwecken gesammelt werden (vgl. Kricke & Reich, 2013, S. 17). Um den Begriff zu konkretisieren, nimmt Thomas Häcker (2007, S. 127) in Anlehnung an F. Leon Paulson, Pearl R. Paulson und Carol A. Meyer (1991, S. 60) folgenden Definitionsversuch vor:

„Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung muss die Beteiligung der/des Lernenden an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der/des Lernenden einschließen.“ (übersetzt von Thomas Häcker: Häcker, 2007, S. 127).

Auf Basis dieses Verständnisses können verschiedene Portfolio-Arten identifiziert werden, die in unterschiedlichsten Bereichen Einsatz finden. Olga Dysthe (2003, in: Granberg 2010, S. 310) nennt Portfolios auch „Chamäleons“, die je nach „*purpose and pedagogical design*“ ihre Farbe ändern (vgl. Kricke & Reich, 2013; Rohr, Kricke, den Ouden & Bachtsevanidis, 2014), Christian Kraler (2013, S. 138) spricht von einem „Zoo von Portfolio-Arten“. Diese sollen hier nicht alle genannt werden, es werden vielmehr einzelne Konzepte, die im Kontext von LehrerInnenbildung eine Rolle spielen, aufgeführt.<sup>10</sup> So differenziert Felix Winter (2013, 16ff) beispielsweise für den Bereich des Portfolioeinsatzes an der Hochschule folgende Konzepte (Henning & Kricke, 2015):

- a) Seminarportfolios (SP) bzw. Veranstaltungsportfolios
- b) Ausbildungsbegleitende Portfolios (AP) bzw. Studienportfolios
- c) Prüfungsportfolios (PP)
- d) Bewerbungs- Zulassungsportfolios (BP)
- e) Lehrportfolios von Dozierenden (LP)

---

<sup>10</sup> Eine ausführliche Darstellung weiterer unterschiedlicher Konzepte findet sich bei Häcker, 2007, S. 131ff.

### 3. Portfolios in der LehrerInnenbildung

Im Kontext des Einsatzes von Portfolios in der LehrerInnenbildung wird besonders die Förderung von Reflexionsfähigkeit fokussiert, die in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung als „Professionalisierungsmerkmal“ angehender Lehrkräfte gesehen wird. Kraler grenzt den Portfolioeinsatz daher innerhalb der LehrerInnenbildung nochmals ein und definiert ihn wie folgt:

„Ein Portfolio ist die kriteriengeleitete individuelle Darstellung und schriftliche metakognitive Reflexion des Lernweges der Verfasserin/des Verfassers in Bezug auf eine professionsspezifische Frage- bzw. Problemstellung anhand von ausgewählten und kommentierten Arbeitsergebnissen verschiedener Art. Bei einem Lehrerbildungsportfolio ist die Reflexion des eigenen Lernweges besonders zu betonen. Zur Verdeutlichung der lernbiographischen Entwicklung sollte es ausgewählte Arbeitsergebnisse aus möglichst allen Phasen des Lernprozesses enthalten.“ (Kraler, 2013, S. 139).

#### 3.1 Das Portfolio und die Praxiselemente<sup>11</sup>

Oft wurde in der deutschen Lehramtsausbildung ein „Mehr“ an Praxiserfahrung gefordert. Doch der amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey betonte bereits 1904, dass es mit einem „Mehr“ an Praxis nicht getan sei, sondern dass es eine „andere Praxis“ geben müsse: er vertrat eine „Labor-Konzeption“, in der die Reflexion zentrales Ziel ist (Teml & Teml, 2011, S. 21; ebd.). Diesen Gedanken greift auch Tina Hascher (2011) auf, wenn sie vom „Mythos Praktikum“ spricht und vor der ungeprüften Überzeugung warnt, dass Praktika eine zentrale Bedeutung für die Professionalisierung hätten (Hascher, 2011). Denn Praktika sind als „Herzstück der Lehrerbildung“ heftig umstritten (Arnold, Hascher, Messner, Niggli, Patry & Rahm, 2011, S. 73). Die Chancen von professionsfördernden Praxisphasen sieht Walter Herzog in „Reflexiven Praktika“ (Herzog, 1995). In der deutschen Lehramtsausbildung hat die Anbahnung von Reflexionsfähigkeit als Ausbildungsziel seit den 1990er Jahren stetig zugenommen, man spricht hier auch von einer „reflexiven Wende“ (Herzog, 1995, in Teml & Teml, 2011, S. 17).

#### Ausgangslage: Portfolios in der nordrheinwestfälischen Lehramtsausbildung

Das *Portfolio Praxiselemente* ist fester Bestandteil der nordrhein-westfälischen Lehramtsausbildung: Durch das *Portfolio Praxiselemente* „dokumentieren die Absolventinnen und Absolventen den systematischen Aufbau berufsbezogener Kompetenzen in den einzelnen Praxiselementen der Ausbildung“ (Lehramtszugangsverordnung 2009 –LZV– § 13). Dabei ist das Portfolio als Instrument zu verstehen, das die „Ausbildung in ihrem berufsbiografischen Zusammenhang dokumentiert“ (LZV § 13). Die Portfolioarbeit basiert auf LZV-Standards für die universitären Praxisphasen der ersten Ausbildungsphase und Handlungsfeldern, Kompetenzen und Standards des Kerncurriculums innerhalb der zweiten Ausbildungsphase.

#### 3.2 Das Portfoliokonzept am Standort Köln: Leitende Gedanken

Am Standort Köln spielt das Portfoliokonzept im Professionalisierungsprozess der angehenden Lehrkräfte daher eine entscheidende Rolle. Es wird betont, dass das Portfolio nicht nur zur „Dokumentation“ (LABG 2009) der Praxisphasen dient, sondern auch als Reflexions- und darüber hinaus als Dialoginstrument einer mehrperspektivischen LehrerInnenbildung in Form eines Entwicklungsportfolios verstanden wird. Das Portfolio bietet die Chance, die angehenden Lehrkräfte durch die Portfolioarbeit in ihrer Reflexionsfähigkeit zu fördern (Häcker, 2012). Diese wird im in-

---

<sup>11</sup> Der folgende Abschnitt ist modifiziert nach Kricke (2013) nach Kricke/Reich (2011): Portfolio-Leitfaden im Orientierungspraktikum. Zentrum für LehrerInnenbildung: Universität zu Köln.

ternationalen Kontext als Schlüsselmerkmal pädagogischer Professionalisierung verstanden (Roters, 2012; Combe & Kolbe, in: Häcker, 2012).

Um diese Zielperspektive zu realisieren, beschreibt Häcker die Forderung nach einem „didaktischen Gesamtkonzept“ (Häcker, 2012). Als Gelingensbedingungen für eine solche nachhaltige Implementierung der Portfolioarbeit in die LehrerInnenbildung werden dazu verschiedene Anforderungen formuliert (Häcker & Winter, 2008, S. 228 ff):

- Portfolioarbeit muss von allen Beteiligten erlernt werden,
- Warum? Wie? - Sinn und Form klären,
- Kompetenzen: Transparenz über Standardorientierung,
- Rahmenbedingungen zur Verfügung stellen: feste Anlässe und Zeiträume für Beratungen und Präsentationen festlegen, Feedback, ggf. gemeinsame Kriterien festlegen,
- individuelle Begleitung,
- Die Arbeit am Portfolio lebt von der Zusammenarbeit: Kooperation und Dialog über Lernen und Leistung,
- Vielfalt zulassen: Kompetenzen multidimensional und mit individuellen authentischen Lern- und Leistungsprodukten belegen,
- Professionalität der Studierenden durch Partizipation an Entscheidungen in Bezug auf die Portfolioarbeit unterstützen.

Diese Gelingensbedingungen sind richtungsweisend für das Kölner Portfolio-Konzept, das als „roter Faden“ der Ausbildung phasenübergreifend konzipiert wurde. Im Fokus steht die Selbstreflexionsebene, die durch immer wiederkehrende Reflexionselemente in allen Praxisphasen gefördert wird. Ein für die Praxisphasen erarbeitetes Lernteamkonzept und die Einbettung verschiedener Reflexions- und Beratungsanlässe am Ende dieser Phasen garantiert zudem eine Fremdrexpersionperspektive im Professionalisierungsprozess. Dabei ist zielführender Gedanke, die Studierenden zur Reflexion ihrer berufspraktischen Erfahrungen auf ihrem Professionalisierungsweg anzuregen und sie dabei beratend zu begleiten (Amrhein & Kricke, 2013).

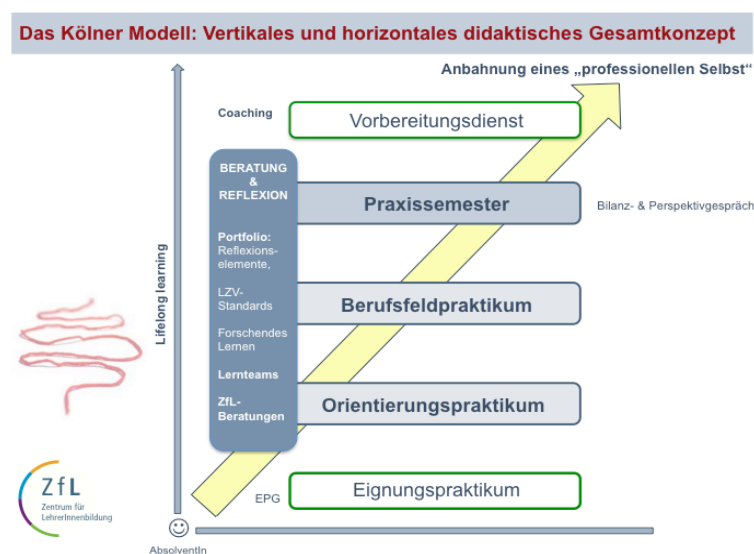


Abbildung 10: Das Kölner Modell.

Mit einem veränderten Lehr-Lernverständnis (Arnold & Schüßler, 1998; Reich, 2009, S. 15) zielt die internationale Entwicklung in der LehrerInnenbildung darauf ab, (E-)Portfolios einzusetzen „to ensure quality standards and/or support student teachers in lifelong learning“ (Granberg, 2010, S. 311). Diesen Anspruch verfolgt das Kölner E-Portfoliokonzept und sieht die Chance in der Umsetzung darin, dass die angehenden Lehrkräfte durch die Erfahrung mit einem veränderten Lehr-Lernverständnis als „MultiplikatorInnen“ in der eigenen Tätigkeit diesen Wandel in die Praxis einfließen lassen können.

### 3.4 Das Kölner Portfolio als Reflexionsinstrument nutzen: Grundmerkmale

Als einzigem Standort in NRW wird an der Universität zu Köln das *Portfolio Praxiselemente* über die Internetplattform ILIAS – als E-Portfolio – gestaltet. Damit knüpft die Universität zu Köln (UzK) bereits jetzt an Entwicklungen innerhalb der internationalen LehrerInnenbildung an, in der in den letzten Jahren ein Anstieg von E-Portfolio-Arbeit zu beobachten ist (Granberg, 2010, S. 309). Denn ein E-Portfolio garantiert einerseits eine kontinuierliche Kommunikationsebene zwischen den Studierenden und den unterschiedlichen an der Ausbildung beteiligten Institutionen, andererseits können individuelle Materialien digital gesichert und für die eigene Dokumentation und Reflexion herangezogen werden. Durch eine elektronische Variante wird an die Lebenswelt vieler Studierender angeknüpft, in der der Umgang mit Smartphones und (Tablet-) Computern zum Alltag gehört. Neben Bild- und Textmaterial können im E-Portfolio auch Audiodateien, Videos, Fotos, Präsentationen etc. gesichert werden.

Strukturell ist das Kölner Portfoliokonzept an die landesweite Portfolio-Gliederung des Ministeriums für Schule und Weiterbildung angepasst. Für jede Praxisphase gibt es vorgegebene Kompetenzerwartungen, in Form von Lehramtszugangsverordnungs-Standards (LZV), bzw. Handlungsfelder, Kompetenzen und Standards im Vorbereitungsdienst, die die Grundlage der Portfolioarbeit darstellen.

In der Gliederung wird zwischen einem öffentlichen und einem persönlichen Teil unterschieden: Der *öffentliche* Bereich ist strukturiert und besteht aus Materialien, die für bestimmte Personen „transparent“ gemacht werden, wie Dokumente und obligatorische Reflexionsaufgaben, die Grundlage des gemeinsamen Austausches darstellen. In dem *persönlichen* Teil werden ganz individuell Materialien gesammelt. Über die ILIAS-Plattform konnte hier die neu eingerichtete Funktion eines „Arbeitsraumes“ genutzt werden, um den Studierenden einen privaten Speicherort zur Verfügung zu stellen, auf den nur sie persönlich Zugriff haben, bzw. selbst entscheiden, mit wem sie sich über die dort abgelegten Dokumente austauschen möchten.

Markku Sassi (2001) beschreibt die Portfolioarbeit als einen dreischrittigen Prozess: „Sammeln, Auswählen, Reflektieren“.<sup>12</sup>

- Sammeln: Die Lernenden sammeln in ihrem persönlichen Arbeitsraum ungeordnet und in verschiedenen Formen (Mitschriften, Fotos, Zitate, Audios, Videos, etc.) Materialien innerhalb der verschiedenen Praxisphasen (und Begleitungen).
- Auswählen: Um die Kompetenzerwartungen/Ziele der jeweiligen Praxisphase zu erbringen, wählen die Lernenden aus ihren Sammlungen das für sie Zentrale zur Re-

---

<sup>12</sup> Vgl. auch: Das Portfolio im Projekt Modellkolleg. In Bachtsevanidis, V., den Ouden, H., Kricke, M. & Rohr, D. (2012): Hochschuldidaktische Aspekte. In D. Rohr, H.-J Roth (Hrsg.), *Modellkolleg Bildungswissenschaften*. (S. 62-70). Waxmann: Münster.

flexion – inwieweit oder wodurch die Ziele/Kompetenzerwartungen (LZV-Standards) erreicht wurden – aus.

- Reflektieren: Auf Grundlage des ausgewählten Materials reflektieren die Lernenden ihre persönliche Entwicklung.

Am Standort Köln wird der Portfolioprozess zirkulär verstanden und der Dreischritt erweitert:

- Bilanzieren: Erfolge erkennen und Ziele setzen: Auf Grundlage der Reflexion werden eigene Erfolge erkannt und weitere Ziele für die folgende Praxisphase und im Rahmen des eigenen Professionalisierungsprozesses formuliert. (Kricke & Reich, 2013).

## **4. Phasenübergreifend vernetzt**

Im Folgenden soll das Kölner E-Portfoliokonzept schwerpunktmäßig im Praxissemester erörtert werden. Da der phasenübergreifende Charakter ein Merkmal des Kölner Konzeptes ist, sollen hier auch die Portfolioelemente aus dem Orientierungs- bzw. Berufsfeldpraktikum skizziert werden.

### **4.1 Das Portfolio im Orientierungspraktikum**

Seit Einführung des BA-/MA-Studiums (Wintersemester 2011/2012) gestalten die Kölner Lehramtsstudierenden ein E-Portfolio im Rahmen ihres Orientierungspraktikums (OP). Pro Semester werden ca. 50 OP-Kurse von Seiten des ZfL angeboten und von Dozierenden der UzK bzw. Lehrbeauftragten (aus den Zentren für schulpraktische Studien, Lehrkräften und SupervisorInnen) durchgeführt. Im Sinne eines „didaktischen Gesamtkonzeptes“ ist es Ziel, die E-Portfolioarbeit mit der Seminar- bzw. Lernteamarbeit zu verknüpfen. Dazu gibt es seit dem Sommersemester 2014 ein OP-Curriculum mit Vorschlägen für eine integrierte E-Portfolioarbeit (Portfolio-Didaktik). Ergänzt wird dieses um einen Portfolio-Leitfaden mit den wichtigsten Informationen zum Portfolio-gedanken in der LehrerInnenbildung, in Nordrhein-Westfalen und am Standort Köln. Der Beratungs- und Reflexionsaspekt findet in dieser Begleitung durch die integrierte Lernteamarbeit zentrale Bedeutung.

### **4.2 Berufsfeldpraktikum**

Auch ihre Erfahrungen im schulischen oder außerschulischen Berufsfeldpraktikum (BFP) halten die Studierenden in einem E-Portfolio fest. Bisher gibt es nur für bestimmte Pilotprojekte Begleitangebote zum BFP, die jedoch zum Wintersemester 2015/2016 in alle Kursen integriert sein werden. Die Struktur des Portfolios orientiert sich an der Struktur des Orientierungspraktikums-Portfolio.

### **4.3 Das Kölner E-Portfolio im Praxissemester**

#### **Konzeption**

Wie in den anderen universitären Praxisphasen basiert die Portfolioarbeit im Praxissemester auf den LZV-Standards. Zu diesen hat das Ministerium für Schule und Weiterbildung in einer gemischten Arbeitsgruppe landesweite Portfolio-Einlagen für das Praxissemester erarbeitet, die an jedem Standort Nordrhein-Westfalens Grundlage der Portfolioarbeit bilden. Die landesweiten Vorgaben sind folgendermaßen aufgebaut:

- Einführung in die Standards: Hintergrund und Anregung, Schreib- und Reflexionsanregungen einschließlich Erschließungsfragen zu den fünf LZV-Standards,
- Anregungen für Materialien, die für die Dokumentation geeignet sein können,
- Grundlage der individuellen Vorbereitung auf das Bilanz- und Perspektivgespräch (keine Veröffentlichungspflicht der Reflexionsbögen).

In der Vorbereitung des Praxissemesters wurde auf Basis der landesweiten Vorgabe (Ministerium für Schule und Weiterbildung) ein Kölner E-Portfoliokonzept entwickelt, in das sowohl die Vorerfahrungen der E-Portfolioarbeit aus den vorangegangenen Praxisphasen am Standort Universität, als auch der weiterführende Blick zum Portfolio im Vorbereitungsdienst einfließen, um den phasenübergreifenden Charakter zu sichern.<sup>13</sup>

#### 4.4 E-Learning: Kontinuität und Stabilität in der (Peer-)Beratung

Durch die Kölner E-Learning-Plattform ILIAS kann auch im Praxissemester ein E-Portfolio von Seiten der Studierenden geführt werden. Dies bietet den großen Vorteil, dass die im Praxissemester angedachten Lernteams auch über die Praxisphase hinweg vernetzt sind und über ihre Erfahrungen im Praxissemester kommunizieren können. Ebenso kann eine kontinuierliche und stabile (Peer-)Beratung durch ILIAS-Funktionen wie Blogs, Wikis, Chats ermöglicht werden.

#### 4.5 Das Portfolio im Praxissemester

Das Portfolio begleitet die Studierenden über das gesamte Praxissemester innerhalb der Schule und während der Vorbereitung und Begleitung. Das Studienprojekt und die Unterrichtsvorhaben werden laut Rahmenkonzeption „in geeigneter Weise“ im Portfolio dokumentiert. Die E-Portfolio-Materialien bilden die Grundlage für das Bilanz- und Perspektivgespräch am Ende des Praxissemesters. Zusammengefasst zeigt Abbildung 11 den Ablauf des Portfolioeinsatzes innerhalb des Praxissemester-Moduls.

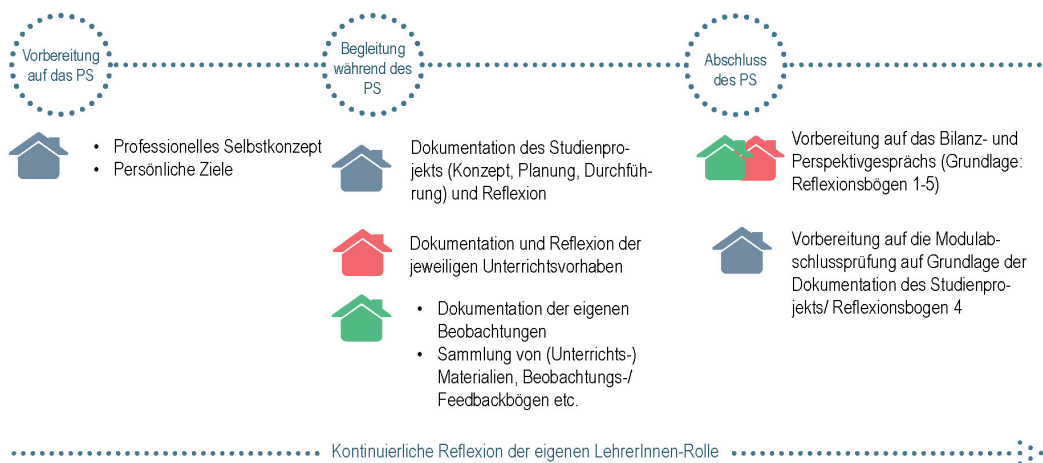


Abbildung 11: Integration des E-Portfolios in den zeitlichen Verlauf des Praxissemesters.

<sup>13</sup> Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW), Portfolio Praxissemester, Januar 2012.

### **I) Der Portfolio-Leitfaden im Praxissemester:**

Als Produkt des gemeinsamen Arbeitsprozesses hat die gemischte Portfolio-AG einen Portfolio-Leitfaden für das Praxissemester entwickelt. In diesen sind neben den oben skizzierten landesweiten Vorgaben und den standortspezifischen Reflexionselementen auch Bezüge zu dem Deutsch als Zweitsprache (DaZ)-Modul eingearbeitet worden: Die Reflexionsfragen und -elemente zu den fünf LZV-Standards wurden um DaZ-spezifische Fragestellungen und Reflexionselemente erweitert. Der Kölner E-Portfolio-Leitfaden enthält alle relevanten Informationen und Aufgaben zur Portfolioarbeit im Praxissemester. Er gliedert sich analog zum Portfoliokonzept in den Bachelor-Praxisphasen in einen Sammlungsteil und einen Reflexionsteil.

### **II) Aufbau:**

Im Reflexionsteil des Portfolios bearbeiten die Studierenden zum einen die vom Ministerium für Schule und Weiterbildung vorgegebenen *Reflexionsbögen* zu den LZV-Standards (1-5).

### **III) Anlehnung an die Standortspezifika:**

Zum anderen formulieren die Studierenden, wie in den Bachelor-Praxisphasen, ihre *Persönlichen Ziele* und bilanzieren diese in Form von *Erfolgs- und Wachstumsseiten*. Vorgesehen ist außerdem die Erarbeitung eines *Professionellen Selbstkonzepts* bzw. die Formulierung einer *Arbeitstheorie* (subjektive Theorien). In einem Sammlungsteil können die Studierenden ihr Praxissemester mit individuellen Materialien dokumentieren. Sie integrieren hier außerdem das Studienprojekt und ihr Unterrichtsvorhaben. Die Reflexionsbögen zu den LZV-Standards (1-5) bilden Grundlage des Bilanz- und Perspektivgesprächs, das die Studierenden mit den AusbilderInnen von ZfsL und Schule am Ende des Praxissemesters führen.

Den Studierenden, Lehrenden und Auszubildenden wird ein Portfolio-Leitfaden zur Verfügung gestellt, in dem alle Materialien enthalten sind, die die Studierenden im Laufe des Praxissemesters bearbeiten sollen. Der Leitfaden enthält darüber hinaus eine Übersicht über die einzelnen Portfolio-Elemente, Zeitläufe und Zuständigkeiten.

## **4.6 Differenzierungen und Angebote**

Um allen Lehrenden eine gute Grundlage der E-Portfolioarbeit zu gewährleisten, werden von Seiten des ZfL Portfolio-Workshops angeboten, in denen die Lehrbeauftragten bzw. Dozierenden der UzK im Sinne eines „didaktischen Gesamtkonzeptes“ Ideen und didaktische Anregungen zur Verknüpfung von Seminar- und Portfolioarbeit erhalten. Dazu sind bereits erste Materialvorschläge entwickelt worden. Neben Informationsveranstaltungen zum Kölner Portfoliokonzept im Praxissemester wird es für Studierende, die im Masterstudium von anderen Standorten an die UzK wechseln, Zusatzangebote geben, die in das Portfoliokonzept einführen.

## **5. Replik von Felix Winter und die dialogischen Maßnahmen**

Felix Winter identifiziert drei zentrale Handlungsfelder im Rahmen seiner Replik:

### **I) Reflexives Schreiben**

Soll in dem Kölner Portfoliokonzept die Förderung von Reflexion im Fokus stehen, so formuliert Winter den Anspruch, Konzepte des reflexiven Schreibens in der Begleitung anzubahnen und durch den gegenseitigen Dialog zu kultivieren. Darüber hinaus unterscheidet er in seiner Replik



vier verschiedene Gegenstände und Regulationstendenzen der Reflexion. Regulationen auf der Wissens- und Handlungsebene:

- Reflexion der Sache (fachliche Reflexion)
- Lernreflexion
- Leistungsreflexion
- Selbstreflexion.

Für die Konzeption des Portfolios empfiehlt er, diese verschiedenen Ebenen zu kennzeichnen, bzw. auch darauf zu achten, dass alle Ebenen berücksichtigt werden.

#### **Maßnahme**

Anregungen zum reflexiven Schreiben aus dem Orientierungspraktikum sollen hier in einem Leitfaden-Anhang für Studierende noch einmal aufgegriffen werden. Zudem soll das Thema „Reflexive Schreibenlässe schaffen“ innerhalb eines Workshops für Dozierende im Praxissemester angeboten werden. Verschiedene Aspekte der Reflexion werden gekennzeichnet.

### **II) Förderung von Anerkennung und erlebter Nützlichkeit der Portfolioarbeit**

Felix Winter schlägt vor, auch Teilprodukte der Studierenden während der Portfolioarbeit anzuerkennen und zur Grundlage des gegenseitigen Dialoges zu machen, um hier die Anerkennung und eine erlebte Nützlichkeit der Portfolioarbeit zu fördern.

#### **Maßnahme**

Dies beinhaltet, nicht nur am Ende des Praxissemesters gemeinsam in den Dialog zu treten, sondern besonders auch kontinuierlich und regelmäßig mit den Studierenden z.B. über „Teilprodukte“ bzw. auch Beobachtungen zu reflektieren. Als Anregungen wurden dazu Verweise zum forschenden Lernen erarbeitet. Auch wurde im Rahmen der Fachverbundtreffen darauf hingewiesen, im Fachverbund gemeinsame Reflexionsaufgaben zu Themenbereichen zu entwickeln. Betont wurde innerhalb der Diskussion, dass es essentiell für eine gelingende Portfolioarbeit ist, diese wirklich zu integrieren und nicht als „add-on“ zu verstehen.

### **III) Didaktisches Gesamtkonzept**

Als „roter Faden“ zieht sich der Anspruch eines didaktischen Gesamtkonzeptes durch die empfohlenen Vorschläge der Replik hindurch.

Von Seiten der Portfolio-AG wurde herausgestellt, dass neben den Selbstreflexions-Anteilen und den vorgegebenen Reflexionsbögen zu den LZV-Standards der Fokus auch auf der Einbettung der Portfolioarbeit innerhalb der Vorbereitung und Begleitung zum Praxissemester liegen muss. Dies stellt auch Felix Winter heraus.

#### **Maßnahme**

Das Zentrum für LehrerInnenbildung plant für den Portfolio-Einsatz ein umfassendes Workshop-Angebot für AkteurInnen, die im Praxissemester mit dem Kölner E-Portfolio arbeiten werden. Es startet mit einem Basisworkshop, in dem neben einer allgemeinen Einführung zum E-Portfolieinsatz an der UzK zu unterschiedlichen Themenbereichen

(E-Portfolio auf ILIAS, reflexives Schreiben, Reflexionsmethoden, Feedback, fächeraffine Gruppenarbeit) gearbeitet werden kann. Daran anschließend wird es einen Workshop „Portfolio meets Fachdidaktik“ geben. Zielsetzung dieser zweiten Veranstaltung ist es, konkrete Umsetzungsmodelle der E-Portfolioarbeit in den Profilgruppen/Seminaren fachspezifisch zu erarbeiten. Die gemeinsamen Erarbeitungen fließen in einen Erfahrungsaustausch bzw. eine Reflexionsrunde ein, die sich dann bereits mit der Weiterentwicklung der Konzepte befassen wird und diese zusammenführt.

Auch kann hier auf ein Praxishandbuch verwiesen werden „Portfolio Didaktik – ein Praxishandbuch für den Portfolioeinsatz in der Lehrerbildung“ (Henning & Kricke, in Vorbereitung), das sich aus der phasenübergreifenden Zusammenarbeit entwickelt hat.

Einen weiteren Schwerpunkt der Diskussion bildete die Frage nach dem E-Portfolio. In diesem Zusammenhang stellen Ehlers, Adelsberger und Techler (2009, S. 19) heraus, dass ein kontinuierliches Feedback und eine Begleitung der Studierenden in ihrem Reflexionsprozess zentral für gelingende Reflexionsarbeit sind. Um diese auch über die Praxisphasen hinweg zu ermöglichen, werden am ZfL bereits in Pilotkursen weitere *tools* einer neuen „ILIAS-E-Portfolio“-Instanz in Kooperation mit dem Competence Center E-Learning erprobt. Im Fokus stehen hier die Arbeiten in den heterogenen Lernteams. Ab dem Wintersemester 2014/2015 soll es in diesem Rahmen auch Kurse geben, in denen ILIAS auf mobilen Endgeräten vernetzt sein wird. Für eine flächendeckende nachhaltige E-Portfolio-Arbeit wurden auch in das erarbeitete Workshop-Angebot Elemente des E-Learnings integriert.

## 6. Ausblick

Die E-Portfolioarbeit soll auch maßgeblich mit in die Evaluation des Praxissemesters einfließen. Zudem wird es im Juni 2015 eine Expertentagung zur phasenübergreifenden Portfolioarbeit am Standort Köln geben, in der das Thema der „Reflexion“ im Fokus stehen soll.

## Literatur

- Arnold, R. & Schüßler, I. (1998). *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Arnold, K. H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bachtesvanidis, V., den Ouden, H., Kricke, M. & Rohr, D. (2012). Hochschuldidaktische Aspekte. In D. Rohr, H.-J. Roth (Hrsg.), *Modellkolleg Bildungswissenschaften* (S. 62-70). Münster: Waxmann.
- Baumert, J. (2007). Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen – Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Brunner, I. (2008). Stärken suchen und Talente fördern. Pädagogische Elemente einer neuen Lernkultur mit Portfolio. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (S. 73-78). Seelze-Velber: Erhard Friedrich Verlag.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 833-851). Wiesbaden: VS Verlag.

- Ehlers, U.-D., Adelsberger, H. H. & Techler, S. (2009). Reflexion im Netz. Auf dem Weg zur Employability im Studium. In N. Apostolopoulos, H. Hoffmann, V. Mansmann, & A. Schwill (Hrsg.), *E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter* (S. 15-29). Münster: Waxmann.
- Granberg, C. (2010). E-Portfolios in Teacher Education 2002–2009: the Social Construction of Discourse, Design and Dissemination. *European Journal of Teacher Education*, 33, 309-322.
- Häcker, T. (2007). *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Häcker, T. & Winter F. (2008). Portfolio – nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (S. 227-233). Seelze-Velber: Erhard Friedrich Verlag.
- Häcker, T. (2012). Portfolio im Kontext einer reflektierenden Lehrer/innenbildung. In R. Egger & M. Merkt (Hrsg.), *Lernwelt Universität. Die Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschule. Lernweltforschung* (S. 263ff). Wiesbaden: VS Verlag.
- Häcker, T., *Portfolio als Entwicklungsinstrument*, Universität Zürich – Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik – Zürcher Hochschulinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik, <http://www.portfolio-schule.de>, <http://www.portfolio-schule.de/go/index.cfm?D497FE97E5534CAF95AF1D3E58626A8F> [04.005.2015].
- Henning, C. & Kricke, M. (In Vorbereitung). *Portfolio Didaktik. Praxishandbuch zur Portfolioarbeit in der LehrerInnenbildung*.
- Kricke, M. & Reich, K. (2011). *Das Orientierungspraktikum in der LehrerInnenausbildung in Nordrhein-Westfalen im Bachelor- und Masterstudiengang*. Verfügbar unter: [http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich\\_works/aufsätze/index.html](http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/index.html) [23.02.2015].
- Kricke, M., Rohr, D. & Schindler, I. (2012). Das „Reflecting Team“ als Schlüssel im Professionalisierungsprozess: Die offene Tür. *Schulpädagogik-heute*, 5/2012.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz LABG)*. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf> [21.01.2011].
- Paulson, F. L., Paulson, P. R. & Meyer, C. A. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? *Educational Leadership*, 48, 60-63. Verfügbar unter: [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_199102\\_paulson.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199102_paulson.pdf) [04.05.2015].
- Rohr, D., Kricke, M., den Ouden, H. & Bachtsevanidis, V. (2014). Theorie-Praxis-Verzahnung bei der Professionalisierung angehender Lehrkräfte: Portfolioarbeit, Lernteams, Reflecting Teams & Supervision im Modellkolleg. *Neues Handbuch Hochschullehre*, 64, 135-165.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrebildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Sassi, M. (2001). Teaching Practice in the Course of Teacher Training – The Use of Portfolio in Teacher Training, Especially in Special Education Teacher Training. *University of Jyväskylä, Department of Special Education*. Tbilisi & Georgia: Finnland.
- Universität Hamburg – Fakultät für Erziehungswissenschaft, *Das Arbeitsherft – ePortfolio – Ein Seminareintrag als digitales Lerntagebuch*, <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/johannes/?p=102> [04.05.2015].
- Wade, R. C. & Yarbrough & D. B (1996). Portfolios: A tool for Reflective Thinking in Teacher Education? *Teaching and Teacher Education*, 12, 63-79.

Vikstedt, H. (2007). Portfolios in Teacher Education. In M. Kankaanranta, A. Grant, P. Linnakylä (Hrsg.), *E-Portfolio. Adding Value to Lifelong Learning*. University of Jyväskylä: Institute for Educational Research and Agora Center.

Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) (Hrsg.): *Master of Education: Das Praxissemester. Informationsbroschüre für Studierende. Ausbildungsregion Köln*. (Band 1), S. 25. Verfügbar unter: [http://zfl.uni-koeln.de/fileadmin/sites/zfl/Praxisphasen/Praxissemester/Materialien\\_zum\\_PS/ZfL\\_Infobroschuere\\_Studierende\\_2015\\_web.pdf](http://zfl.uni-koeln.de/fileadmin/sites/zfl/Praxisphasen/Praxissemester/Materialien_zum_PS/ZfL_Infobroschuere_Studierende_2015_web.pdf) [30.03.2015].

Felix Winter

# Das Portfolio im Praxissemester: Ein Außenblick auf das Kölner Modell

## 1. Einführung

Sie haben mich eingeladen als „Experten“ und als *critical friend*, um eine Außensicht auf das Kölner Modell des Praxissemesters von mir zu erhalten. Ich will zunächst erklären, wie ich diese Rollen verstehe und versuchen werde auszufüllen. Gleichzeitig kann ich mich dabei etwas vorstellen. Warum bin ich Experte für Portfolioarbeit? Vermutlich vor allem deshalb, weil ich mich seit 1993 intensiv mit diesem Thema befasse. Zunächst habe ich selbst in meinem Unterricht – damals noch am Oberstufenkolleg in Bielefeld – mit Portfolios experimentiert und dann habe ich zunehmend konzeptionell, analytisch und in geringerem Umfang auch empirisch zum Thema Portfolio Forschungs- und Entwicklungsarbeit geleistet (Winter, 2013). Über meine Lehrtätigkeit an der Universität Zürich verfüge ich inzwischen über einen reichen und durchgängig positiven Erfahrungsschatz zur Arbeit mit Seminarportfolios an der Hochschule. Ich habe zudem etliche Implementationen von Portfolioarbeit beraten und begleitet und da ich Sprecher des Internationalen Netzwerks Portfolio im deutschsprachigen Raum bin, laufen bei mir viele Erfahrungen zusammen, aus denen ich Schlüsse ziehen kann. Ich sage das auch deshalb, weil es bislang noch nicht sehr viele und vor allem kaum belastbare empirische Untersuchungen zur Portfolioarbeit gibt. Aus diesen Quellen weiß man am ehesten etwas über die Akzeptanz bzw. die Akzeptanzprobleme der Portfolioarbeit.

Zweitens bin ich hier als *critical friend*, und ein solcher zu sein, ist in mehrfacher Hinsicht viel schwieriger als ein Experte (das ist ja eine ungetrübt angenehme Rolle). Als *critical friend* braucht man nämlich „Tapferkeit gegenüber Freunden“, die man sonst eher den Feinden gegenüber kultiviert. Aber das lässt sich nicht ändern, denn spätestens seit der Tagung 2011 fühle ich mich dem Kölner Projekt und dem Vorhaben des Landes NRW zur Einführung der Portfolioarbeit in der LehrerInnenbildung freundschaftlich verbunden, habe es zuerst aus der Distanz und jetzt – wo ich wieder in Bielefeld lebe – etwas genauer verfolgt. In Vorbereitung dieser Veranstaltung habe ich dann die Konzepte und schriftlich festgehaltene Erfahrungen dazu sehr intensiv studiert. Was ich bislang leider noch nicht gesehen habe, sind real existierende Portfolios, obwohl mich das sehr interessieren würde, denn erst da sieht man die „Wahrheit“. Ich habe in der Vorbereitung vor allem versucht zu verstehen, was in Köln geplant ist und es mit den Gelingensbedingungen, die heute diskutiert werden, abzugleichen. Dabei musste ich einerseits ganz nüchtern, sachlich und kritisch hinschauen und darüber nachdenken – eben wie ein Wissenschaftler – aber andererseits eben auch als Freund des Projektes, ein Freund der Portfolioarbeit, des intensiven persönlichen Lernens oder allgemeiner gesagt ein Freund der Sache, mit der er sich beschäftigt – was ebenfalls zur Wissenschaft gehört. John Dewey hat einmal über das Denken gesagt: „...während es aus Parteilichkeit geboren ist, kann es seine Aufgabe nur erfüllen, wenn es sich bis zu einer gewissen Unparteilichkeit löst und durchringt“ (Dewey, 1993, S. 197). Und Christian Morgenstern (1922, S. 216) hat diesen Sachverhalt noch wesentlich eleganter ausgedrückt: „Wer die Welt zu sehr liebt, kommt nicht dazu, über sie nachzudenken, wer sie zu wenig liebt, kann nicht gründlich genug über sie nachdenken.“

Ich versuche einen guten Mittelweg zu finden, bin dabei aber zweifellos parteilich für das Portfolio: *Es schmerzt mich z. B.* wenn Portfolioarbeit von Studierenden als lästige Pflicht empfunden wird, als Gängelei, als perfide, doppelt entfremdete Arbeit, nach dem Motto: „Ich muss hier nicht nur

etwas machen, was andere mir aufgezwungen haben und das mich nicht vom Hocker reißt, sondern ich muss auch noch so darüber schreiben, als risse es mich vom Hocker und berichten, dass ich alle Standards erfüllt habe.“ Das schmerzt mich nicht zuletzt deshalb, weil ich weiß, dass Portfolioarbeit auch sehr belebend sein kann, dass man mit ihr gute Rahmenbedingungen für intensives, interessengeleitetes, gemeinsames und selbstbestimmtes Lernen schaffen kann. Und das ist unter hochschuldidaktischer Perspektive auch beabsichtigt.

Birgit Brouër (2007, S. 240) hat das einmal so ausgedrückt:

„Die Studierenden erhalten die (in vielen Studienfächern sonst eher seltene Gelegenheit, über die eigenen Lernziele nachzudenken, sich Ziele festzulegen und deren Erreichung zu dokumentieren und zu reflektieren. Es wird dadurch ein Prozess in Gang gesetzt, der losgelöst von der üblichen Arbeit in Lehrveranstaltungen das Individuum selbst im Zentrum hat und ihm erlaubt, unabhängig von äußere Zwängen den eigenen Weg zu gehen und zu beobachten“

Selbstverständlich gibt es von Hochschuleseite auch noch andere Interessen, nämlich, dass die Studierenden bestimmte vorgegebene Forderungen (Standards) kennenlernen, sich ihnen auch selbständig annähern und nicht zuletzt im Portfolio darüber Rechenschaft ablegen. Aber trotzdem weiß ich aus meiner eigenen Portfoliopraxis in Seminaren, dass es den Studierenden in der Regel Freude macht, sich ein schönes Portfolio zu erarbeiten, das sie dann stolz in der Hand halten und gern anderen zeigen – auch weil sie wissen, was sie gelernt haben.

Mit der skizzierten Haltung schaue ich also auf das Konzept des Kölner Praxissemesters und seines Portfolios und werde:

- a) *Klappen* und Schwierigkeiten benennen, die ich wahrnehme oder vermute;
- b) *Vorschläge* machen, wie ihnen begegnet werden kann;
- c) Fragen ansprechen, die vielleicht bei *Evaluation* in den Blick genommen werden sollten.

Dabei werde ich mich auf Gelingensbedingungen der Portfolioarbeit an der Hochschule beziehen, wie sie in der Portfoliocommunity diskutiert werden. Wichtig sind:

- sorgfältige Klärung des Portfolios, seiner Stellung in der Ausbildung und der ihm zugeordneten Funktionen
- ausführliche Anleitung und Beratung (schriftlich aber auch durch Personen)
- eine breite und gut beschriebene Palette von möglichen Belegen (Beispiele in Form von Portfolios)
- Anlegestellen in den Veranstaltungen, z. T. besondere Veranstaltungen (wobei Beteiligten das Portfolio als Chance erfahren sollen, die Theorie-Praxis-Gräben zu überbrücken)
- Investitionen in reflexives Schreiben (z. B. Schreibbüros);
- Übungen zum Schließen auf Kompetenzen
- Zeitpunkte, Gelegenheiten, Orte, an denen die Portfolios wahrgenommen, besprochen und anerkannt werden
- Gratifikationen für die Portfolioarbeit (Anrechnung als Studienleistung, Prüfung oder Grundlage für Prüfungen).
- Übungen zum Schließen auf Kompetenzen;

## 2. Rahmung: Anleitung und Vorbereitung

Aus meiner Sicht ist die *Vorbereitung* der Portfolioarbeit im Praxissemester gut konzipiert. Hier sind viele gute Gedanken entwickelt und umgesetzt worden. Es ist sicherlich wichtig, eine angemessene Vorbereitungszeit (im Wintersemester) zu haben und diese auch an der Hochschule in entsprechenden Veranstaltungen gemeinsam zu gestalten. Es wird darauf ankommen, dass die Studierenden hier gute, realisierbare Fragen für ihre Studienprojekte und Unterrichtsvorhaben im Praktikum formulieren und auch Vorstellungen dazu, wie sie diese umsetzen können. Es wird auch darauf ankommen, dass sie inhaltlich auf die Themengebiete vorbereitet werden bzw. sich vorbereiten können, die mit den Standards zusammenhängen. Durch die geplanten Gruppengrößen scheint ein hinreichend intensiver Austausch möglich, der dazu beiträgt, dass die Studierenden persönlich bedeutsame Lernprojekte für ihr Praktikum entwickeln können. Beeindruckt hat mich auch die demokratische Weise, wie das Praktikum mit vielen Beteiligten (Universität, Zentrum für LehrerInnenbildung) geplant wurde.

*Klappen:* sehe ich nicht (aber Aufgaben, zu denen ich noch etwas sagen werde).

*Vorschläge:* keine bzw. siehe unten.

*Evaluationsaufgaben:* Leisten die Veranstaltungen das, was sie sollen?

Die schriftliche Anleitung für das PiP (Portfolio im Praxissemester) ist ausführlich. Ich habe zwar einen Moment überlegt, ob ein *overkill* an Informationen gegeben wird, denke aber, der Umfang lässt sich nicht wesentlich reduzieren. Eher kann es darum gehen, einige Akzente anders zu setzen.

Der Leitfaden zum PiP besteht einerseits aus Vorgaben, die auf Landesebene gemacht werden und fügt noch einige weitere Hinweise und Fragen hinzu. Wichtig – und vielleicht nicht einmal genügend deutlich gesagt – finde ich den Hinweis darauf, dass im Portfolio Materialien abgelegt bzw. dokumentiert werden sollen. Dabei handelt es sich ja um den Kern aller Portfolioarbeit, dass Dokumente entstehen, die etwas über das persönliche Lernen erzählen und seine Ergebnisse dokumentieren. Da liest es sich im Leitfaden dann vielleicht etwas unverbindlich, wenn gesagt wird: „*Hier können Sie etwas ablegen bzw. anfügen ...*“. Denn es ist eine zentrale Frage, was das sein soll, was das sein kann, das im Portfolio abgelegt und reflektiert wird. Es ist also besser, wenn gesagt wird, hier *sollen* sie etwas dokumentieren. Es ist z. B. schlecht bzw. hinderlich für eine gelingende Portfolioarbeit, wenn die Studierenden sehr viel fremdes Material hier ablegen. Es muss aus meiner Sicht vor allem darum gehen, eigene Produkte, die im Kontext des Praktikums wichtig waren, abzulegen und sorgfältig zu reflektieren. Schlanke, aber mit aussagekräftigen Belegen bestückte Portfolios sind weitaus mehr wert, als sehr voluminöse Dokumentsammlungen.

*Klappen:* Durch die schriftliche Anleitung die richtigen Signale für die Portfolioarbeit setzen.

*Vorschläge:* Die schriftliche Anleitung kann vielleicht z. T. noch zugespitzt und anders akzentuiert werden – v. a. bzgl. der Frage, was dokumentiert werden soll.

*Evaluationsaufgaben:* Die Studierenden fragen, was hilfreich war und Bezugspunkt ihrer Arbeit wurde.

### 3. Rahmung: Die Anforderungssituation in der das Portfolio wirksam werden soll

Generell kann man sagen, dass die Anforderungen, die mit dem Praktikum und der Führung eines Portfolios gestellt recht anspruchsvoll sind. Das hängt schon damit zusammen, dass die Leistungen, die erbracht werden sollen, im Wesentlichen auf *Selbstforderungen* beruhen. Die Studierenden müssen selbst Vorhaben formulieren und ihnen eigenständig nachgehen. Das Feld in dem sie arbeiten ist zwar nicht mehr unbekannt, aber sehr groß und sehr vielfältig. Zwar haben die Studierenden *Kompetenzbeschreibungen* zur Seite, ob diese aber die Selbstdefinition von Anforderungen erleichtern, ist fraglich, denn sie beschreiben das Geforderte ja *nicht auf der Ebene der Handlungssituationen*, sondern auf einer Ebene von Fähigkeiten, die in diesem Kontext gebraucht werden und entstehen können. Diese können aber nie direkt an einer Situation abgelesen werden (das verweist auf die Notwendigkeit der Übung zum Schließen auf Kompetenzen).

Und es kommt noch eine *zweite Schwierigkeit* hinzu. Das Praxissemester ist von seiner Konzeption her ja doch eine Art *Zwitter*, in ihm ist *einerseits* das Ziel untergebracht, die Lehramtsstudierenden an das Forschen oder wenigstens das forschende Lernen heranzuführen und darin auszubilden, ihnen *andererseits* aber auch die Gelegenheit zu geben, hier als Unterrichtende zu agieren und diesbezüglich Erfahrungen zu sammeln. Beide Rollen sind nicht ohne weiteres miteinander kompatibel – jedenfalls nicht zu einer Zeit. Ich bin sehr sicher, dass die Erfolge des Praktikums wesentlich davon abhängen werden, ob die Vorhaben der Studierenden gut geplant und beraten werden – sowohl in der Vorbereitung, als auch in der Begleitung. Ich selbst habe in meiner Lehrer-Forschertätigkeit am Oberstufenkolleg hunderte kleiner Forschungsprojekte von KollegiatInnen des Studienfaches Psychologie angeleitet, wobei wir insofern ein ähnliches Konzept verfolgten, als es uns darauf ankam, dass die Lernenden persönlich bedeutsamen Fragen empirisch nachgingen (Winter, 1996). Eine Erfahrung war es dabei, dass etwa *30 Prozent der gesamten Arbeit* damit zu tun hatte, eine relevante und auch bearbeitbare Fragestellung zu finden sowie Ansätze, ihr methodisch nachzugehen.

Objektiv betrachtet ist das Führen eines Portfolios in diesem forschenden Kontext nicht unbedingt hilfreich. Hier sind andere Schreibaufgaben und Textsorten eher verbreitet. Das herkömmliche Produkt ist in diesem Zusammenhang der Forschungsbericht oder Erkundungsbericht. Ein solcher geht dann zwar auch in die PiP ein, er wird aber vor allem mit der Perspektive geschrieben werden, dass er an der Universität eingereicht wird und dazu auch eine benotete Prüfung stattfindet. Im Portfolio kann und muss der Bericht dann vielleicht noch einmal neu oder anders reflektiert werden. Dazu sind dort die Standards vorhanden (vor allem der Standard vier), aber diese sind nur zum Teil direkt nutzbar, und erfordern eine Übersetzung in geeignete Fragestellungen und Aufgaben. Und auch der Rückschluss darauf, ob man im Zusammenhang der eigenen Erkundungen Kompetenzen erworben oder gefestigt hat ist – wie gesagt – ja nicht einfach zu vollziehen, sondern bleibt meist vage.

Es stellt sich dann auch die Frage, was eigentlich die anderen Teile des Portfolios sein sollen, die mit den übrigen Standards zu tun haben. Diesbezüglich sind die Anforderungen für die Studierenden vermutlich noch weniger klar. Dem kann man zwar in der Begleitung ihrer Arbeit und mit einem geeigneten Austausch unter ihnen begegnen, aber auch die Vorgaben könnten dazu vielleicht noch einen Beitrag leisten. Ich habe in meiner Vorbereitung auch den etwas älteren Reader zum Praxissemester von Meike Kricke und Kersten Reich gelesen. Darin hat mir u. a. gefallen, dass dort zu jedem Standard beispielhaft auch mögliche Aufgabenformate genannt sind. Ich denke das braucht es, um die Gedanken der Studierenden für die Formulierung eigener standardbe-



zogener Fragen und Vorhaben zu formulieren. Wo man das dann vorhält, ob im Leitfaden oder auf der Lernplattform, wäre zu überlegen. Wie ich mir solche Aufgabenbeispiele vorstelle will ich kurz zum zweiten Standard, dem zur Leistungsbeurteilung, erläutern.

- Lassen Sie sich die Aufgaben einiger zurückliegender Klassenarbeiten geben und analysieren sie diese daraufhin ob und wie weit sie den Kriterien Proportionalität und Variabilität als Prüfungsmerkmale entsprechen.
- Entwerfen Sie für eine Unterrichtseinheit (es kann eine eigene oder eine fremde sein) ein Beurteilungskonzept mit Formen der Leistungsbeurteilung, die nicht auf den Standardtypus der Klassenarbeit zurückgreifen.
- Untersuchen Sie eine Reihe Notenverteilungen von Klassenarbeiten stellen Sie Vermutungen über ihr Zustandekommen auf. Diskutieren Sie mit Lehrpersonen diese Fragen.

Solche Fragestellungen und Aufgaben können sehr anregend und instruktiv sein, für das, was sich die Studierenden vornehmen. Ich finde es sehr gut, dass anscheinend in der Vorbereitung des Praxissemesters alle Studierenden zu jedem Bereich eine solche Frage entwickeln müssen, daraus können gute Sammlungen von Erkundungsprojekten werden.

*Klappen:* Mit der Zwitternatur des Praktikums umgehen; Geeignete Anforderungen finden und so formulieren, dass ihnen mit Aussicht auf persönlich bedeutsame Erkenntnis nachgegangen werden kann.

*Vorschläge:* Gute Beispiele auf der Ebene von Aufgaben und Fragestellungen; Intensiver Austausch und Beratung dazu.

*Evaluationsaufgaben:* Untersuchung der Qualität der Projekte.

#### 4. Zur Rolle des reflexiven Schreibens

Die Reflexion ist ein zentrales Element der Portfolioarbeit, in das – vor allem im Kontext der LehrerInnenbildung – besonders viele Hoffnungen gesetzt werden. Sie wird als *Motor für die professionelle Entwicklung gesehen und als Band bzw. Treibriemen, der die praktischen und die theoretischen Teile der Ausbildung verbinden kann* (Winter, 2013, S. 23). Aber Reflexion ist auch ein schwieriges, sperriges, oftmals schwammiges Konzept (Winter, 2015, S. 101ff). Die Spannweite dessen, was man darunter fasst reicht vom Ausfüllen von Bögen mit Selbsteinschätzungsfragen bis hin zum komplexesten Denken. Reflexion wird meistens als Rückblick verstanden, der sich auf ein zuvor stattgefundenes Ereignis oder eine gemachte Erfahrung bezieht, das ist aber nicht die einzig mögliche Positionierung der Reflexion. Nicht weniger wichtig und ertragreich sind die handlungsbegleitende Reflexion und ebenso die vorausschauende Reflexion.

Nicht nur die begriffliche Klärung ist schwierig, auch die Forschung tut sich schwer mit der Reflexion. Hier bemüht man sich vor allem darum, Niveaus zu unterscheiden, damit Fortschritte der Reflexion festgestellt werden können. Diese reichen dann von einer eher beschreibenden, über eine analytische, bis hin zu einer kritisch/schlussfolgernden Reflexion (Bräuer, 2014; Buysee & Vanhulle, 2010) aber schon diese Zuordnung erweist sich als schwierig und die Ergebnisse fallen oftmals nicht klar aus. Ungeachtet dessen kann und muss man davon ausgehen, dass Reflexion und insbesondere das reflexive Schreiben vorzügliche Mittel sind, Sachverhalte – wie auch eigene Positionen dazu – zu klären und einer Kommunikation zugänglich zu machen. Davon zeugen immer wieder Reflexionstexte aus Portfolios.

Aber man darf auch nicht übersehen, dass die Forderung nach Reflexion – zusätzlich zu den vielfältigen und recht offenen Anforderungen im Praxissemester – die *Ungewissheit der Studierenden über das, was sie hier tun und leisten sollen*, zunächst noch erhöht. Darauf haben vor allem Achim Brosziewski u. a. (2013, S. 222) mehrfach aufmerksam gemacht und darauf hingewiesen, dass *dieser Ungewissheit nicht einfach durch mehr Transparenz, mehr Zielvorgaben und mehr Bewertungskriterien begegnet werden kann*. Es stellt sich also die praktische Frage, wie überhaupt und wie ertragreiche und qualitativ hochwertige Reflexion vor, während und nach den Praktikumserfahrungen angeregt werden kann. Zudem stellt sich die Frage, welche Rolle das Portfolio dabei spielen kann. Einerseits ist es sicher das „Gefäß“, in dem die Reflexionen gesammelt, dokumentiert und ausgewertet werden sollen (z. B. für das Bilanz- und Perspektivgespräch). *Aber ist es auch ein Instrument, das tiefgehende Reflexionen anregt und die Erfahrungssammlung im Praktikum steuern hilft?* Oder unter welchen Bedingungen kann es das sein?

An dieser Stelle muss ich eine Schwäche in der Konzeption des Portfolios in NRW ansprechen bzw. ein Missverständnis, das bei seiner Umsetzung leicht auftritt. Als Vorgaben und Bezugspunkte der reflexiv angelegten Portfolioarbeit sind hier Kompetenzstandards gegeben und zusätzlich (z. B. in den Anleitungsmaterialien) allgemeine Reflexionsfragen formuliert. Damit wird vor allem die Selbstreflexion („Ich kann dies und das.“) oder die Lernreflexion („So bin ich vorgegangen und habe das dabei gelernt.“) angeregt. Wenn diese dann vor allem rückblickend und zusammenfassend vollzogen wird, besteht die Gefahr, dass die Reflexionen recht abstrakt und allgemein werden. Es wird vermutlich vorzugsweise über subjektiv wahrgenommene, bereits verallgemeinerte, Erfahrungen reflektiert, über das eigene LehrerInnenselbstbild, über die Erfüllung allgemein formulierter Standards u. Ä. m. Natürlich kann ich das nicht sicher sagen, denn ich habe – wie gesagt – keine Gelegenheit gehabt, hiesige Portfolios oder andere Reflexionsdokumente zu lesen, aber es wäre zu prüfen, ob das der Fall ist. Zumindest sehe ich die Gefahr, dass zu viel oder zu häufig im „luftleeren“ Raum reflektiert wird und Reflexionen über Reflexionen entstehen. So ähnlich wie in der Finanzwirtschaft Optionen auf Optionen auf Optionen verkauft werden und am Ende eine riesige Blase entsteht, die keine Verankerung in der Realwirtschaft mehr hat. Die Reflexion der Studierenden steht dann in der Gefahr, vor allem inhaltliche Anpassung an die Standards zu leisten, indem die Lernenden sich selbst attestieren, dass man die Standards erfüllt hat – ohne aber sicher zu sein, dass dies der Fall ist. Es würde in der Reflexion vorrangig am LehrerInnenselbstbild gearbeitet und weniger an den LehrerInnenfähigkeiten. Auch die Vorgabe an einem professionellen Selbstkonzept zu arbeiten birgt diese Gefahr. Dass solche Spaltungen zwischen LehrerInnenselbstverständnis und Unterrichtspraxis entstehen, ist bekannt, z. B. durch die Untersuchungen von Kurt Hess (2003), der aufzeigen konnte, dass fast alle Lehrpersonen konstruktivistische Überzeugungen zu Unterricht äußerten, aber überwiegend instruktionistisch handelten.

Was also kann man tun, um diesen Gefahren zu begegnen und Reflexionen anzuregen, die eng auf die Praktikumserfahrungen bezogen sind und das fachlich-pädagogische Lernen fördern? Aus meiner Sicht ist es wichtig und ein bewährtes Prinzip der Portfolioarbeit, dass die Reflexionen eng auf die Produkte bezogen sind, die im Portfolio gesammelt werden. Dass etwa zum Entwurf einer Erkundungsfrage eine Reflexion geschrieben wird, in der überlegt wird, was daran bereits gut geklärt ist und was noch nicht, welche Aspekte andere Studierende in der Besprechung eingebracht haben, die selbst nicht bedacht wurden und welche Überarbeitungsschritte jetzt anstehen. Zum Teil wird diese Bindung der Reflexion an die dokumentierten Produkte realisiert, indem z. B. zu jeder Einlage ein vorgedrucktes *Deck- und Reflexionsblatt* ausgefüllt wird. Aber das ist nicht

immer die ideale Form, manche Studierende kommen besser damit zurecht, wenn sie freie Reflexionstexte schreiben können.

Damit man sich als Anleiterin oder Anleiter und als Autor oder Autorin von Portfolioarbeit in der Reflexionsarbeit besser zurechtfindet, kann es – zumindest heuristisch – nützlich sein, sich jeweils klar zu machen, welchen Gegenstand die Reflexion haben soll. Auf Basis einer tätigkeits-theoretischen Betrachtung unterscheide ich vier Gegenstandsklassen (Winter, 2015, S. 111).

Aber auch wenn man diese Unterscheidung im Auge behält und darauf hinarbeitet, dass viel fachlich-pädagogische Reflexion entsteht, wird es eine permanente Aufgabe bleiben, das reflexive Schreiben in der Vorbereitung und Begleitung zu kultivieren, zu besprechen und auch zu nutzen, um die Arbeiten voranzutreiben. Und an dieser Stelle möchte ich einen Gedanken von Brosziewski u. a. (2013, S. 222) aufgreifen, die dafür plädieren:

„...berufsbezogene Reflexion nicht als einen Akt individuellen Denkens aufzufassen, sondern als einen bestimmten Typus professioneller Kommunikation, der von allen Beteiligten nicht nur symptomatisch, systematisch die Artikulation von Ungewissheiten einfordert.“

So gesehen käme es vor allem darauf an die Reflexion im Sinne sozialkonstruktivistischer Auffassungen (etwa in Bezug zu Wygotski), als etwas zu organisieren, das zwischen den Beteiligten entsteht und bewegt wird. Das E-Portfolio ist dafür ein interessantes Experimentierfeld.

*Klappen:* Hier gibt es eine Reihe Klippen oder Gefahren: Dass die Studierenden verleitet sind, sie zu abstrakt und allgemein und zu sehr auf die virtuelle Erfüllung der Standards oder vorgegebenen Reflexionsfragen zu beziehen, anstatt sie in den Dienst ihres realen fachlich-pädagogischen Lernens zu stellen.

*Vorschläge:* Ein geeignetes reflexives Schreiben und Besprechen in den Vorbereitungsveranstaltungen anbahnen und in der Begleitung kultivieren – als professionelle Kommunikation der Beteiligten. Dafür sorgen, dass sich davon etwas in den Portfolios niederschlägt.

*Evaluationsaufgaben:* Die reflexiven Texte – soweit das möglich ist – auf ihre Qualitäten hin zu prüfen. Erheben, ob und unter welchen Bedingungen das reflexive Schreiben im Portfolio von den Studierenden geschätzt wird.

## 5. Rezeption und Anerkennung des Portfolios

Es ist ein Hauptmotivator der Portfolioarbeit, dass deren Ergebnisse von Anderen wahrgenommen und anerkannt werden, aber auch, dass die Studierenden selbst am Ende etwas in der Hand halten, auf das sie stolz sein können. Ein Höhepunkt der Portfolioarbeit ist es daher regelmäßig, dass Portfolios – z. B. in Form eines Marktes – ausgestellt, anderen gezeigt und erläutert werden. Die Gewissheit der Rezeption durch andere ist ein Motiv dafür, die eigenen Erfahrungen und Gedanken explizit zu machen, so dass Andere sie lesen und verstehen können. Und die Perspektive einer Präsentation von Portfolios fördert es, dass diese ordentlich und strukturiert geführt werden, dass eine sinnvolle Auswahl an Dokumenten erfolgt und dass die Mappen insgesamt nicht zu dick werden. Bei einem E-Portfolio sieht die Sache noch etwas anders aus, aber auch hier kann für Präsentationen leicht eine Auswahl getroffen werden und es können zudem leichter Interaktionen in dem Sinne realisiert werden, dass andere Personen Stellungnahmen und Rückmeldungen zu den Belegen des Portfolios abgeben.

Allerdings sind Präsentationen der Portfolios im Konzept des PiP nicht vorgesehen und auch die Rezeption der Portfolios seitens der Anleiterinnen und Anleiter nicht zulässig. Ich weiß nicht ob und wie weit Studierende freiwillig ihre Portfolios zur Lektüre freigeben und sie von Anderen rezipiert werden. Ein Portfoliomarkt scheint jedenfalls nicht ohne weiteres möglich. Eine Art Rechenschaftslegung über die Arbeit im Praxissemester erfolgt in den Bilanz- und Perspektivgesprächen, aber es ist theoretisch möglich, dass die Studierenden diese Gespräche auch führen können, ohne auf ihr Portfolio zurückzugreifen oder überhaupt ein solches geführt zu haben. Diese Bedingung kann die Portfolioarbeit schwächen, lässt sich aber nicht ohne weiteres ändern. Es sei denn man führt Portfoliotage ein, an denen Portfolios ausgestellt werden können – so wie das z. B. an der Universität Bielefeld gemacht wird.

Da die Lage bezüglich der Rezeptionsmöglichkeiten der Portfolios so ist, muss es m. E. verstärkt darum gehen, dass die Arbeit mit den Portfolios im Praxissemester und in dessen Vorbereitung so abläuft, dass die Studierenden deren Nützlichkeit direkt im Prozess erleben und dort bestimmte Formen der Wahrnehmung und Anerkennung von Arbeiten stattfinden.

In der Vorbereitung scheint es mir ohne weiteres möglich für Teilprodukte Öffentlichkeiten herzustellen, die für eine Anerkennung der Arbeit sorgen und anlässlich derer das stellungnehmende reflexive Schreiben geübt werden kann. Für die Phase des Praxissemesters kann ich mir denken, dass für die Anlage und Abfassung der Portfolios auch unterschiedliche Wege und Formen angeboten bzw. gesucht werden können. Das Portfolio oder Teile davon könnten z. B. geführt werden als:

- Forschertagebuch – mit zusammenfassender Reflexion
- Forschungsbericht – mit zusammenfassender Reflexion
- Unterrichtstagebuch – mit Auswertung und Reflexion
- kooperatives Tagebuch von zwei Studierenden – mit Auswertung und Reflexion
- als Chatroom einer Gruppe – mit Auswertung und Reflexion

Oder eben als Kombination mehrerer Formen und Produkte, als Sammlung von ausgewählten Dokumenten, wie das in der Portfolioarbeit üblich ist. Aber genau dafür braucht es – wie zuvor schon gesagt – *gute Beispiele, Anregungen und ausformulierte Aufgaben*, anhand derer die Studierenden ihre eigenen Vorhaben und selbst gestellten Anforderungen formulieren können. Dort wo es möglich ist, würde ich – aufgrund meiner eigenen Erfahrungen mit Seminarportfolios – vermutlich sogar einige obligatorische Aufgaben stellen, aber das kann auch kontraproduktiv sein, vor allem, wenn diese Forderungen nicht kontrolliert und die daraufhin erbrachten Leistungen nicht wahrgenommen werden können.

*Klappen:* Es erscheint nicht einfach, die Arbeit am PiP unter den gegebenen Bedingungen gut zu motivieren.

*Vorschläge:* Es sollten kleine Formen der Wahrnehmung und Anerkennung von Teilprodukten kultiviert und über die Formate sowie Aufgaben für das PiP weiter nachgedacht werden.

*Evaluationsaufgaben:* Die Studierenden sollten befragt werden. Ob und unter welchen Bedingungen das Portfolio im Praxissemester als sinnvoll und nützlich erlebt wird.

## Literatur

- Brosziewski, A., Heid, M. & Keller, K. (Hrsg.). (2011), *Portfolioarbeit als Reflexionsmedium der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Kreuzlingen: PH-Thurgau Forschungsbericht 11. Verfügbar unter:  
[http://dokumente.phtg.ch/ePaper/Forschungsbericht\\_11/files/101.2500.1111.01\\_portfolio.pdf](http://dokumente.phtg.ch/ePaper/Forschungsbericht_11/files/101.2500.1111.01_portfolio.pdf) [20.01.2013].
- Brouër, B. (2007), Portfolios zur Unterstützung der Selbstreflexion – Eine Untersuchung zur Arbeit mit Portfolios in der Hochschullehre. In M. Gläser-Zikuda & T. Hascher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen* (S. 235-265). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Buysse, A. & Vanhulle, S. (2009). *Portfolio as Mediation on Levels of Reflexivity and Regulation: a Way to enhance Professional Development in Teacher Education*. Paper Presented at the Symposium on Portfolio in Teacher Education, Imhof, M. & Gläser-Zikuda, M. (eds.). EARLI 2009, Amsterdam.
- Dewey, J. (1993). *Demokratie und Erziehung*. Weinheim: Beltz (Original 1915).
- Hess, K. (2003). *Lehren – zwischen Belehrung und Lernbegleitung: Einstellungen, Umsetzungen und Wirkungen im mathematischen Anfangsunterricht*. Bern: h.e.p.-Verlag.
- Internationales Netzwerk Portfolio, [www.portfolio-inp.ch](http://www.portfolio-inp.ch), <http://www.portfolio-inp.ch> [17.10.2015].
- Kricke, M. & Reich, K. (2011). *Das Praxissemester in der LehrerInnenausbildung in Nordrhein Westfalen im Bachelor-/Masterstudiengang*. Köln (Universität). Verfügbar unter [http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich\\_works/aufsätze/kricke\\_reich\\_reader\\_praxissemester.pdf](http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/kricke_reich_reader_praxissemester.pdf) [30.03.2015].
- Morgenstern, C.(1922). *Stufen: Eine Entwicklung in Aphorismen und Tagebuch-Notizen*. München: Piper & Co Verlag.
- Winter, F. (1996). Forschend lernen - lernend forschen. Ein Empirie-Praktikum, das persönliche Entwicklung herausfordert. *Journal für Psychologie*, 2, 75-81.
- Winter, F. (2013). Das Portfolio in der Hochschulbildung – Reformimpulse für Didaktik und Prüfungswesen. In B. Koch-Priewe, T. Leonhard, A. Pineker & J. Störtländer (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde* (S. 15-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt,.
- Winter, F. (2015). *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. Weinheim: Beltz.

Mona Massumi, Hans-Joachim Roth

# **„Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ an der Universität zu Köln im Praxissemester**

## **1. Einleitung**

Seit dem Lehrerausbildungsgesetz von 2009 sieht die Lehramtsausbildung in NRW für alle Lehramtsstudierenden – unabhängig der Wahl ihrer studierten Schulform sowie Fächer – „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ als obligatorischen Themenbereich vor. Die Implementierung als eigenständiges Modul verdeutlicht die grundlegende Bedeutung der Sprache in Lernprozessen im Allgemeinen und die Notwendigkeit der Berücksichtigung verschiedener sprachlicher Ausgangslagen mehrsprachiger Kinder und Jugendlichen im Speziellen. Trotz dieses grundlegenden Charakters der Sprache für Bildungsprozesse hat es lange gedauert, den traditionell mit dem Ausdruck „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) bezeichneten Themenbereich als verbindliche Aufgabe der LehrerInnenausbildung zu formulieren.

Für die Einsicht in den grundlegenden Charakter ist ein Perspektivenwechsel verantwortlich: Solange man „Deutsch als Zweitsprache“ als ein fachliches Feld betrachtete, das allein den Aufbau sprachlicher Kenntnisse des Deutschen für eingewanderte Menschen fokussierte, blieb das Themenfeld ein Anhängsel des Deutschunterrichts. Mit der Durchsetzung der Einsicht in die grundlegende Bedeutung der sogenannten Bildungssprache für die schulische Förderung aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Herkunft, jedoch abhängig von ihren individuellen Kompetenzen und den Bedingungen ihrer sprachlichen Sozialisation in der Familie, ist seit einigen Jahren ein Wechsel der Betrachtungsweise vollzogen worden, der es erlaubt, die sprachliche Bildung als allgemeine Aufgabe in den Fokus zu rücken.

Für den schulischen Bildungserfolg aller Schülerinnen und Schüler sind gesicherte Kompetenzen in der (deutschen) Bildungssprache erforderlich. Die sprachliche Vielfalt in Schulklassen beruht also nicht nur auf den verschiedenen Herkunftssprachen von SchülerInnen mit Migrationshintergrund, sondern ebenso auf unterschiedlich entfalteten Kompetenzen auf der Ebene der sprachlichen Register. Diese sprachliche Vielfalt bringt viele Herausforderungen aber auch Potenziale mit sich, die alle Lehrkräfte kennen, erkennen und adäquat nutzen sollten, wenn sie ihren Unterricht auch effektiver gestalten wollen. Dabei sind allgemeine Fragen des Lehrens und Lernens in mehrsprachigen Klassen wie auch spezifische Aspekte der einzelnen Unterrichtsfächer zu berücksichtigen.

Das Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ bereitet Lehrkräfte daher bereits in der Ausbildung auf die sprachliche Vielfalt ihrer zukünftigen Schülerschaft vor und vermittelt Grundlagen für sprachensible Handlungsmöglichkeiten im Unterricht. An der Universität zu Köln wird das obligatorische Modul seit dem Wintersemester 2014/2015 angeboten und umrahmt das Praxissemester im Masterstudium.

In diesem Beitrag werden in einem ersten Schritt die gesetzlichen Rahmenbedingungen des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ skizziert, um in einem zweiten Schritt die Zielsetzung sowie inhaltliche Ausgestaltung des Moduls an der Universität zu Köln darzustellen. In einem dritten Schritt wird die Bedeutung des Moduls für das Praxissemester aus der Perspektive der unterschiedlichen Akteure in Universität und Schule, den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung und für die Studierenden beleuchtet.

## 2. Gesetzliche Rahmenbedingungen zu „Deutsch für Schüler und Schülerinnen mit Zuwanderungsgeschichte“

Mit dem Lehrerausbildungsgesetz (LABG) vom Mai 2009 findet die Bedeutung der deutschen Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund eine besondere Relevanz in der LehrerInnenbildung. Denn das LABG gibt vor, dass „Leistungen in Deutsch für Schüler und Schülerinnen mit Zuwanderungsgeschichte [...] für alle Lehrämter zu erbringen“ sind (LABG 2009, § 11). Anknüpfend daran formuliert die Lehrerzugangsverordnung (LZV) als übergreifende Kompetenz, dass „Grundkompetenzen in der Förderung von Schülern und Schülerinnen mit Zuwanderungsgeschichte im Zusammenhang interkultureller Bildung“ erwartet werden (LZV 2009, § 11.3). Weiterhin ist „Deutsch für Schüler und Schülerinnen mit Zuwanderungsgeschichte“ in allen Lehramtsformen mit sechs Leistungspunkten zu verbuchen (vgl. LZV 2009, § 2-6). Diese gesetzliche Verankerung im LABG macht „Deutsch für Schüler und Schülerinnen mit Zuwanderungsgeschichte“ für alle Lehramtsstudierenden in NRW unabhängig von den gewählten Unterrichtsfächern oder Schulformen zu einem verpflichtenden Bestandteil ihres Lehramtsstudiums.

## 3. Das Modul „Deutsch für Schüler und Schülerinnen mit Zuwanderungsgeschichte“ an der Universität zu Köln im Überblick

An der Universität zu Köln wird „Deutsch für Schüler und Schülerinnen mit Zuwanderungsgeschichte“ modularisiert im Master of Education seit dem Wintersemester 2014/2015 angeboten. Das Modul umrahmt das Praxissemester mit einer Vorlesung im ersten Mastersemester und einem Vertiefungsseminar im 3. Mastersemester (Abbildung 12). Diese Verankerung des Moduls beim Praxissemester wurde bewusst geplant, um für die Studierenden durch die hohe Theorie-Praxis-Verzahnung eine hohe Wirksamkeit eines Moduls mit vergleichsweise geringem Umfang in der Ausbildung zu ermöglichen:

| 1. Mastersemester  | 2. Mastersemester     | 3. Mastersemester  |
|--|-----------------------|--|
| <p><b>Vorlesung (2LP)</b><br/>im Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“</p> | <p>Praxissemester</p> | <p><b>Vertiefungsseminar (2LP)</b><br/>im Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“<br/><b>Modulabschlussprüfung (2LP)</b></p> |

Abbildung 12: Aufbau des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ an der UzK.

### 3.1 Ziele des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“

Das übergreifende Ziel des Moduls ist es, dass alle Lehramtsstudierende für die Relevanz von Sprache in Bildungsprozessen sensibilisiert werden, damit sie Verstehens- und Kommunikationsschwierigkeiten für Lernende mit geringen Sprachkenntnissen in alltagskommunikativen und fachlichen Zusammenhängen erkennen können und es ihnen gelingt, im Unterricht sprachsensibel zu agieren. Dazu werden die Studierenden befähigt, Fördermaßnahmen und Unterricht zu analysieren und dahingehend zu organisieren, dass Lernende fachliche Inhalte erwerben und zugleich

ihre sprachlichen Kompetenzen aufbauen und erweitern können. Fachliche und sprachliche Kompetenzen werden hierbei nicht als separierte Zielebenen verstanden, sondern sind in ein integriertes Konzept didaktischer Planung eingebunden.

Um diese übergreifenden Kompetenzen anzubahnen, erwerben die Studierenden sprachwissenschaftliche Grundlagen und didaktisch-methodische Ansätze sowie Prinzipien, die einen sprachsensiblen Fachunterricht ermöglichen. Die Studierenden lernen die individuellen sprachlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, insbesondere ihre bildungssprachlichen Fähigkeiten, mit Hilfe etablierter Verfahren zu diagnostizieren. Weiterhin ermitteln die Studierenden die fachsprachlichen Anforderungen des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes und die sprachlichen Anforderungen eines konkreten Themenbereichs fertigungsbezogen und analysieren Lehr- und Lernmaterialien kritisch mit Blick auf ihren Beitrag zur sprachlichen Bildung. Vor dem Hintergrund theoretischen Wissens und empirischer Befunde reflektieren die Studierenden didaktische und methodische Elemente, unterscheiden sprachbedingte Lernschwierigkeiten von anderen sowie planen Elemente eines sprachsensiblen Fachunterrichts. Damit gewinnen die Studierenden ein Fundament für das Praxissemester, um die Anforderungen ihres Faches, die Voraussetzungen der Lernenden und vorhandene Fördermöglichkeiten aus der (fach-)sprachlichen Perspektive zu betrachten. Neben einer ausbalancierten Fehlertoleranz zielt das Modul darauf, dass die Lehramtsstudierenden sich im Kontext ihrer eigenen Professionalisierung für Mehrsprachigkeit und lernsprachliche Übergangsphänomene öffnen.

### **3.2 Inhalte des Moduls**

Die einführende Vorlesung im ersten Mastersemester dient unter anderem der Vermittlung sprachwissenschaftlichen Grundlagenwissens. Da die Wissensvoraussetzungen der Studierenden je nach den studierten Fächern stark divergieren, ist eine Differenzierung nach sprachlichem und nicht-sprachlichem Hintergrundwissen erforderlich. Aus diesem Grund wird die Vorlesung in der Zukunft in zwei Varianten angeboten: für Lehramtsstudierende mit sprachlichen Fächern und für solche mit anderen Fächerkombinationen.

Die Vorlesung ist zurzeit nach vier thematischen Blöcken gegliedert. In jedem Block, z. T. auch innerhalb einzelner Einheiten werden von den Studierenden E-Learning-Aufgaben bearbeitet, die Bestandteil des spezifischen DaZ-Portfolios ist, das die Studierenden durchgängig bis zur Modulabschlussprüfung in „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ begleitet. Die E-Learning-Einheiten ersetzen nicht die Vorlesung, sondern ergänzen sie im Sinne eines Blended Learning-Konzeptes. Die Aufgaben dienen der Überprüfung des erworbenen Wissens sowie auch ansatzweise z. B. diagnostischer Kompetenzen durch exemplarische Übungen: Für die Zukunft werden die E-Learning-Einheiten hinsichtlich des Schulform- und Stufenbezugs sowie der fachlichen Zugänge sukzessive differenziert.

Zu Beginn der Vorlesung dient der Themenschwerpunkt „Mehrsprachigkeit in Gesellschaft und Schule“ dazu, historische sowie aktuelle Perspektiven auf Mehrsprachigkeit und Migration zu betrachten und sich mit Bildungsbenachteiligungen im Kontext von Mehrsprachigkeit und sozialer Herkunft auseinanderzusetzen. Diese Auseinandersetzung erlaubt den Studierenden, die Förderung der sprachlichen Bildung als Querschnittsaufgabe zu sehen und Unterricht als sprachlich-kommunikatives Ereignis zu verstehen. Vor diesem Hintergrund bearbeiten die Studierenden in ihrem DaZ-Portfolio ein Lernmodul insbesondere zu Ergebnissen empirischer Studien.

In einem zweiten thematischen Feld Erst- und Zweitspracherwerb geht es um die Vermittlung (linguistischer) Grundlagen. Dabei werden Konzepte und Begriffe wie Mehrsprachigkeit, Erstspra-



che, Zweitsprache und Fremdsprache geklärt und systematisiert. Insbesondere Meilensteine des Erstspracherwerbs, universelle Entwicklungsschritte im Spracherwerb sowie Besonderheiten des Zweitspracherwerbs werden anhand von Beispielen konkretisiert. Darauf aufbauend werden im dritten Themenschwerpunkt Sprachen im Bildungssystem und Sprache als Medium des Lehrens und Lernens Merkmale der bzw. Fähigkeiten in der Bildungssprache sowie Fachsprache erarbeitet. Im Weiteren setzen sich die Studierenden mit Möglichkeiten der Sprachbildung und Sprachförderung auseinander. Im letzten Themenblock Sprachlernförderlicher Unterricht erfahren die Studierenden, wie mit Hilfe prozessbezogener Diagnostik Sprachstände der Lernenden festgestellt und sprachliche Anforderungen unter anderem anhand einer Lehrplananalyse ermittelt werden. Sie lernen unterrichtsnahe Konzepte wie das *scaffolding* kennen, um später lernförderlich interagieren zu können, weiterhin werden die schriftsprachlichen Fähigkeiten (Lesen und Schreiben) auf ihre Förderung im Unterricht hin erarbeitet. Im DaZ-Portfolio bearbeiten die Studierenden im Rahmen einer E-Learning-Einheit Übungsaufgaben zu authentischen Schülertexten im Rahmen einer prozessorientierten Diagnostik.

Diese vier thematischen Blöcke der Vorlesung sensibilisieren die Studierenden, sich unabhängig von ihren studierten Fächern für die sprachliche Bildung ihrer zukünftigen Schülerschaft verantwortlich zu fühlen und lassen sie zudem die Grundlagen dafür kennenlernen, sprachliche Bildung als Querschnittsaufgabe im Unterricht zu verankern. Damit ist angezielt, in der Zukunft die Bildungserfolge aller Lernenden zu erhöhen und mit dem Unterricht eine höhere Wirksamkeit zu erzielen. Mit den Erkenntnissen aus der Vorlesung absolvieren die Studierenden im zweiten Mastersemester das Praxissemester. Während des Praxissemesters werden die Themen „Deutsch als Zweitsprache“ und „Sprachsensibler Fachunterricht“ in die jeweiligen fachlichen Kontexte eingebunden. Dabei haben die Fächer entsprechende fachspezifische sprachliche Kompetenzen in ihre Curricula integriert, so dass die Inhalte hinsichtlich „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ im Praxissemester kontinuierlich Berücksichtigung finden.

Studierende haben darüber hinaus die Möglichkeit, sich im Rahmen ihres Studienprojekts auf Aspekte aus den Bereichen „Deutsch als Zweitsprache“ und „Sprachsensibler Fachunterricht“ zu spezialisieren. Weiterhin erhalten sie während des Praxissemesters in ihrem spezifischen DaZ-Portfolio Aufgaben, die sie im Praxissemester bearbeiten.

Im Anschluss an das Praxissemester (im dritten Mastersemester) werden Erkenntnisse und Fragen der Studierenden aus dem Praxissemester in Aufbauseminaren aufgegriffen und vertieft. Diese didaktisch ausgerichteten Seminare vermitteln den Studierenden nicht nur Kenntnisse, sondern auch praxisorientierte Handlungsmöglichkeiten und Instrumente, um sprachsensiblen Unterricht gestalten zu können und dabei die sprachliche Vielfalt der Schülerschaft zu berücksichtigen.

Als Modulabschlussprüfung dienen die bearbeiteten Inhalte des DaZ-Portfolios während der ersten drei Mastersemester:

- E-Learning-Aufgaben aus der Vorlesung
- Aufgabe für das Praxissemester
- Aufgaben aus dem Vertiefungsseminar

## **4. Die Bedeutung des Moduls „Deutsch für Schüler und Schülerinnen mit Zuwanderungsgeschichte“ im Praxissemester**

„Deutsch für Schüler und Schülerinnen mit Zuwanderungsgeschichte“ oder auch „Deutsch als Zweitsprache“ sind keine für sich stehenden Unterrichtsgegenstände, schon gar keine Fächer. Aus diesem Grund ist es von zentraler Bedeutung, dass sich die fachdidaktischen Veranstaltungen im Rahmen des Praxissemesters der Thematik des sprachsensiblen Unterrichts annehmen und dessen integrative Einbettung in die jeweiligen fachlichen Kontexte in allen Fächern berücksichtigen. Das spezifisch ausgerichtete Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ sensibilisiert die Studierenden für eine sprachlich heterogene Schülerschaft und bahnt Kompetenzen in den Bereichen Diagnostik und Förderung an. Darüber hinaus ist eine Einbettung dieser Thematik in die Angebote der Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften notwendig, um den Studierenden fachsprach-spezifische Förderkompetenzen sowie die Verzahnung ihrer Fächer mit Deutsch als Zweitsprache zu vermitteln. Das bedeutet, dass das Thema „Deutsch für Schüler und Schülerinnen mit Zuwanderungsgeschichte“ für die involvierten Akteure im Praxissemester (Universität, ZfsL, Schule) als Querschnittsaufgabe zu betrachten ist.

### **4.1 Die Planung des Praxissemesters unter Berücksichtigung des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“**

Bereits in der Planung des Praxissemesters wurden alle an der Begleitung des Praxissemesters beteiligten Institutionen (Universität, Schule, ZfsL) in den Prozess eingebunden, um konzeptionell der Komplexität des Praxissemesters gerecht zu werden. In der Ausbildungsregion Köln wurden mit zwei Jahren Vorlauf (Oktober 2012) institutionenübergreifend 20 Fachverbände gebildet, dazu gehört auch der Fachverband „Deutsch als Zweitsprache“. Hier wurden u. a. Aufgabenbereiche und -aufteilungen für die jeweiligen Institutionen erarbeitet.

Allen Fachverbänden wurde für die Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters unter Berücksichtigung der beteiligten Institutionen (Universität, ZfsL sowie Schule) eine Planungsmatrix zur Verfügung gestellt, um fachspezifische Curricula zu konzipieren. Diese Matrix hat der Fachverband „Deutsch als Zweitsprache“ um die Spalte „sprachensible Kompetenzen“ ergänzt, in der entsprechend der Kompetenzen und Standards der Rahmenkonzeption zum Praxissemester sprachensible Empfehlungen entwickelt wurden. Die Spalte mit den sprachsensiblen Kompetenzen soll den jeweiligen Fächern erleichtern, neben den fachspezifischen Kompetenzen die sprachlichen Kompetenzen in den Blick zu nehmen. Zur Unterstützung der Fachverbände im Umgang mit dieser Spalte wurde zusätzlich ein Manual entwickelt.

Die mit der Planungsmatrix verbundene Intention war, unter Berücksichtigung sprachsensibler Kompetenzen ein jeweils fachspezifisches und kompetenzorientiertes Curriculum zu entwickeln, in dem Theorie und Praxis professionsorientiert miteinander verknüpft werden. Dabei soll relevantes Theorie- und Praxiswissen aus der jeweiligen Fachperspektive unter Berücksichtigung sprachsensibler Kompetenzen in einer forschenden Grundhaltung mit einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung für die Professionalisierung verzahnt werden.

Zur weiteren Unterstützung wurde die [Handreichung](#) „Deutsch als Zweitsprache und sprachsensibler Fachunterricht im Praxissemester“ in der Reihe „Handreichung für Studierende und Lehrende in der Ausbildungsregion Köln“ (ZfL 2014) entwickelt. Sie dient als Unterstützung, um die Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen, die in der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Unterrichts zu berücksichtigen ist, im Curriculum zu veranschaulichen. Die Anregungen stammen aus verschiedenen Fächern und beziehen sich auf konkrete Inhaltsfelder

des Unterrichts. Die didaktisch-methodischen Grundprinzipien sind prinzipiell auf alle Fächer übertragbar.

## 4.2 Die Verankerung des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ im Praxissemester

Die folgende Übersicht veranschaulicht die Verzahnung der verschiedenen Phasen des Praxissemesters in Verbindung mit den involvierten Akteuren und dem Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“.

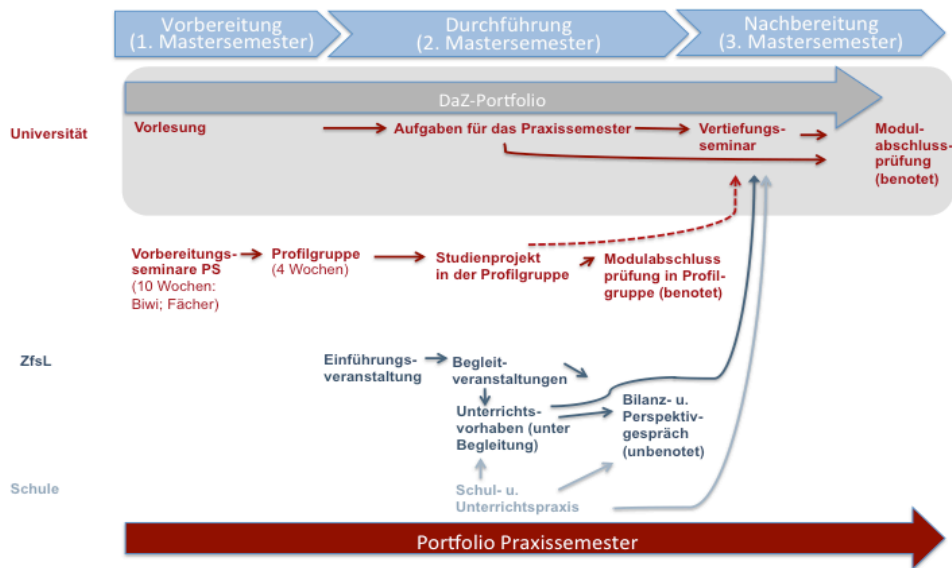


Abbildung 13: Das Modul „Deutsch für SchülerInnen mit Zuwanderungsgeschichte“ als integrativer Bestandteil im Praxissemester.

Das Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ umrahmt das Praxissemester und begleitet es explizit durch das spezifische DaZ-Portfolio. In diesem werden Praxisaufgaben gestellt, die auf den in der Vorlesung vermittelten Grundlagen im ersten Mastersemester aufbauen. Darüber hinaus sind im Praxissemester die Inhalte des Moduls integrativ in allen Fächern sowie in den drei Phasen des Praxissemesters eingebettet.

Die Vorbereitung auf das Praxissemester ist universitär angesiedelt und erfolgt zehn Wochen lang in den Bildungswissenschaften und den jeweiligen Unterrichtsfächern. Anschließend bilden die Studierenden Profilgruppen, die sich aus einem der besuchten Vorbereitungsseminare ergeben. „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ bildet nicht den thematischen Fokus von Profilgruppen, sondern soll wie gesagt als Querschnittsaufgabe einbezogen werden. In der jeweiligen Profilgruppe absolvieren die Studierenden im Praxissemester das vorgesehene Studienprojekt, das als Grundlage für die benotete Modulabschlussprüfung dient. Im Rahmen der individuellen Schwerpunktsetzung können Studierende allerdings ihr Studienprojekt zum Thema „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ wählen.

Zu Beginn des Praxissemesters werden von Seiten der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) Einführungsveranstaltungen für die Studierenden angeboten. Während des Praxissemesters sind sie in begleitender und beratender Funktion tätig. Weiterhin betreuen die ZfsL die Unterrichtsvorhaben unter Begleitung, die dann wiederum als Grundlage für das unbenotete Bi-

lanz- und Perspektivgespräch dienen. Die sprachensible Perspektive durchgängig zu berücksichtigen, dient dabei als ein Standard. Auch die Schulseite nimmt eine begleitende und beratende Rolle für die Studierenden ein, die sich auf die Schul- und Unterrichtspraxis konzentriert. Während des Praxissemesters liefert das obligatorische E-Portfolio als durchgängiges Begleitinstrument in der Lehramtsausbildung an der Universität zu Köln unter anderem Impulse zur Reflexion über sprachensible Aspekte.

Nach Abschluss des Praxissemesters sind die Beobachtungen und Erfahrungen der Studierenden aus den Unterrichtsvorhaben, Beratungs- und Reflexionsanlässen sowie aus der Unterrichtspraxis zum Thema „Deutsch als Zweitsprache“ und „sprachsensiblen Fachunterricht“ Gegenstand in den Vertiefungsseminaren des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (im dritten Mastersemester). Die Eindrücke und Erfahrungen aus der Schulpraxis werden in den Vertiefungsseminaren aufgegriffen, intensiviert und im Sinne der Theorie-Praxis-Verzahnung reflektiert.

## 5. Fazit

Das Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ vermittelt Lehramtsstudierenden das erforderliche Rüstzeug, um adäquat sprachsensibel im Unterricht agieren zu können. Die Einbettung des Moduls um das Praxissemester herum ermöglicht durch die Theorie-Praxis-Verzahnung eine höhere Wirksamkeit. Diese wird dadurch verstärkt, indem alle beteiligten Akteure (in Universität, ZfsL, Schule) die Inhalte „Deutsch für SchülerInnen mit Zuwanderungsgeschichte“ und sprachsensibler Fachunterricht durchgängig in allen Fächern in Vorbereitung, Einführung, Begleitung, Beratung sowie Reflexion berücksichtigen und verankern. Auf diese Weise lernen alle Lehramtsstudierenden unabhängig ihrer studierten Schulform sowie Fächer gleichermaßen Verantwortung gegenüber sprach-sensiblen Unterrichts zu übernehmen und dies als wichtige Querschnittsaufgabe in ihrem Selbstverständnis als professionelle Lehrkraft zu verankern.

## Literatur

Fachverbund Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln (unveröffentlicht): *Abschlussbericht des Fachverbunds Deutsch als Zweitsprache im Rahmen der Einführung des Praxissemesters der Ausbildungsregion Köln*. Stand: Dezember 2013.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), (2009): *Lehrerausbildungsgesetz – LABG vom 12. Mai 2009*. Verfügbar unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf> [01.02.2015].

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), (2009): *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV) vom 18.6.2009*. Verfügbar unter: [http://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/FAQStudium/FAQ/Allgemeine\\_Fragen\\_zur\\_Reform/Warum-Reform/Lehramtszugangsverordnung.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/FAQStudium/FAQ/Allgemeine_Fragen_zur_Reform/Warum-Reform/Lehramtszugangsverordnung.pdf) [01.02.2015].

Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln (Hrsg.), (2014): *Deutsch als Zweitsprache und sprachsensibler Fachunterricht im Praxissemester. Handreichung für Studierende und Lehrende in der Ausbildungsregion Köln*. Verfügbar unter: [http://zfl.uni-koeln.de/fileadmin/sites/zfl/Praxisphasen/Praxissemester/Materialien\\_zum\\_PS/ZfL\\_Handreichung\\_DaZ-PS.pdf](http://zfl.uni-koeln.de/fileadmin/sites/zfl/Praxisphasen/Praxissemester/Materialien_zum_PS/ZfL_Handreichung_DaZ-PS.pdf) [01.02.2015].