



Ulrike Weyland

Expertise zu den Praxisphasen in der
Lehrerbildung in den Bundesländern

1. Vorbemerkungen und Aufbau der Expertise	4
2. Allgemeiner Zugang: Problemdimensionen und aktuelle Entwicklungen schulischer Praxisphasen in der ersten Phase der Lehrerbildung	5
2.1 Kritik an schulischen Praxisphasen	5
2.2 Tendenz zur Einrichtung von Praxissemestern als Langzeitform schulischer Praxisphasen ..	7
2.2.1 Kritische Stimmen und Herausforderungen	7
2.2.2 Bundeslandübergreifende Entwicklungen	10
3. Spezifischer Zugang: Vergleichende Bestandsaufnahme zur Entwicklung schulischer Praxisphasen in den Bundesländern	12
3.1 Synopse zur Entwicklung schulischer Praxisphasen: Vorbemerkungen zur Auswahl der Kategorien	12
3.2 Schulische Praxisphasen	14
Anzahl und Bezeichnung	14
Zeitpunkt (Beginn/Ende) und grober Aufbau (Vor-/Nachbereitung etc.)	20
Allgemeine Zielsetzungen	24
Stellenwert der „Eignungsreflexion“	27
Institutionelle Zuständigkeit im Sinne der Verantwortung	29
3.3 Praxissemester als Langzeitform schulischer Praxisphasen	30
Stand der Einrichtung	30
Zeitliche Einführung und rechtliche Grundlagen	31
Betroffene Lehrämter	33
Bezeichnung und ECTS	34
Dauer und zeitliche Verortung im Studienverlauf	35
Allgemeine Zielsetzungen	36
Forschendes Lernen als didaktisches Leitprinzip	38
Weitere konzeptionelle/curriculare Merkmale der Ausgestaltung	39
Anzahl der selbst zu erteilenden Unterrichtsstunden	42
Institutionelle Zuständigkeit im Sinne der Verantwortung	43
Konzept zur Kooperation zwischen Erster und Zweiter Phase etc	44
Anrechnung auf Vorbereitungsdienst	45
Prüfung	46
Portfolio	48
3.4 Zusammenfassung	50
3.4.1 Zusammenfassung zu schulischen Praxisphasen	50
3.4.2 Zusammenfassung zum Praxissemester	51
4. Analyse der Bestandsaufnahme unter besonderer Berücksichtigung der Einrichtung von Praxissemestern	53
4.1 Analyse unter dem Blickwinkel professionstheoretischer Überlegungen	53
4.2 Analyse unter dem Blickwinkel kooperationsbezogener Herausforderungen für die Akteure	57
5. Resümee	60
Literaturverzeichnis	62
Impressum	66

1. Vorbemerkungen und Aufbau der Expertise¹

Im Zuge der Umstellung auf die Bachelor-Master-Struktur (BA/MA) in der Lehrerausbildung sind seit einigen Jahren deutliche Tendenzen erkennbar, die die strukturelle Reform auch zur konzeptionellen Neugestaltung der schulischen Praxisphasen nutzen. Insofern schien die BA-/MA-Struktur eine willkommene Möglichkeit zur Reform und hochschulübergreifenden konzeptionellen Angleichung dieses bis dato von seinem tatsächlichen Stellenwert eher als curricularer Appendix wahrzunehmenden Studienelementes zu sein (vgl. hierzu Weyland 2010). Die bisherige Entwicklung und der Verlauf der bildungspolitischen Debatte signalisieren dabei ein deutliches Interesse an einer qualitativen, aber auch quantitativen Aufwertung dieses Studienelementes. Die qualitative Dimension tangiert u.a. Aspekte, die auf Verfahren zur Selbstreflexion setzen und damit die Frage der Eignungsüberprüfung im Zusammenhang mit schulischen Praxisphasen verstärkt thematisieren. Dabei haben Instrumente zur Selbstreflexion wie z.B. CCT (Career of Counselling for Teachers) und Fit für den Lehrerberuf geradezu Hochkonjunktur. Ein weiterer Aspekt der qualitativen Debatte bezieht sich auf die Verbesserung der phasenübergreifenden Kooperation im Kontext von Praxisphasen, während die quantitative Dimension sich in dem bundeslandübergreifenden Bestreben zur Einrichtung von Praxissemestern widerspiegelt. Gerade letztere Dimension hat die Diskussion um schulische Praxisphasen maßgeblich in den vergangenen Jahren bestimmt. Dabei scheint es, als würde der „Erlösungsmythos“, der im Praxisbezug grundsätzlich gesehen wird, auch hier mal wieder als erhellende Größe einer besseren und wirkungsvolleren Lehrerbildung verstärkt durchklingen.

Die nach dem Zeitpunkt der im Jahr 2010 von Weyland/Wittmann verfassten Expertise zu verfolgende Entwicklung zur Einrichtung von Praxissemestern verdeutlicht, dass sich der Trend zur Ausweitung von Praxisanteilen auch in anderen Bundesländern fortsetzt (vgl. Kap. 2). Darüber hinaus wurde an der konzeptionellen Ausgestaltung der Praxissemester weitergearbeitet (vgl. Kap. 3), so dass insgesamt von einem deutlichen Reformschub gesprochen werden kann. Auch in der empirischen Forschung zeichnet sich ein zunehmendes Interesse an der Erforschung der Wirkung schulischer Praxisphasen ab (vgl. hierzu Hascher 2006; vgl. Gröschner 2009; vgl. Müller 2010; vgl. Schubarth et al. 2011). Im Vergleich zu den enormen Anstrengungen hinsichtlich konzeptioneller Reformansätze zu schulischen Praxisphasen ist allerdings kritisch anzumerken, dass diese, trotz ihrer vielseitig beschriebenen bedeutsamen Funktion in der Lehrerausbildung, bisher in der Forschungslandschaft eher randständig betrachtet wurden (vgl. Gröschner 2009, 73; vgl. hierzu auch Müller 2010). Insbesondere was deren tatsächliche Wirksamkeit und somit auch eine genaue bzw. eindeutige Feststellung der Erfolgsfaktoren bzw. Gelingensbedingungen betrifft, ist empirisch nach wie vor nicht eindeutig und umfassend zu beantworten.

Aktuellen Erfahrungsberichten zufolge, die 2011 auf der 31. Bundestagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien (BaSS) an der Universität Marburg vorgetragen wurden, sind mit der Einrichtung von Praxissemestern zugleich spezifische Herausforderungen indiziert. Diese beziehen sich u.a. auf die Aspekte Verkürzung des Vorbereitungsdienstes und Gestaltung der phasenübergreifenden Kooperation, insbesondere zwischen Vertretern der Ersten und Zweiten Phase (vgl. auch hierzu Arnold 2008 und 2010). Darüber hinaus wurde eine gewisse Diversifikation in der konzeptionellen konkreten Ausgestaltung einzelner Hochschulstandorte deutlich, so dass sich die Frage nach einer tatsächlichen Vergleichbarkeit stellt. Dass es sich bei der Einrichtung von Praxissemestern zudem nicht nur um eine besondere Kraftanstrengung für die Universität handelt, wird z.B. in dem aktuellen Einladungsschreiben des Nordverbundes Schulbegleitforschung zum Thema „Praxisforschung in der Lehrerbildung“ (Tagung im September 2011, Universität Paderborn) deutlich. So heißt es, dass „die Ausgestaltung der Praxisphasen ... Schulen, Hochschulen, Ausbildungsseminare und andere Einrichtungen der Lehrerbildung in einem nie zuvor da gewesenen Ausmaß (beträfe, Erg. d. Verf.)“ (Universität Paderborn 2011, 1).

Auf der Basis dieser Vorbemerkungen und des mit dieser Expertise verbundenen allgemein formulierten Auftrags, eine Bestandsaufnahme zur aktuellen Entwicklung schulischer Praxisphasen (besonderer Fokus: Praxissemester) in den 16 Bundesländern nachzuzeichnen bzw. zu dokumentieren, gestaltet sich der Aufbau dieser Expertise wie folgt: In Kap. 2 erfolgt zunächst ein allgemeiner Zugang zu Problemdimensionen und aktuellen Entwicklungen schulischer Praxisphasen, wobei sich der Fokus auf die Einrichtung von Praxissemestern richtet (vgl. hierzu Kap. 2.2.1 und 2.2.2). Hierbei wird zum einen auf die Expertise von Weyland/ Wittmann (2010) rekurriert, zum anderen werden diese um aktuelle Recherchen ergänzt. Nach diesem allgemeinen Zugang erfolgt

¹ Stand der Recherche: 15.08.2011. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass in dieser Expertise ausschließlich schulische Praxisphasen in der ersten Phase der Lehrerbildung, nicht jedoch außerschulische Praxisphasen berücksichtigt werden.

dann in Kap. 3 die spezifische Aufarbeitung in Form einer kategoriengeleiteten vergleichenden Bestandsaufnahme zur Entwicklung der schulischen Praxisphasen in allen 16 Bundesländern, dabei erneut unter besonderem Blickwinkel der Einführung von Praxissemestern. In Kap. 4 wird eine zusammenfassende Analyse der aufgezeigten Entwicklungen vorgenommen, einerseits auf der Basis professionstheoretischer Überlegungen, andererseits werden diese unter dem Blickwinkel notwendiger Gelingensbedingungen (vgl. hierzu auch Weyland 2010; vgl. Scarlett 2009) im Kontext der Kooperation von Erster und Zweiter Phase betrachtet (vgl. hierzu Arnold 2010). Auf relevante vorliegende Ergebnisse aus empirischen Studien im Zusammenhang mit ersten Evaluationen zum Praxissemester (z.B. am Standort Brandenburg, Universität Potsdam) wird dabei rekuriert. Ansprüche politischer Stakeholder können auf Grund des erforderlichen Umfangs der Recherchen nur vereinzelt berücksichtigt werden. Hierzu böte sich aber eine weitere Untersuchung an, da mittlerweile verschiedene Diskurse insbesondere zu lehramtsspezifischen und schulpolitischen Ansprüchen geführt werden. Die Expertise bzw. Bestandsaufnahme schließt mit einem Resümee und der Formulierung einiger Empfehlungen. Dabei werden ebenso die mit Praxissemestern verbundenen Chancen, aber auch Grenzen für den Professionalisierungsprozess kurz thematisiert.

2. Allgemeiner Zugang: Problemdimensionen und aktuelle Entwicklungen schulischer Praxisphasen in der ersten Phase der Lehrerbildung²

2.1 Kritik an schulischen Praxisphasen

Mit Blick auf die Weiterentwicklung schulischer Praxisphasen und der Tendenz zur Einrichtung von Praxissemestern kann auch in dieser Expertise der Blick auf mögliche Gelingensbedingungen nicht unberücksichtigt bleiben. Insbesondere ist damit die Perspektive der Ziel-Mittel-Relation gemeint, die angesichts der auf der Grundlage verschiedener Expertisen zur Lehrerbildung (vgl. Terhart 2000, vgl. Keuffer/Oelkers 2001, vgl. sog. Baumert-Gutachten 2007) aufgezeigten Kritik an schulischen Praxisphasen kurz skizziert werden soll. Da die Einrichtung von Praxissemestern, wie einleitend beschrieben, eine besondere Herausforderung an alle Beteiligten darstellt, sind hier wegen der notwendigen Ressourcen, z.B. allein für die Betreuung bzw. Begleitung der Studierenden, enorme Kraftanstrengungen vonnöten. Im Zuge der mit Praxissemestern hinzukommenden Verkürzungsdebatte des Vorbereitungsdienstes sind weitere Herausforderungen gegeben, die sich neben der Initiierung von Kooperationszirkeln u.a. auch auf die Schulung bzw. Weiterbildung der in den Schulen tätigen Mentoren/-innen beziehen. Insofern soll im Folgenden kurz auf markante Problemlagen verwiesen werden, die mit der Einrichtung von Praxissemestern noch verstärkt werden können und die es hinsichtlich deren Effektivität und Effizienz im Hinblick auf die Professionalisierungsbestrebungen zu berücksichtigen gilt.

Wie bereits in der Expertise von Weyland/Wittmann (2010) dargelegt, genießen schulische Praxisphasen gerade bei Studierenden ein hohes Ansehen. Auch im Kontext der professionstheoretischen Auseinandersetzung wird deren besonderer Stellenwert für die Professionalitätsentwicklung der Studierenden herausgestellt (vgl. Weyland 2010). Verfolgt man die Diskussion zu den schulischen Praxisphasen seit den 1970er Jahren, wird allerdings ein markanter, zeitlich überdauernder Widerspruch deutlich. So spiegelte sich die Notwendigkeit schulischer Praxisphasen bisher nicht im tatsächlichen curricularen und strukturell-organisatorischen Stellenwert dieses Studienelements wider (vgl. hierzu auch Weyland 2010). Mit Verweis auf die bereits in der Expertise von Weyland/Wittmann im Rekurs auf einschlägige Expertisen zur Lehrerbildung (vgl. Terhart 2000; vgl. Keuffer/Oelkers 2001; vgl. Baumert-Gutachten 2007) und mit Bezug auf in weiterer Literatur (vgl. zu einzelnen Kritikpunkten u.a. Nolle 2003; vgl. Büscher 2004; vgl. Ziegler 2004; vgl. Gröschner 2009; vgl. Weyland 2010; vgl. Müller 2010) markierte Punkte soll hier eine Auflistung der wesentlichen kritisierten Problemdimensionen reichen, die zusammenfassend wie folgt kategorisiert werden können:

A.) Kategorie curriculare Einbindung

- kaum gegebene curriculare Integration im Studium („Appendix-Funktion“), d.h. Verbindung zu den fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen sowie erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Studienanteilen ist defizitär
- mangelnde curriculare Abstimmung in Bezug auf die einzelnen schulischen Praxisphasen untereinander

² Die Autorin präferiert wg. der Hervorhebung von Praxisphasen als Studienelement grundsätzlich den Begriff Schulpraktische Studien (s. hierzu ausführlich in Weyland 2010). Da dieser Begriff nicht durchgehend in den Bundesländern Verwendung findet, wird hier der etwas „allgemeinere“ Begriff schulische Praxisphasen verwendet.

- mangelnde systematische curriculare Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung auf das/ bzw. zum jeweilige/n Praktikum
- oftmals fehlender Bezug zu Prüfungen anderer fachdidaktischer bzw. bildungswissenschaftlicher Studienanteile
- fehlender curricularer Bezug zwischen schulischen Praxisphasen im Studium und der schulpraktischen Ausbildung im Vorbereitungsdienst

B.) Kategorie curriculare Zielsetzung

- fehlender Zielkonsens, d.h. eher Bandbreite an Zielsetzungen: reichen von theoretischem Erkenntnisgewinn bis hin zur Einübung in das Unterrichtsfeld
- divergente Erwartungshaltungen verschiedener Anspruchsgruppen aus den beteiligten Lernorten bzgl. der primären Zielsetzung(en)
- professionstheoretischer Zielkonsens mit Betonung der Förderung theoretischer Reflexionsfähigkeit als ein wesentliches Konstituens professionellen Lehrerhandelns; dieser steht dem unterrichtspragmatischen Anspruch von Studierenden polarisierend gegenüber
- fehlende systematisch geführte Diskussion zur Zielsetzung der Berufswahlüberprüfung
- fehlende hochschulübergreifende curriculare Standards zu schulischen Praxisphasen (vgl. hierzu den Ansatz von Terhart 2002)

C.) Kategorie Betreuung

- mangelnde personelle universitäre Betreuung bzw. Begleitung der Studierenden bzw. Praktikanten/-innen während des Praktikums an den Schulen
- Delegation des Studienelementes an wissenschaftliche Mitarbeiter/-innen oder Lehrbeauftragte; dadurch mangelnde Durchsetzungskraft bzgl. des personellen Betreuungsschlüssels
- Betreuung der Studierenden durch geschulte und ausreichende Anzahl an Mentoren/-innen ist nicht durchweg gegeben

D.) Kategorie Kooperation

- mangelnde Abstimmung zwischen Vertretern der Ersten Phase und der Zweiten Phase bzw. den Akteuren aus den Schulen hinsichtlich der Funktion schulischer Praxisphasen etc.
- fehlende systematische Rekrutierung und Qualifizierung der Mentoren/-innen

E.) Kategorie Forschung

- Mangel an empirischer Forschung über die tatsächliche Wirkung schulischer Praxisphasen (Testung des Kompetenzzuwachses), wengleich in den letzten Jahren die Bestrebungen zum grundsätzlichen Ausbau von empirischer Forschung zu schulischen Praxisphasen deutlich zugenommen haben
- vorliegende Evaluationsbefunde zu schulischen Praxisphasen basieren eher auf selektiven Stichproben
- Befragungen beziehen sich i.d.R. auf Selbsteinschätzungen von Studierenden und geben somit keine Auskunft über tatsächlichen Kompetenzzuwachs in einzelnen Bereichen
- bis auf wenige Ausnahmen (z.B. Hascher 2006; z.B. Müller 2010; aktuell s. auch Gröschner 2009/2010, Projekt KLiP3; Schubarth et al. 2011, BMBF-Projekt Pro-Prax4) handelt es sich um Befragungen, die über einmalige ex-post Befragungen nicht hinausgehen, so dass Einstellungsverläufe über einen längeren Zeitraum nicht erfasst werden (vgl. Weyland/ Wittmann 2011)
- Evaluationsstudien zur Lehrerbildung behandeln schulische Praxisphasen oftmals nur randständig

3 Das Forschungsprojekt KLiP (Kompetenzentwicklung und Lernerfahrungen im Praktikum“, 2008–2010) steht im Zusammenhang mit dem Jenaer Modell der Lehrerbildung und der Neukonzeption der Praxisphasen. Das Thüringer Lehrerbildungsgesetz sieht eine Evaluation der Reformen im Kontext der Lehrerbildung vor (vgl. hierzu Gröschner 2009, 78). Dabei handelt es sich um eine Längsschnittstudie, die u.a. Selbst- und Fremdeinschätzungen kombiniert. Abschließende umfassende Ergebnisse zu dieser Untersuchung konnten zum Zeitpunkt dieser Expertise nicht ausfindig gemacht werden. Zugänglich sind lediglich erste Ergebnisse, die auf einem workshop innerhalb der Tagung „Praktikum im Studium – Pflicht oder Kür?“ an der Universität Potsdam (10/2010) im Zusammenhang mit einer Tagung des BMBF-Projekts ProPrax vorgestellt wurden (s. Kap. 4).

4 Bei dem BMBF-Projekt ProPrax (Evidenzbasierte Professionalisierung der Praxisphasen in außeruniversitären Lernorten – Forschung zu Praxiskonzepten unterschiedlicher Fachdisziplinen und deren berufsorientierende Wirksamkeit; Abschluss Ende 2011) geht es um die Erfassung der Wirksamkeit von Praxisphasen. Erste Zwischenergebnisse aus 2010 wurden in 2011 veröffentlicht (Schubarth et al. 2011), die abschließenden Ergebnisse liegen noch nicht vor; Tagung im Nov. 2011; auf erste Befunde wird vereinzelt rekurriert, wobei es sich u.a. um erste Evaluationsbefunde und (Kompetenz-)Einschätzungen der Studierenden und des beteiligten Ausbildungspersonals handelt.

Die hier aufgezeigten Problemdimensionen verdeutlichen, dass mit der Einrichtung von Praxissemestern besondere Anstrengungen verbunden sind. Denn gerade dort stellt sich auf Grund der damit gegebenen konzeptionellen Herausforderung die Frage nach deren curricularen Zielsetzung, Einbindung und Anbindung an die Zweite Phase sowie nach den Betreuungskapazitäten und Ansätzen zur Kooperation in weitaus stärkerem Maße als zuvor (vgl. hierzu Weyland/Wittmann 2010). Daher werden diese Aspekte bzw. Kategorien auch bei der in Kap. 3 durchzuführenden Bestandsaufnahme und späteren Analyse in Kap. 4 zu berücksichtigen sein. Auf Grund dieser hier aufgezeigten Problemdimensionen zu schulischen Praxisphasen gibt es seitens verschiedener Gremien ebenso kritische Stimmen zur Einführung von Praxissemestern (vgl. Kap. 2.2.1). Hierauf kann nicht detailliert eingegangen werden, es sollen zumindest aber einige Aussagen bzw. Positionen dargelegt werden, um den Diskurs der weiteren Entwicklung schulischer Praxisphasen differenziert zu begleiten. Im Folgenden wird auf diese hier zuvor beschriebene Perspektive einer kritischen Sicht eingegangen, bevor dann die allgemeine Entwicklung zur Ausweitung von Praxisphasen dargelegt wird.

2.2 Tendenz zur Einrichtung von Praxissemestern als Langzeitform schulischer Praxisphasen

Auf der Basis der Expertise von Weyland/Wittmann, die den Stand zur Einrichtung von Praxissemestern zum Zeitpunkt Februar 2010 dokumentiert, werden im nachfolgenden die weiteren, nach diesem Zeitpunkt sich abzeichnenden Entwicklungen in den Bundesländern beschrieben. Dabei erfolgt noch keine detaillierte Betrachtungsweise, sondern lediglich ein genereller Überblick, um hierüber einen ersten Trend zu dokumentieren. Im Vorfeld erfolgt, wie zuvor erwähnt, die Darlegung kritischer Stimmen zur Einrichtung von Praxissemestern. In dem Zusammenhang werden auch die mit der Einführung von Praxissemestern verbundenen Herausforderungen gestreift. Auf dieser Basis soll bereits hier für eine kritische Lesart für die nachfolgende Bestandsaufnahme sensibilisiert werden.

2.2.1 Kritische Stimmen und Herausforderungen

Der Diskurs zur Einführung von Praxissemestern geht unmittelbar mit der Frage nach der primären Zielsetzung von Praxisphasen für den Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte einher. Daneben steht der ebenso zu betrachtende Aspekt der sog. Ziel-Mittel-Relation (vgl. hierzu ausführlich Weyland 2010; vgl. Kap. 4.1). Denn in Anbetracht der restriktiven Rahmenbedingungen, denen schulische Praxisphasen bislang ausgesetzt waren, ist einer Ausweitung von Praxisphasen nicht per se zuzustimmen. So sind in der Vergangenheit auch in der scientific community der Lehrerbildungsexperten sowie im bildungspolitischen Kontext kritische Stimmen zu vernehmen, die vor einer bloßen Ausweitung schulischer Praxisphasen warnen. Im Rückblick auf die Debatte vor mehr als zehn Jahren zur Lehrerbildungsreform, in der das Praxissemester bereits als eine Organisationsform schulischer Praxisphasen diskutiert wurde, wiesen Glumpler/Wildt (vgl. 2000, 214f.) bereits darauf hin, dass es sich hierbei nicht nur um eine sehr umstrittene Reformfigur handele, sondern es hinsichtlich der konkreten Ausgestaltung sowie auch der Zielsetzungen, die geradezu vielfältig seien, keinen Konsens gebe (vgl. hierzu auch Weyland 2010, 252). Im Zusammenhang mit der Einführung von Praxissemestern sahen sie u.a. die Gefahr, dass es sich um reformpolitische Rettungsmaßnahmen handele und im Falle einer angedachten Verkürzung der Bezug zu stark auf die formalen Bezüge zum Vorbereitungsdienst gerichtet würde (vgl. ebd., 217). Auch der Wissenschaftsrat (WR) äußerte sich 2001 in seinem Positionspapier zur zukünftigen Struktur der Lehrerbildung äußerst reserviert in Bezug auf ein Mehr an Praxis im Studium. Hierzu hieß es (WR 2001, 31):

„Hinter dieser Forderung stehen Erwartungen an das Lehramtsstudium, die nur selten wirklich expliziert und mit Blick auf die Möglichkeiten und Bedingungen ihrer Einlösbarkeit überprüft werden. Zu ihnen zählt die Erwartung, durch vermehrte Praktika ein für die spätere Lehrtätigkeit unmittelbar einsetzbares Können zu vermitteln, ebenso wie die Hoffnung, auf diese Weise den für das Lehramt letztlich ungeeigneten Kandidaten frühzeitig die Notwendigkeit nahe legen zu können, auf der Basis reflektierter Selbsterfahrung ihre Berufswahlentscheidung zu korrigieren. Teilnahme an der Praxis allein bereitet indessen nicht schon auf die Praxis vor. Zu klären ist vielmehr, was im Rahmen welcher Bedingungen in der Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen Praxis von Schule für die künftige Praxis von angehenden Lehrkräften gelernt werden kann und welche Beiträge die Wissenschaft zur Lösung dieses Problems leisten kann und muss ...“

Der WR sprach damit die zuvor angesprochenen Aspekte Zielsetzungen und Ziel-Mittel-Relation explizit an und forderte in Bezug auf die primäre Zielsetzung schulischer Praxisphasen, dass diese „einen Beitrag zur Entwicklung von theoriegeleitetem, auf das Lehramt bezogenem Reflexionswissen leisten und forschungsorientiertes Lernen unterstützen“ (ebd., 54).

Auch im Zuge der Lehrerbildungsreform in Hamburg und Nordrhein-Westfalen gab es seitens der dazu vorliegenden Expertisen deutliche Zurückhaltung, was die Einführung von Praxissemestern bzw. die Ausweitung von Praxisphasen betrifft (vgl. hierzu Keuffer/Oelkers 2001; vgl. Baumert-Gutachten 2007). Dass in Nordrhein-Westfalen dennoch ein Praxissemester bzw. in Hamburg ein sog. Kernpraktikum eingeführt wurde, verwundert angesichts der in den dazu vorliegenden Expertisen formulierten Kritik. So hieß es z.B. im Baumert-Gutachten von 2007 (44):

„Bevor .. über eine weitere Ausweitung praktischer Studienanteile gesprochen wird, hält es die Kommission für vordringlich, die Vorbereitung und Durchführung der bislang vorgesehene 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 Lehrerbildung sein.“

Im Gegensatz zu einem Praxissemester empfahlen Keuffer/Oelkers (2001, 60) allerdings die Einführung eines sog. Halbjahrespraktikums, „in dessen Verlauf die Studierenden regelmäßig an einem Tag der Woche Aufgaben an der Praktikumsschule wahrnehmen“ (ebd., 59). Lt. aktueller Auskunft des Zentrums für Lehrerbildung (ZLH) handelt es sich in Hamburg daher nicht um ein Praxissemester im Sinne eines Semesterpraktikums, sondern als Kernpraktikum (vgl. Kap. 3.2.2) um eine Organisationsform, die sich stärker an der o.g. Struktur des Halbjahrespraktikums (s.o.) orientiere. In der Gesamteinschätzung kommt aber auch Arnold für das Bundesland Hamburg letztlich zu der Aussage, dass sich bzgl. der Ablehnung der Einführung eines sog. Praxissemesters „die Überzeugungen der Kommission nicht durchgesetzt (haben, Erg. d. Verf.)“ (ebd., 66). In Hamburg wurde innerhalb der weiteren erziehungswissenschaftlichen Diskussion ebenso deutlich, dass es auch Befürworter des „Praxissemesters“ gab (vgl. hierzu z.B. die Kontroverse von Lehberger und Heymann 2007). Die Bedenken, die in Hamburg geäußert wurden, fasst Arnold wie folgt zusammen (2008, 88):

„Neben Einwänden, die den hohen Zeitaufwand und die organisatorischen Anforderungen betreffen, gibt es grundsätzliche Kritik an der Verquickung der ersten und zweiten Phase. Die Integration von Elementen des Vorbereitungsdienstes in das Studium, so die Bedenken, verwischt eine klare Unterscheidung zwischen den beiden Phasen, die innerhalb der Lehrerausbildung unterschiedliche Funktionen erfüllen.“

Unter dem Blickwinkel der phasenübergreifenden Kooperationsbestrebungen in der Lehrerbildung stellt sich hier die Frage, wie diese im jeweiligen Fall konkret angegangen werden, um einer Vermischung von Aufgaben vorzubeugen und wie durch das Praxissemester ein gezielter Beitrag zur Professionalisierung letztlich gewährleistet werden kann. Gerade der Aspekt der mit Praxissemestern verbundenen Zielsetzungen gestaltet sich als Schlüsselfrage dieses Reformansatzes. Hierauf weisen auch Tramm/Schulz im Zuge der konzeptionellen Vorarbeiten zum Praxissemester bzw. zum Kernpraktikum und der ersten gemeinsamen Gespräche mit den dafür zuständigen Akteuren aus dem Landesinstitut im Bundesland Hamburg hin (Tramm/Schulz 2007, 10):

„Die Frage nach der Art und Funktion von Praxiskontakten im Qualifizierungsprozess wurde in diesem Sinne als Schlüsselfrage der Studienreform aber auch der konkreten Kooperation der beiden Phasen angesehen.“

Aber auch in weiteren Gutachten wird auf die grundsätzliche Notwendigkeit der Klärung der Zielsetzungen bzw. Funktionen von Praktika im Studium und somit auch die von Praxissemestern hingewiesen (vgl. Keuffer/Oelkers 2001; vgl. Baumert 2007). Baumert weist zudem in dem Gutachten zur Lehrerbildung in NRW hinsichtlich der Ausweitung schulischer Praxisphasen ausdrücklich darauf hin, dass zunächst die curricularen Probleme zu lösen wären und diese nicht einfach durch strukturelle Maßnahmen im Sinne der Forderung nach einer Ausweitung von Praktika behoben werden könnten (vgl. ebd., 30).

Dass es sich gerade bei der Kooperation von erster und zweiter Phase um eine für alle Akteure besondere Herausforderung handelt und es um diese in der Vergangenheit eher schlecht bestellt war, wurde ebenso vielfach in verschiedenen Expertisen herausgestellt und soll an dieser Stelle nicht wiederholt werden (vgl. hierzu auch z.B. Bendig 1999; vgl. hierzu auch Schubarth 2010). Im Hinblick auf die zuvor angesprochene und zugleich wesentliche Frage der grundsätzlichen Zielsetzungen von Praxissemestern ist unter dem Aspekt der Kooperation zwischen Erster und Zweiter Phase sowie unter dem Blickwinkel professionstheoretischer Überlegungen ein wesentlicher Aspekt zu betonen, den Baumert in seinem Gutachten (2007) im Zusammenhang mit schulischen Praxisphasen herausstellt (vgl. hierzu auch Weyland 2010, 406ff.). So sieht die Kommission als Voraussetzung für gelingende Kooperation die Notwendigkeit der Vermeidung

einer wechselseitigen Substituierung der den jeweiligen Phasen primär zugewiesenen Aufgaben (vgl. 2007, 32) und fordert daher ein „Differenzbewusstsein als Voraussetzung von Abstimmung und Kooperation“ (ebd., 29). Somit werde auch „erst die Anerkennung dieser Differenzen ... deutlich machen, welche Art der Abstimmung und Kooperation zwischen beiden Phasen Erfolg versprechend ist“ (ebd., 32). Mit der Klärung der Erwartungshaltungen und Zielsetzungen geht auch die grundsätzliche Klärung des Begriffes Kooperation einher, welcher eben nicht mit Koordination verwechselt bzw. darauf reduziert werden sollte. So weisen Radtke/Webers bereits Ende der 1990er Jahre im Zusammenhang mit dem „Integrierten Eingangssemester Primarstufe“ (IEP) auf ein grundsätzliches Problem hin, das darin liegt, wenn Kommunikation mit Organisation verwechselt würde. Vorbildliche Beispiele einer Zusammenarbeit von z.B. Wissenschaftlern/-innen und Lehrkräften seien „Beispiele gelingender Kommunikation über definierte Probleme/Gegenstände auf der Basis von Erfahrungen, die an die spezifische Kompetenz der Beteiligten gebunden sind“ und „eben nicht Beispiele gelingender Organisation disparater Ausbildungselemente“ (Radtke/Webers 1998, 26).

Dass es zum Begriff Kooperation unterschiedliche Auffassungen gibt, hat u.a. auch Schnurpel (vgl. 2002, 58f.) im Zusammenhang mit der Lehrerbildung an beruflichen Schulen als Problem herausgestellt. Dieser in professionstheoretischer Hinsicht wesentliche Aspekt wird bei der nachfolgenden Analyse der spezifischen Bestandsaufnahme wieder aufgegriffen und unter dem Blickwinkel der in den jeweiligen Konzeptionen zum Praxissemester vorliegenden Kooperationsansätze analysiert (vgl. Kap. 4). Dabei wird von Interesse sein, wie die jeweiligen Standorte, die ein Praxissemester vorsehen, diese Herausforderung konzeptionell angegangen sind. In Bezug auf die mit der Einrichtung von Praxissemestern bisher in der Literatur kritisch diskutierten bzw. als Herausforderung zu sehenden Punkte (vgl. hierzu z.B. auch die Evaluation zum sog. Halbjahrespraktikum in Bremen, s. hierzu Hoeltje et al. 2003 zit. in Weyland/Wittmann 2010, 12f.) sind abschließend die nachfolgend aufgeführten Aspekte zu nennen. Damit wird u.a. auch auf sog. Rahmenbedingungen im Sinne von möglichen Gelingensbedingungen implizit bzw. z.T. explizit hingewiesen:

in professionstheoretischer bzw. in curriculärer Hinsicht:

- die Parallelisierung folgender Zielsetzungen: Förderung theoretischer Reflexionsfähigkeit und Einübung in das unterrichtspraktische Handeln
- Parallelisierung von forschendem Lernen bei gleichzeitiger Unterrichtstätigkeit im Praktikum (vgl. hierzu Nonnenmacher 2000), wobei insbesondere die Anzahl der Unterrichtsstunden eine Rolle spielen dürfte (quantitative Dimension)
- Gefahr der unterrichtspragmatischen Ausrichtung und der Bestärkung des Wunschs der Studierenden nach zu starker Unterrichtsorientierung im Sinne eigenen Unterrichtens (vgl. hierzu Hoeltje et al. 2003)
- Entwicklung valider Instrumente zur Berufswahlüberprüfung und hierauf abzielende Beratungsansätze (vgl. auch Weyland/Wittmann 2010)
- die curriculare Abstimmung mit den anderen an der Lehrerbildung beteiligten Fächern (vgl. hierzu Hoeltje et al. 2003; vgl. Bellenberg 2008 und 2009; vgl. auch Weyland/Wittmann 2010)
- aufgabenbezogene Schwerpunktsetzung bzgl. lehramtsspezifischer Besonderheiten (s. z.B. Veränderung in einzelnen Bildungsgängen an den Schulen und damit verbundene curriculare Herausforderungen wie z.B. das Lernfeldkonzept im Kontext beruflicher Schulen bzw. der Berufsschule)
- Entwicklung hochschulübergreifender Standards zu schulischen Praxisphasen (vgl. hierzu den Vorschlag von Terhart 2002 in seiner Expertise zu Standards in der Lehrerbildung)

in kooperationsbezogener Hinsicht, einschließlich der Betreuung/Begleitung:

- Klärung und Abstimmung der Aufgaben der beteiligten Akteure aus Hochschule, Schule und Studienseminar und damit auch Klärung der Funktion von Praxis im Rahmen der Kooperation der beiden Phasen (vgl. hierzu Hoeltje et al. 2003; vgl. Baumert 2007; vgl. Tramm/Schulz 2007)
- begriffliche Klärung von Kooperation (vgl. hierzu auch Radtke/Webers 1998)
- notwendige Qualifizierungsprogramme für die Mentoren/-innen (vgl. hierzu auch Hoeltje et al. 2003; vgl. Arnold 2008, 85f.; vgl. Oettler 2009)
- umfassendes universitäres sowie mit der Schule abgestimmtes Begleitungs- bzw. Betreuungskonzept unter Einbindung angemessener Reflexionsmöglichkeiten/ Reflexionsräume (vgl. Hoeltje et al. 2003)
- Gewährleistung von Kooperation durch entsprechende Infrastrukturen (vgl. Arnold 2008 und 2010; vgl. Tramm/Schulz 2007)

in organisatorischer Hinsicht:

- die Verteilung der Studierenden (ggf. auch als Tandem; vgl. hierzu Hoeltje et al. 2003) und die Sicherstellung der Betreuung der Studierenden bei weiter entfernt liegenden Schulen (vgl. Hoeltje et al. 2003; hierzu Bellenberg 2008 und 2009)

- Verteilung der Leistungspunkte auf die einzelnen, das Praxissemester konstituierenden Komponenten (Lehrveranstaltung, Praktikum an der Schule, Selbststudium, Prüfung)
- Klärung institutioneller Besonderheiten der verschiedenen Schulen und Schulformen im Hinblick auf die jeweilige Organisationsstruktur
- Einsatz der Studierenden während der Semesterferien (vgl. Bellenberg 2009)

Im Folgenden wird nun der Entwicklungsstand zur Einrichtung von Praxissemestern im Allgemeinen skizziert, spezifische Besonderheiten zur Konzeption etc. werden im Kontext der nachfolgenden Bestandsaufnahme in Kap. 3 beschrieben.

2.2.2 Bundeslandübergreifende Entwicklungen

Wie eingangs erwähnt, dokumentieren die bildungs- und hochschulpolitischen Entwicklungen der letzten Jahre einen allgemeinen Trend zur generellen Ausweitung schulischer Praxisphasen in den Bundesländern. Als besonderer bildungspolitischer Wegbereiter für diese Entwicklung dürfte dabei die Kultusministerkonferenz (KMK) mit dem sog. Quedlinburger Beschluss (2005) gesehen werden, in dem für eine deutliche Ausweitung schulischer Praxisphasen plädiert wurde (vgl. KMK 2005, 2). Darüber hinaus plädierte die KMK für eine Integration von schulpraktischen Studien bereits im Bachelor-Studium sowie für deren curriculare Integration (vgl. ebd.). Da die Beschlüsse der KMK auf Grund der Kulturhoheit der Länder aber lediglich Empfehlungscharakter haben, ist von einer konzeptionellen gemeinsamen Basis, was die Einrichtung von Praxissemestern betrifft, nicht auszugehen. Dies zeigte sich bereits in der Expertise von Weyland/Wittmann (2010).

Wenngleich die KMK-Beschlüsse im Rahmen von Akkreditierungen einen wesentlichen Referenzrahmen darstellen, so kann in Bezug auf die lehrerbildungsbezogenen Studiengänge eine grundsätzliche Heterogenität in den jeweiligen Bundesländern dokumentiert werden. Auf diesen Sachverhalt weist auch Bellenberg in ihrer Studie, die sie im Auftrag der Max-Träger-Stiftung 2008 erstellt hat, ausdrücklich hin; sie betont zugleich, dass es deutliche Differenzen zwischen den Lehrämtern des gehobenen und höheren Dienstes gebe (vgl. ebd., 20). Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) äußerte sich einige Jahre zuvor ebenfalls zu diesem Sachverhalt und stellte heraus, dass „in der Realisierung der neuen Lehrerbildung eine Heterogenität der Programme nicht nur zwischen den Ländern, sondern selbst zwischen den einzelnen Hochschulen unverkennbar (sei, Erg. d. Verf.)“ (HRK 2006, 7).

Die bereits in der traditionellen Lehrerbildungsstruktur gegebene Vielfalt scheint im Zuge der BA/MA-Struktur noch zugenommen zu haben, so dass geradezu von einem Flickenteppich gesprochen werden kann (vgl. Keuffer 2010, 51). Diese Vielfalt stellt nicht nur unter der Perspektive von Forschung ein Problem dar, sondern gerade für die Studierenden dürften aus einer solchen Heterogenität Probleme erwachsen, wenn es um einen Hochschulwechsel geht (vgl. hierzu ebd., 55). Auch die Zielperspektive einer curricularen Standardisierung schulischer Praxisphasen ist damit gefährdet (vgl. hierzu Terhart 2002). In den Konzeptionen zu den schulischen Praxisphasen zeigt sich diese hochschulübergreifende Vielfalt ebenfalls, was in den jüngsten Expertisen zur Lehrerbildung (vgl. hierzu z.B. das sog. Baumert-Gutachten 2007 und die Studie von Bellenberg 2009) deutlich angemerkt wurde. Insofern erweist sich eine kategoriengeleitete Bestandsaufnahme zu schulischen Praxisphasen als schwierig, zumal die Hochschulstandorte wiederum spezifische Ordnungen (z.B. auch Praktikumsordnungen) als ergänzende Bestimmungen zu den Lehrer(aus)bildungsgesetzen und/oder zu den entsprechenden landesbezogenen, im weitesten Sinne Lehramtsprüfungsordnungen bzw. Verordnungen erlassen, die eine vergleichbare Gesamtübersicht z.T. erheblich erschweren (vgl. hierzu Kap. 3).

Auch in den von der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien (BaSS) herausgegebenen Newslettern wird die starke Diversifizierung schulischer Praxisphasen in struktureller Hinsicht deutlich. Allerdings scheint es eine allmähliche weitere Annäherung bzgl. der quantitativen Dimension schulischer Praxisphasen zu geben. So konnte in der von Weyland/Wittmann (2010) publizierten Expertise der bereits angesprochene Trend einer bundesländerübergreifenden Bewegung zur Ausweitung von Praxisphasen als ein zentrales Ergebnis festgehalten werden. Zu Beginn 2010 waren es die Bundesländer Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Brandenburg und die Uni Jena im Bundesland Thüringen sowie Baden-Württemberg, die ein Praxissemester bzw. im Falle von Hamburg ein Kernpraktikum vorgesehen bzw. bereits implementiert hatten. Die folgende Tabelle 1 gibt den aktuellen Stand zu Anfang 2010 in verkürzter Form wieder (ausführlich siehe Weyland/Wittmann 2010), wobei Baden-Württemberg dort nicht berücksichtigt wurde (Hinweis: dort wurde die Konzeption des Praxissemesters aus der alten Lehrerbildungsstruktur übernommen, vgl. auch hierzu Weyland/Wittmann 2010, 10f. und Weyland/Wittmann 2011; s. auch Kap. 3).

Im Vergleich der „neueren“, d.h. nach Umstellung auf BA/MA-Strukturen in der Lehrerbildung, vorliegenden Konzeptionen (hier ohne Baden-Württemberg, s. auch Kap. 3 und Kap. 4) konnte in der Expertise von Weyland/Wittmann (2010) insgesamt festgestellt werden, dass

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

Abb. 1: verkürzte Übersicht zur Grundkonstruktion zum Praxissemester, Zeitpunkt Februar 2010 (ohne Baden-Württemberg; entnommen aus Weyland/Wittmann, 2011, Hinweis: die Verkürzung auf 18 Monate im Bundesland Hamburg steht nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Einführung des „Kernpraktikums“)

- nahezu alle dort aufgeführten bzw. betroffenen Bundesländer die Verortung des Praxissemesters i.d.R. zum 2. Semester des Masterstudiums für alle dort jeweils möglichen Lehrämter vorsehen (Ausnahme: in Jena im Grundstudium und nur für das Lehramt an Gymnasien und an Regelschulen),
- i.d.R. ein Semester für das Praxissemester vorgesehen ist; in Hamburg Streckung über zwei Semester,
- das Praxissemester begrifflich nicht durchgängig auch als solches bezeichnet wird,
- die Dauer leicht variiert,
- die Leistungspunkte bzw. ECTS z.T. variieren, diese sich aber immer auf Lehrveranstaltungen, Praktikumszeit und Selbststudium beziehen,
- das Praxissemester i.d.R. mit einer Verkürzung des Vorbereitungsdienstes einhergeht,
- die Verantwortung mit einer Ausnahme ausschließlich bei der Hochschule liegt; in Hamburg in gemeinsamer Verantwortung von Hochschule und Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI, auch zuständig für die Zweite Phase),
- dem Praxissemester i.d.R. weitere kürzere Praxisphasen vorgeschaltet sind,
- vorbereitende, begleitende und nachbereitende Veranstaltungen innerhalb des Praxissemesters vorgesehen sind,
- die Zielsetzungen heterogen, z.T. unklar sind; sie reichen vom theoretischen Erkenntnisgewinn bis hin zum unterrichtspraktischen Handeln; dabei unterscheiden sich die Standorte hinsichtlich der Anzahl der selbst zu absolvierenden Unterrichtsstunden,
- die z.T. hohe Anzahl an selbst zu erteilenden Unterrichtsstunden seitens der Studierenden mit der Forderung nach äquivalenten Leistungen zu Beginn des Vorbereitungsdienstes auf Grund der Verkürzung einhergehen dürfte,
- in allen Konzeptionen auch der Aspekt der Berufswahlüberprüfung eine Rolle spielt,
- forschendes Lernen als didaktischer Zugang in allen Konzeptionen erwähnt wird, allerdings mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung bzw. Akzentuierung an den jeweiligen Standorten.

Auf diese Aspekte wird im Zusammenhang mit der Analyse der spezifischen Bestandsaufnahme wieder Bezug genommen, so dass hier weitere Ausführungen entfallen. Die nun nach dem Stand der von Weyland/Wittmann dargelegten Expertise weiterführende Entwicklung zeigt auf, dass sich der Trend zur Einrichtung von Praxissemestern fortsetzt. So sind in jüngster Zeit auch in Bremen, Hessen, Berlin und Niedersachsen gezielte Reformvorhaben bzw. Denksätze erkennbar, die in diese Richtung zielen.

Allerdings wird deutlich, dass lehramtsspezifische Besonderheiten zum Vorschein kommen, die auf die traditionelle Einteilung im Sinne „niederes und höheres Lehramt“ hinweisen, da das Praxissemester z.T. nur für das Lehramt GHR vorgesehen wird. Auf diesen genauen Sachverhalt, auch unter dem Blickwinkel der KMK-Beschlüsse zur Anrechnung von Praxiszeiten auf den

Vorbereitungsdienst, wird im nachfolgenden Kapitel kurz eingegangen (vgl. 3.4.2). Von besonderem Interesse ist zudem die Entwicklung in Bremen.

Dieses Bundesland, das bereits in der alten Lehrerbildungsstruktur ein Praxissemester vorsah und im Zuge der Umstellung auf BA/MA-Strukturen das Praxissemester abschaffte, sieht für die Studierenden, die ein lehramtsbezogenes Studium zum Wintersemester 2011/12 beginnen, wieder die Einrichtung eines Praxissemesters vor. Damit sind zukünftig in mehr als der Hälfte der Bundesländer Praxissemester als konstitutives Praxiselement neben bereits existierenden weiteren schulischen Praxiselementen im Studium (z.B. Orientierungspraktikum, fachdidaktisches Praktikum etc.) geplant. Die konzeptionellen Entwicklungen in Hamburg und Nordrhein-Westfalen sind mittlerweile zudem weit vorangeschritten (bezugnehmend auf Gespräche mit Vertretern einzelner Standorte; Berichterstattung einzelner Standorte auf der BaSS-Tagung 2011; vgl. hierzu auch Homepage der BaSS 2011; ebenso weitere Quellen und Vorgaben, wie z.B. die Rahmenkonzeption zum Praxissemester in NRW); in Hamburg wurde im Sommersemester 2011 erstmalig mit dem ersten Durchgang des Kernpraktikums begonnen (vgl. hierzu Kap. 3). Auch in Brandenburg und in Thüringen wurde das Praxissemester bereits durchgeführt. In NRW steht der erste Durchgang noch aus; hier wird noch weiter an den hochschul- bzw. standortspezifischen Konzepten gearbeitet.

Inwieweit mit der Einrichtung von Praxissemestern bereits auch eine Optimierung der geforderten Rahmenbedingungen tatsächlich einherging, kann angesichts nur vereinzelt vorliegender evaluativer Daten (u.a. Evaluation des Praxissemesters in Brandenburg) zu diesem Zeitpunkt nur ausschnitthaft beantwortet werden. Allerdings wird bei der nachfolgenden spezifischen Bestandsaufnahme zur Konzeption des Praxissemesters auf Indikatoren zu achten sein, die Aussagen zu der Frage nach der Berücksichtigung möglicher Gelingensbedingungen, wie u.a. Betreuung, Kooperationskonzept usw. erlauben.

3. Spezifischer Zugang: Vergleichende Bestandsaufnahme zur Entwicklung schulischer Praxisphasen in den Bundesländern

3.1 Synopse zur Entwicklung schulischer Praxisphasen: Vorbemerkungen zur Auswahl der Kategorien der Bestandsaufnahme

Auf Grund der zuvor als Problem manifestierten Diversifikation der hochschulischen Konzepte zur Lehrerbildung und zu den schulischen Praxisphasen gestaltete sich die Recherche über alle 16 Bundesländer als recht aufwändig und z.T. schwierig, da z.B. allgemeine Vorgaben zu den schulischen Praxisphasen, die im Lehrer(aus)bildungsgesetz und/oder weiteren landesbezogenen Verordnungen des hierfür zuständigen Ministeriums beschrieben werden, durch i.d.R. weitere hochschulstandortspezifische (Prüfungs-)Ordnungen bzw. Leitkonzepte konkretisiert werden. Hinzu kommen lehramtsspezifische Besonderheiten, die es zu berücksichtigen gilt. Daher können innerhalb eines Bundeslandes verschiedene, z.T. auch sehr unterschiedlich akzentuierte Konzeptionen schulischer Praxisphasen vorliegen. Primäre Quellen der Recherche sind hier allerdings die Lehrer(aus)bildungsgesetze bzw. weiteren Verordnungen zur Lehrerausbildung in den jeweiligen Bundesländern, nicht jedoch hochschulspezifische Besonderheiten innerhalb eines Bundeslandes. Dies war im Rahmen dieser Recherche nicht zu leisten, wengleich versucht wurde, möglichst differenzierte Aussagen zu den schulischen Praxisphasen ausfindig zu machen und dabei z.T. auch exemplarische Hinweise zu spezifischen Konzepten gegeben wurden (z.T. auch Recherche einzelner Praktikumsordnungen usw.).

Darüber hinaus wurden weitere Quellen genutzt, wie u.a. der Dokumentations- und Bildungsinformationsdienst der KMK, der Hochschulkompass, das Portal des deutschen Bildungsservers wie auch die landesbezogenen Bildungsserver und die Seiten der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien (BaSS). Auch die Internetseiten der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft wurden auf relevante Aussagen zu den noch zu beschreibenden Kategorien herangezogen. So hat die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik für das Lehramt an beruflichen Schulen eine Übersicht erstellt, anhand derer einige Daten zu den schulischen Praxisphasen entnommen werden konnten. Allerdings handelt es sich um sehr grobe Angaben, die über grundsätzliche strukturelle Daten nicht hinausgehen. Abschließend sei darauf hingewiesen, dass der Anspruch, ein möglichst differenziertes Bild zur Konzeption der schulischen Praxisphasen zu liefern, was sich u.a. in der Anzahl der zu erfassenden Kategorien widerspiegelt, nicht durchweg eingehalten werden konnte. Dies ist z.T. auf die hier dargelegte Methode der Recherche zurückzuführen. So waren nicht alle für die Erfassung der Kategorien notwendigen

Informationen im Internet recherchierbar. Ergänzend hätte hierzu eine schriftliche bzw. weitere telefonische Befragung erfolgen müssen, was in dem hier angesetzten Erstellungszeitraum (zwei Monate) allerdings nicht möglich war. So nimmt die beabsichtigte differenzierte Recherche auf Grund der gegebenen Einschränkungen vereinzelt einige „Leerstellen“ und fehlende differenzierte Angaben in Kauf. Diese gegebenen Einschränkungen sind bei der Durchsicht der Synopse entsprechend zu berücksichtigen, wenn es um landesspezifische, aber gerade auch hochschulspezifische Besonderheiten geht.

Bei der folgenden Bestandsaufnahme wird eine Differenzierung zwischen den schulischen Praxisphasen im Allgemeinen und dem Praxissemester im Besonderen vorgenommen. Diese Vorgehensweise ist mit dem Auftrag dieser Expertise begründet, der den Fokus auf den Stand der Einrichtung zum Praxissemester richtet. Im Hinblick auf die Auswahl der Kategorien erfolgt ein Bezug zu den vorhergehenden Ausführungen. So wird auf einige zuvor genannte relevante Kategorien aus Kap. 2 und aus der Expertise von Weyland/Wittmann (2010) zum Praxissemester rekurriert. Des Weiteren wurden Kategorien ergänzt, die in berufsbiographischer und professionsbezogener Hinsicht aktuelle Entwicklungen im Kontext schulischer Praxisphasen aufgreifen. Auch der im Zusammenhang mit dem Praxissemester bedeutsame Aspekt der Kooperation zwischen u.a. Erster und Zweiter Phase wurde explizit berücksichtigt. Daher gestaltet sich die Bestandsaufnahme entlang folgender Kategorien:

Kategorien zu den schulischen Praxisphasen (im Allgemeinen):

- Anzahl und Bezeichnung
- Zeitpunkt (Beginn/Ende) und grober Aufbau (Vor-/Nachbereitung etc.)
- allgemeine Zielsetzungen
- Stellenwert der „Eignungsreflexion“
- institutionelle Zuständigkeit im Sinne der Verantwortung

Kategorien zum Praxissemester (im Besonderen):

- Stand der Einrichtung
- zeitliche Einführung und rechtliche Grundlagen
- betroffene Lehrämter
- Bezeichnung und ECTS
- Dauer und zeitliche Verortung im Studienverlauf
- allgemeine Zielsetzungen
- forschendes Lernen als didaktisches Leitprinzip
- weitere konzeptionelle/curriculare Merkmale der Ausgestaltung
- Anzahl der selbst zu erteilenden Unterrichtsstunden
- institutionelle Zuständigkeit im Sinne der Verantwortung
- Konzept zur Kooperation zwischen Erster und Zweiter Phase etc.
- Anrechnung auf Vorbereitungsdienst
- Prüfung
- Portfolio

Die Anordnung der Bundesländer in den dargestellten tabellarischen Übersichten erfolgt unter Berücksichtigung grober geographischer Unterscheidungen in eher nördliche, östliche, westliche und südliche Bundesländer. Wenngleich keine gliederungsbezogene tabellarische Strukturierung erfolgt, so versteht sich die Anordnung wie folgt: Schleswig-Holstein, Hamburg, Bremen, Niedersachsen (nördlich); Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Berlin und Sachsen-Anhalt (östlich); Nordrhein-Westfalen, Saarland, Rheinland-Pfalz, Hessen (westlich); Baden-Württemberg, Thüringen, Sachsen, Bayern (südlich).

3.2 Schulische Praxisphasen

Bundesland	Anzahl und Bezeichnung
Schleswig-Holstein	<p>unterschiedliche Konzeptionen an den jeweiligen Hochschulstandorten, auch lehramtsspezifisch; hier aufgezeigt am Bsp. der Uni Kiel, BA-Studiengang mit Profil Lehramt sowie darauf aufbauender MA-Studiengang MA of Education (seit WS 2007/2008 erfolgt Lehramtsstudium nach BA/MA-Struktur, Änderung der schulischen Praxisphasen, u.a. Nennung und Bezeichnung)</p> <p>Bsp. Uni Kiel für das Lehramt an Gymnasien und Lehramt an beruflichen Schulen (s. unter www.zfl.uni-kiel.de; s. unter schulpraktische Studien; s. auch Praktikumsordnung für BA/MA mit Profil Lehramt):</p> <p><u>Im BA-Studiengang:</u> Praxismodul 1: Pädagogisches Praktikum Praxismodul 2: Konzeption, Gestaltung und Erprobung von Fachunterricht</p> <p><u>Im MA-Studiengang:</u> Praxismodul 3: Master-Praktikum</p>
Hamburg	<p><u>Differenzierung nach Lehrämtern:</u> Lehrämter der allgemeinbildenden Schulen und Sonderschulen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • praxisbezogene Einführung (PE) • integriertes Schulpraktikum (ISP) • Kernpraktikum (KP) (s. unter 3.3) <p>für Lehramt an beruflichen Schulen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • praxisbezogene Einführung (PE) • Orientierungspraktikum (OP) • Kernpraktikum (KP) (s. unter 3.3)
Bremen	<p>mit Beginn zum WS 2011/2012; s. unter: www.uni-bremen.de, dort unter Studium: neue Studienstruktur und damit neue Konzeption der schulischen Praxisphasen, bestehend aus:</p> <p><u>Im BA-Studiengang:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientierungspraktikum • praxisorientierte Elemente in der Fachdidaktik jedes (großen) Unterrichtsfaches (Ausnahme: im kleinen Fach kein praxisorientiertes Element) <p><u>Im MA-Studiengang:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Praxissemester • sog. Forschungstätigkeit im Kontext von Schule und Bildung (im Zusammenhang mit MA-Arbeit) <p>zur alten Struktur s. unter Weyland/Wittmann 2010: bisher insgesamt 30 Wochen Praxisphasen in curricularer Sequenzierung, bestehend aus:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientierungspraktikum • erziehungswissenschaftliches Praktikum • fachdidaktische Praktika • schulbezogenes Forschungspraktikum (s. zur Differenzierung bei den BA-Studiensprogrammen; s. auch die Praktikumsordnung für den Professionalisierungsbereich vom 06.04.2010; s. Praktikumsordnung für MA of Education vom 06.04.2010)

3.2 Schulische Praxisphasen

Bundesland	Anzahl und Bezeichnung
Niedersachsen	<p><u>Differenzierung nach Lehrämtern bzw. Studiengängen</u>, allgemeine Voraussetzungen regelt die Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen vom 08.11.2007; dort wird nach Lehrämtern differenziert, und es werden allgemeine prozentuale Angaben zum Anteil der Praktika gemacht; ansonsten hochschulspezifische weitere Regelungen; grundsätzlich gilt:</p> <p><u>Lehramt an Grund- und Hauptschulen, Lehramt an Realschulen sowie Lehramt an Gymnasien:</u> ein allgemeines Schulpraktikum und Praktika in beiden U-fächern</p> <p><u>Lehramt für Sonderpädagogik:</u> spezielle weitere Regelung; u.a. sonderpädagogische Schulpraktika</p> <p><u>Lehramt an beruflichen Schulen:</u> ein allgemeines Schulpraktikum sowie Praktika in der beruflichen Fachrichtung und im U-fach oder in der Sonderpädagogik an berufsbildenden Schulen, insgesamt 10 Wochen</p> <p>hier zur Konkretisierung aufgezeigt am Bsp. der Uni Osnabrück:</p> <p><u>BA Grundbildung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Allgemeines Schulpraktikum (ASP) • Basisfachpraktikum (BSP) <p><u>MA Studiengang Lehramt an Grund- und Hauptschulen; MA für das Lehramt an Realschulen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Erweiterungsfachpraktikum (EFP) <p><u>Zwei-Fach-Bachelor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Allgemeines Schulpraktikum (ASP) <p><u>MA Studiengang Lehramt an Gymnasien:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Basisfachpraktikum (BFP) • Erweiterungsfachpraktikum (EFP) <p><u>BA berufliche Bildung</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Allgemeine Schulpraktische Studien (ASP) <p><u>MA Studiengang Lehramt an berufsbildenden Schulen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Spezielle Schulpraktische Studien • Fachpraktikum im allgemeinbildenden Unterrichtsfach
Mecklenburg-Vorpommern	keine Angaben zur neuen Struktur derzeit möglich, da in Mecklenburg-Vorpommern erstmalig ein Lehrerbildungsgesetz verabschiedet wurde (am 29.06.2011 vom Landtag beschlossen); Modernisierung der schulischen Praxisphasen und der Lehrerbildung geplant; lt. Fiedler Newsletter 1/2011 der BaSS werden sich der Umfang der Praktika erhöhen und die Ausrichtung verändern; Referendariat wird dann auf 1,5 Jahre verkürzt
Brandenburg	<p><u>in der BA-Phase:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ein dreiwöchiges Orientierungspraktikum (OP) (für Studierende des Lehramt Sek.-I der Sek.-I und Primarstufe an allgemeinbildenden Schulen (LSIP) und Lehramt an Gymnasien (LG) bzw. ein integriertes Eingangspraktikum (IEP) (für Studierende des LSIP mit Schwerpunkt Primarstufe) • ein dreiwöchiges Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern • fachdidaktische Tagespraktika <p><u>in der MA-Phase:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • vor Absolvierung des 4-monatigen Schulpraktikums Nachweis eines einwöchigen psychodiagnostischen Praktikums • 4-monatiges Schulpraktikum (Praxissemester, s. hierzu 3.3.)

3.2 Schulische Praxisphasen

Bundesland	Anzahl und Bezeichnung
Berlin	<p>In der Lehrerausbildung sind Änderungen vorgesehen (s.u. Angaben zu 3.3.); im derzeit gültigen Lehrerbildungsgesetz ist lediglich die Angabe des Nachweises sog. schulpraktischer Studien angegeben; zum weiteren Nachweis s. in der Studie von Bellenberg (2008)</p> <p><u>unterschiedliche Regelungen an den Berliner Hochschulen, auch in Abhängigkeit vom jeweiligen Lehramt</u></p> <p>im Zuge der Umstellung auf BA/MA Struktur seit WS 2004/2005; s. auch Rahmenvereinbarung zwischen den Berliner Hochschulen über die Durchführung Schulpraktischer Studien vom 23.11.2006, s. unter www.fu-berlin.de, weitere Infos beim Zentrum für Lehrerbildung; zum Download: Rahmenvereinbarung; s. auch Modulbeschreibungen in den jeweiligen Prüfungs-/Studienordnungen</p> <p>hier nur allgemeine, keine weiteren lehramtsspezifischen Hinweise lt. Rahmenvereinbarung (s.o.):</p> <p>Insgesamt sind während des BA-/MA-Studiums drei Praktika vorgesehen, je nach Lehramt dann unterschiedliche zeitliche Aufteilung bzgl. des jeweiligen Unterrichtspraktikums; daher hier nur allgemeine Hinweise</p> <ul style="list-style-type: none"> • Berufsfelderschließendes Praktikum (BPR) bzw. Orientierungspraktikum (OPR) (grundsätzlich im BA) • Unterrichtspraktikum im Kern bzw. ersten Fach (UP1) • Unterrichtspraktikum im zweiten Fach (UP2)
Sachsen-Anhalt	<p><u>Hinweis:</u> Es gelten derzeit unterschiedliche Verordnungen über die Prüfungen für die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter im Land Sachsen-Anhalt; für Studierende aller Hochschulen bis zur Immatrikulation 2007 und für das Lehramt an berufsbildenden Schulen (Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter im Land Sachsen-Anhalt vom 19.06.1992, zuletzt geändert vom 30.01.2008; letztmalig im September 2014); andere Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an allgemeinbildenden Schulen im Land Sachsen-Anhalt vom 26.03.2008; lediglich Hinweis in der ersten Verordnung über Nachweise über Schulpraktika als Voraussetzung zur Zulassung zur Ersten Staatsprüfung; Bs.: hier Bezug zur Verordnung vom 26.03.2008 für die allgemeinbildenden Lehrämter, differenziert nach Lehrämtern:</p> <p><u>Lehramt an Grundschulen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • zwei Schulpraktika von mind. 8 Wochen Dauer und 15 LP • Schulpraktische Übungen in den Unterrichtsfächern <p><u>Lehramt an Sekundarschulen und Lehramt an Gymnasien:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • zwei Schulpraktika von mind. 8 Wochen Dauer und 15 LP • schulpraktische Übungen in den Unterrichtsfächern innerhalb eines fachdid. Moduls
Nordrhein-Westfalen	<p><u>möglichst vor Aufnahme des BA-Studiums:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ein Eignungspraktikum von mind. 20 Praktikumstagen <p><u>in der BA-Phase:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ein mindestens 1-monatiges Orientierungspraktikum (OP) • schulisches 4-wöchiges Berufsfeldpraktikum (andernfalls außerschulisches Berufsfeldpraktikum) <p><u>in der MA-Phase:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ein Praxissemester von mind. fünf Monaten Dauer (s. unter 3.3.)

3.2 Schulische Praxisphasen

Bundesland	Anzahl und Bezeichnung
Saarland	<p><u>Hinweis:</u> Im Saarländischen Lehrerbildungsgesetz vom 23.06.1999, zuletzt geändert am 04.07.2007 grundsätzlicher Hinweis der Einbeziehung von Schulpraktika in das Lehramtsstudium; s. spezifisch dazu auch die Verordnung über die Ausbildung und die Erste Staatsprüfung für die Lehrämter an öffentlichen Schulen im Saarland (LPO I) vom 18.03.2008, zuletzt geändert am 27.07.2011; s. entsprechende Ausbildungs- und Prüfungsordnungen für die jeweiligen Lehrämter;</p> <p>s. Ordnung der Schulpraktika für die Lehrämter an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen vom 04.07.2008 im Amtsblatt des Saarlandes vom 17.07.2011 (s. unter www.uni-saarland.de; s. weiter unter zfl und Ordnungen)</p> <p><u>Regelung für alle Lehrämter</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ein fünfwöchiges erziehungswiss. Orientierungspraktikum (OP) • je ein semesterbegleitendes fachdid. Praktikum im ersten Fach bzw. in der beruflichen Fachrichtung und im zweiten Fach • je ein vierwöchiges fachdidaktisches Praktikum im ersten Fach bzw. in der beruflichen Fachrichtung und im zweiten Fach
Rheinland-Pfalz	<p><u>Hinweis:</u> grundlegende Reform der schulischen Praxisphasen auf der Basis der Landesverordnung über die Erste Staatsprüfung für die Lehrämter an Schulen i.d.F. vom 29.09.2010; Umstellung ab 2007/2008, d.h. nach Einführung der lehramtsbezogenen BA-/MA-Studiengänge (in Kaiserslautern/Koblenz-Landau ab 2007/2008; in Trier und Mainz ab 2008/2009); sog. duales Studien- und Ausbildungskonzept der Lehrerausbildung in Rheinland-Pfalz; darüber soll eine frühzeitige Orientierung in Bezug auf die beruflichen schulischen Anforderungen ermöglicht werden; stärkere Vernetzung von Studium und Berufspraxis (s. auch unter www.mbwwk.rlp.de)</p> <p>s. auch Broschüre/Anmeldungshinweise über www.schulpraktika.rlp.de bzw. auf www.mbwwk.rlp.de: s. PDF-Dokumente „Überblick über Ausbildungs- und Gestaltungsvorgaben“, „Zeitlicher Verlauf der schulpraktischen Ausbildung“ für alle Lehrämter (Stand Oktober 2010)</p> <p><u>im BA-Studiengang:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • zwei bzw. drei orientierende Praktika, davon orientierendes Praktikum 1 und 2 (verbindlich); orientierendes Praktikum 3: Hinweise im pdf-Dokument „Zeitlicher Verlauf der schulpraktischen Ausbildung“: „15 Tage bzw. entfällt“ mit Verweis auf die Landesverordnung für die Anerkennung von Hochschulprüfungen lehramtsbezogener Bachelor- und Masterstudiengänge als Erste Staatsprüfung für Lehrämter vom 12.09.2007, geändert am 10.09.2010; dort wird dann nur von zwei orientierenden Praktika gesprochen (OP 1 und OP 2) • ein vertiefendes Praktikum <p><u>im MA-Studiengang:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ein vertiefendes Praktikum
Hessen	<p><u>Hinweis:</u> Mit dem neuen hessischen Lehrerbildungsgesetz, das am 08.06.2011 als Entwurf vom Hessischen Landtag verabschiedet wurde, wird sich voraussichtlich auch die Gestaltung der schulischen Praxisphasen verändern, s. auch unter 3.3; daher werden an dieser Stelle nur noch grobe Erläuterungen folgen (s. auch Hinweise von Lüdecke im Newsletter 1/2011 der BaSS)</p> <p>Alte Struktur:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientierungspraktikum (OP) • Schulpraktische Studien I (SPS) (erziehungswiss. Schwerpunkt) • Schulpraktische Studien II (SPS) (fachdidaktischer Schwerpunkt)

3.2 Schulische Praxisphasen

Bundesland	Anzahl und Bezeichnung
Baden-Württemberg	<p>unterschiedlich gestaltet nach Lehrämtern sowie wesentlicher Hinweis: grundsätzlich unterschiedliche institutionelle Verortung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg (Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Haupt-, Werkreal- und Realschulen sowie Lehramt Sonderpädagogik findet an den Pädagogischen Hochschulen statt; Lehramt an Gymnasien an Universitäten etc.; Lehramt an beruflichen Schulen unterschiedliche Verortung: z.B. für kaufmännische Fachrichtungen an Universitäten, für gewerblich-techn. Fachrichtungen an Hochschule oder Universität, oder auch als Kooperationsmodell PH und FH bzw. Hochschule; sozialpäd. Fachrichtung an der Universität Tübingen; pflegewiss. Fachrichtung/allgemeinbild. Fach an der Universität Heidelberg); s. hierzu unter www.kultusportal-bw.de;</p> <p>neue Regelung zur Gestaltung der Schulpraktika für das Lehramt an Grundschulen sowie für das Lehramt an Haupt-, Werkreal- und Realschulen mit Beginn zum WS 2011; lt. Verordnung des MK über die Erste Staatsprüfung für die jeweiligen Lehrämter (s. unter www.kultusportal-bw.de, s. unter Studium), demnach: <u>ab Studienbeginn WS 2011 für das Lehramt an Grundschulen und für das Lehramt an Haupt-, Werkreal- und Realschulen folgende neue Regelung:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientierungs- und Einführungspraktikum nach dem 1. Sem. (5 LP) • Integriertes Schulpraktikum im 4. oder 5. Sem. • Professionalisierungspraktikum ab dem 6. Sem. <p><u>Lehramt an Gymnasien (ab WS 2000/2001):</u> schulpraktische Ausbildung, umfasst ein Praxissemester von 13 Wochen Dauer, in Blockform bzw. modulartig (s. unter 3.3)</p> <p><u>Lehramt an beruflichen Schulen (ab WS 2000/2001):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hinweis: je nach fachlicher Richtung grundsätzlich sehr unterschiedliche Studiengänge; z.B. Studiengänge für das Höhere Lehramt an gewerblichen Schulen (s.o.; Praxissemester von 10 Wochen bzw. schulpraktische Studien von 10 Wochen, je nach Standort); Studiengänge für das höhere Lehramt an kaufmännischen Schulen: Praxissemester von 10 Wochen etc. (s. unter 3.3; Hinweis: zu viele Einzelbestimmungen, sehr viele Einzelmodelle!, s. auch auf den Internetseiten der Sektion BWP der DGfE); Studiengänge Gesundheit u. Gesellschaft (Uni Heidelberg) sowie Sozialpäd./Päd. (Uni Tübingen) 13 Wochen <p><u>Lehramt an Sonderschulen:</u> wiederum gesonderte Regelung</p>
Thüringen	<p>für alle Lehrämter sind lt. dem Thüringer Lehrerbildungsgesetz vom 12.03.2008, geändert am 08.07.2009, schulpraktische Studien (SPS) im Umfang von 30 LP vorgesehen; sofern das Lehramt an Regelschulen oder das Lehramt an Gymnasien an der Universität Jena durchgeführt wird, gilt dort seit WS 2007/2008 das Jenaer Modell mit modularisiertem Aufbau; Praktika: Eingangspraktikum und Praxissemester; ansonsten an den jeweiligen Hochschulstandorten entsprechende Gestaltung der SPS mit 30 LP; derzeit wird auch in Erfurt über die Einführung eines Praxissemesters für das Lehramt Grundschule und Regelschule nachgedacht (s. 3.3)</p>
Sachsen	<p><u>Hinweis:</u> Da in Sachsen nach wie vor die Planung ansteht, im WS 2011/12 schulartenspezifisches Staatsexamen einzuführen, stehen einige Änderungen an, die noch nicht absehbar sind (s. auch Berichterstattung Kranz im Newsletter 1/2011 der BaSS)</p> <p><u>Hinweis:</u> Sachsen verfügt über ein differenziertes Programm zur Qualifizierung von Mentoren in der Lehrerbildung (herausgegeben vom Sächsischen Bildungsinstitut 2010)</p>

3.2 Schulische Praxisphasen

Bundesland	Anzahl und Bezeichnung
Bayern	<p>s. u.a. Bayerisches Lehrerbildungsgesetz vom 12.12.1995, zuletzt geändert am 23.07.2010, das allgemein betrachtet mind. ein sog. semesterbegleitendes Praktikum innerhalb des jeweiligen Lehramts verlangt; siehe zur Organisation und Gestaltung ausführlich unter www.stmuk.bayern.de</p> <p><u>gemäß §34 für alle Lehrämter nach LPO I vom 13.3.2008:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientierungspraktikum (OP) • ein pädagogisch-didaktisches Schulpraktikum • ein studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum <p><u>Lehramt an Grund- und Hauptschulen lt. LPO I (Bekanntmachung des Bay. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 22.08.2008)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientierungspraktikum (OP) • ein päd.-didaktisches Schulpraktikum (ca. 150–160 U-Std.) • ein studienbegleitendes fachdid. Praktikum • ein zusätzliches studienbegleitendes Praktikum <p><u>Lehramt an Realschulen lt. LPO (s.o.)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • neben dem OP zusätzlich: • ein päd.-didaktisches Praktikum • ein studienbegleitendes fachdid. Praktikum <p><u>Lehramt an Gymnasien lt. LPO (s.o.)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • neben dem OP zusätzlich: • ein päd.-didaktisches Praktikum • ein studienbegleitendes fachdid. Praktikum <p><u>Lehramt an beruflichen Schulen lt. LPO (s.o.)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • neben dem OP zusätzlich: • ein schulpädagogisches Blockpraktikum • ein fachdid. Blockpraktikum im Zweifach • ein studienbegleitendes fachdid. Praktikum in der berufl. Fachrichtung <p><u>Lehramt für Sonderpädagogik</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • neben dem OP zusätzlich: • ein päd.-didaktisches Schulpraktikum • ein sonderpädagogisches Blockpraktikum • ein studienbegleitendes sonderpäd. Praktikum • ein zusätzliches studienbegleitendes Praktikum

3.2 Schulische Praxisphasen

Bundesland	Zeitpunkt (Beginn/Ende) und grober Aufbau (Vor-/Nachbereitung etc.)
Schleswig-Holstein	<p><u>hier Bsp. Univ. Kiel: BA-Studiengang:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Praxismodul 1 (5 LP) im 3. Sem., wird vorbereitet durch eine pädagogische Begleitveranstaltung, Praktikum über drei Wochen • Praxismodul 2 (5 LP) im 5. Sem., vorbereitende fachdidaktische LV in den jeweiligen Fächern, dreiwöchiges Praktikum <p><u>MA-Studiengang:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Praxismodul 3 (10 LP) im 2. Sem., vorbereitende LV und vierwöchiges Blockpraktikum
Hamburg	<p><u>In der BA-Phase: (s. Diff. nach Lehrämtern)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • PE im 1./2. Sem. des BA, eingebunden in das Modul Grundlagen der EW im 1. Sem., Nachbereitung im 2. Sem.; mind. 2 Sitzungen für Schul- und U-Hospitationen (ganzer Tag jeweils für die Studierenden) • OP im 2./3. Sem. des BA, bestehend aus vorbereitendem Seminar, 4-wöchigem Schulpraktikum und nachbereitendem Seminar • ISP beginnt im 5. Sem., endet i.d.R. zu Beginn des SS im BA, bestehend aus vorbereitendem Seminar im WS, vierwöchigem Praktikum und nachbereitendem Seminar <p><u>In der MA-Phase:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • KP s. unter 3.3
Bremen	<p><u>ab WS 2011/12</u></p> <p><u>In der BA-Phase:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientierungspraktikum nach dem 1. Studienjahr, 9 LP, eingebunden in ein erziehungswiss. Modul (s. Frau Komoss, Newsletter 2/2010 der BaSS; noch keine weiteren Angaben abrufbar; s. unter www.uni-bremen.de.zfl.praktikumsanmeldung/studienbeginn.v.29.07.11) • praxisorientierte Elemente, im zweiten oder wahlweise im dritten Studienjahr des BA während des Sem. oder im 5./6. Sem. in der vorlesungsfreien Zeit; Umfang jeweils 3 LP; integriert in fachdidaktische Module <p><u>In der MA-Phase:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Praxissemester im 2. Sem. des MA of Education (s. unter 3.3) • Forschungstätigkeit im Kontext Schule und Bildung (Teil des Abschlussmoduls, in die auch MA-Arbeit einfließt; derzeit keine weiteren Angaben recherchierbar)
Niedersachsen	<p><u>Hinweis: lt. Nds. MasterVO-Lehr sind alle Praktika vor- und nachzubereiten!</u></p> <p><u>Hier wieder Bsp. Uni-Osnabrück:</u></p> <p><u>BA Grundbildung:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ASP am Ende des 2. Sem. in der vorlesungsfreien Zeit, wird im 2. Sem. vorbereitet • BFP am Ende des 3. Sem., wird im 3. Sem. vorbereitet <p><u>MA Studiengang Lehramt an Grund-/HS;</u></p> <p><u>MA Studiengang an Realschulen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • EFP am Ende 1. Sem.; Teilnahmevoraussetzungen und Vorbereitungsangebote variieren von Fach zu Fach (s. unter www.uni-osnabrueck.de) <p><u>Zwei-Fach-Bachelor:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ASP im 3. oder 4. Sem. <p><u>MA Studiengang Lehramt an Gymnasien:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • BFP am Ende der vorlesungsfreien Zeit des 1. Sem., im 1. Sem. auch Vorbereitung • EFP am Ende des 2. Sem., Teilnahmevoraussetzungen und Vorbereitungsangebote variieren von Fach zu Fach <p><u>BA Berufliche Bildung:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ASP Vorbereitung im 3. Sem., Praktikum in der vorlesungsfreien Zeit, Nachbereitung im 4. Sem.; für die FR Elektro-/Metalltechnik andere Taktung <p><u>MA Lehramt an berufsbildenden Schulen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • im 1. Sem. Vorbereitungsveranstaltung, Praktikum während der vorlesungsfreien Zeit, Nachbereitung im 2. Sem. (differenziertere Aufteilung s. Info-Broschüre zur Konzeption der Schulpraktischen Studien (Download auf den Seiten des Zentrums für Lehrerbildung der Uni Osnabrück)

3.2 Schulische Praxisphasen

Bundesland	Zeitpunkt (Beginn/Ende) und grober Aufbau (Vor-/Nachbereitung etc.)
Mecklenburg-Vorpommern	s. Angaben zur Kategorie „Anzahl und Bezeichnung“
Brandenburg	<p><u>In der BA-Phase:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • OP: drei Wochen in der vorlesungsfreien Zeit, wird durch ein Seminar vorbereitet, mind. 40 U-Std. hospitieren • IEP: wöchentliche Hospitationen und vor- und nachbereitende Veranstaltungen an der Hochschule, mind. 40 U-Std. hospitieren innerhalb von 10 Wochen, einwöchiges Begleitseminar • Praktikum in päd.-psychologischen Handlungsfeldern: als Block über drei Wochen in vorlesungsfreier Zeit oder semesterbegleitend oder -übergreifend, 30 Std. Umfang • Fachdidaktische Tagespraktika: werden vor- und nachbereitet, semesterbegleitend oder als Block <p><u>In der MA-Phase:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • psychodiagnostisches Praktikum: eine Woche, in vorlesungsfreier Zeit • Schulpraktikum (Praxissemester): s. unter 3.3
Berlin	<ul style="list-style-type: none"> • BPR 1: lt. Rahmenvereinbarung im BA-Studium, innerhalb des Moduls EW I II oder anderer entsprechender Module • Studierende, die das Lehramt anstreben: UP1 im 5. oder 6. Sem. des BA-Studiums; dann UP2 im MA-Studium (Lehramtsmaster) • Studierende im Lehramtsmaster: UP1 und UP2 im ersten Studienjahr des MA <p>Weitere Angaben s. in den Modulbeschreibungen der Prüfungs- und Studienordnungen der jeweiligen Universitäten</p>
Sachsen-Anhalt	lt. der Verordnung werden keine weiteren Angaben gemacht; hochschulspezifische Konzepte wurden hier nicht weiter recherchiert; allerdings besondere Modelle, die eine enge Verzahnung vorsehen, wie z.B. das sog. Magdeburger Ausbildungsmodell nach dem BA/MA-Konzept für das Lehramt an berufsbildenden Schulen, gefördert vom Stifterverband; kooperatives Modell, in dem Übergang vom Studium ins Referendariat verbessert werden soll; verbindende Ausbildungsmodule zwischen den Phasen (s. unter www.uni-magdeburg.de)
Nordrhein-Westfalen	<p><u>Möglichst vor dem Studium</u></p> <p>Eignungspraktikum von 20 Tagen, soll vor Aufnahme des BA-Studiums erfolgen oder aber vor Beginn des Orientierungspraktikums abgeschlossen sein; kann an jeder Schulform, unabhängig vom späteren Lehramt absolviert werden; Anmeldung zum Praktikumsplatz über Onlinesystem ELiSe (www.elise.nrw.de); Einsatz der Studierenden pro Praktikumstag: 6 Zeitstunden</p> <p>Weitere Hinweise: Eignungspraktikum wird von den Schulen verantwortet; Zentren für schulpraktische Ausbildung begleiten; spezielles Qualifizierungskonzept für Lehrkräfte, die Eignungspraktikanten betreuen; Teilnahmebescheinigung zur Ableistung des Eignungspraktikums durch die Schulleitung; ist zugleich nachzuweisen als Zugangsvoraussetzung zum Vorbereitungsdienst; Beginn mit Portfolio im Eignungspraktikum; unter www.elise.nrw.de stehen Dokumente für das Portfolio zur Verfügung, wie u.a. die Selbstreflexionsbögen</p> <p><u>In der BA-Phase:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 4-wöchiges Orientierungspraktikum (OP) im ersten Studienjahr; einfürend sog. bildungswiss. Seminare sowie Begleitung vor, während und nach der Praktikumsphase (hier Bsp. Bielefeld, 6 Begleitseminare à 90 Min.) • schulisches 4-wöchiges Berufsfeldpraktikum i.d.R. im dritten Studienjahr (an konkreter Ausgestaltung wird z.T. bzw. zzt. standortspezifisch noch weiter gearbeitet) <p><u>In der MA-Phase:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Praxissemester (s. unter 3.3)

3.2 Schulische Praxisphasen

Bundesland	Zeitpunkt (Beginn/Ende) und grober Aufbau (Vor-/Nachbereitung etc.)
Saarland	<ul style="list-style-type: none"> • OP: i.d.R. nach dem 1. oder 2. Sem. in der vorlesungsfreien Zeit; ist vor- und nachzubereiten sowie zu begleiten • semesterbegleitende fachdid. Praktika i.d.R. im 3. bis 5. Sem., sind vor- und nachzubereiten sowie zu begleiten • vierwöchige fachdid. Praktika nach den semesterbegleitenden fachdid. Praktika i.d.R. im 5., 6. oder 7. Sem. in der vorlesungsfreien Zeit; sind vor- und nachzubereiten sowie zu begleiten <p><u>Hinweis:</u> Praktika bauen hinsichtlich Zielsetzungen gezielt aufeinander auf (s. Ordnung zu den Schulpraktika; expliziter Hinweis); daher soll Reihenfolge exakt so eingehalten werden!</p>
Rheinland-Pfalz	<p><u>In der BA-Phase:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • orientierendes Praktikum 1, i.d.R. nach 1. Sem., orientierendes Praktikum 2 i.d.R. nach 2. Sem., jeweils 15 Tage; jeweils 3 LP (s. hierzu o.g. Landesverordnung!) • ein vertiefendes Praktikum, i.d.R. n. 4. Sem., 15 Tage, 4 LP <p><u>Hinweis:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • orientierendes Praktikum 3 i.d.R. nach 3. Sem., 15 Tage; s. o.g. Hinweis unter der Kategorie „Anzahl und Bezeichnung“ <p><u>In der MA-Phase:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ein vertiefendes Praktikum während des MA, 15 Tage, 4 LP <ul style="list-style-type: none"> ➤ alle Praktika werden vor- und nachbereitet ➤ allerdings: Einführungsveranstaltungen durch die Studienseminare, Nachbereitung ebenfalls durch Studienseminare; hier allerdings unter Beteiligung der Uni und Schule (Vertreter); Zusammenarbeit mit Uni insbesondere im Kontext der Fachdidaktik; Uni-Vertreter wirken an der LV zur Vorbereitung mit, die aber in der Zuständigkeit der Studienseminare liegt ➤ Durchführung der Praktika: orientierende Praktika in Verantwortung der Schule, vertiefende Praktika in Verantwortung der Studienseminare; Universitäten wirken bei der Durchführung mit ➤ Praktikumsbetreuung durch Lehrkräfte in den orientierenden Praktika, in vertiefenden durch Fachleiter/-innen ➤ Beratungsangebote durch die jeweilige praktikumsbetreuende Person bzgl. Neigung/ Eignung für den Lehrerberuf (in den orientierenden Praktika: die entsprechenden Lehrkräfte an den Schulen; in den vertiefenden Praktika: die Fachleiter/-innen der Studienseminare)
Hessen	<p><u>Alte Struktur:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • OP von mind. 4 Wochen Dauer, soll vor Beginn des Studiums, spätestens vor Beginn der SPS durchgeführt werden • SPS I/II; Praktika werden beide vorbereitet und nachbereitet; <p><u>Hinweis:</u> ein Praktikum möglichst vor dem 3. Sem.; eines der Praktika soll 5 Wochen als Block umfassen; das andere kann semesterbegleitend durchgeführt werden; beide Praktika umfassen 100 U-Std</p>

3.2 Schulische Praxisphasen

Bundesland	Zeitpunkt (Beginn/Ende) und grober Aufbau (Vor-/Nachbereitung etc.)
Baden-Württemberg	<p>Angaben zur neuen Regelung mit Studienbeginn ab WS 2011 für das Lehramt an Grundschulen sowie für das Lehramt an Haupt-, Werkreal- und Realschulen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientierungs- und Einführungspraktikum nach dem 1. Sem., 5 LP, ca. 2 Wochen; wird vorbereitet durch Hochschule • Integriertes Schulpraktikum im 4. (Lehramt für Grundschule), 4. oder 5. Sem. (Lehramt für Haupt-, Werkreal- und Realschule), 21 LP, ca. 14 Wochen; wird vorbereitet durch Hochschule • Professionalisierungspraktikum ab 6. Sem., 4 LP, ca. 3 Wochen; wird vorbereitet durch Hochschule <p>Für die höheren Lehrämter (Lehramt an Gymnasien und Lehramt berufliche Schulen): s. unter Schwerpunktsetzung hier: Praxissemester (s. unter 3.3)</p>
Thüringen	<p><u>hier wg. Praxissemester in 3.3 nur Angaben zum Jenaer Modell:</u> vor Aufnahme des Studiums bzw. spätestens bis zum Beginn des Praxissemesters: Eingangspraktikum von 2 Monaten (320 Stunden)</p> <p>Praxissemester (s. unter 3.3)</p>
Sachsen	Keine weiteren Angaben (s. Anmerkungen zur Kategorie „Anzahl und Bezeichnung“)
Bayern	<ul style="list-style-type: none"> • OP: möglichst vor Beginn des Studiums, spätestens vor dem päd.-didaktischen Schulpraktikum, ca. 3–4 Wochen in der vorlesungsfreien Zeit; erfolgreiche Ableistung als Voraussetzung für die Teilnahme am päd.-did. Schulpraktikum • päd.-did. Schulpraktikum: 150–160 U-Std. i.d.R. über zwei aufeinander folgenden Schulhalbjahren, Teilnahme an einer praktikumsbezogenen LV • studienbegleitendes fachdid. Praktikum: im Sem., einmal die Woche, 4 Std. Unterricht; Verbindung mit LV an der Hochschule <p>Auf Grund der Vielzahl an Bestimmungen für die unterschiedlichen Lehrämter s. zur weiteren Gestaltung unter www.stmuk.bayern.de</p> <p><u>Weiterer Hinweis:</u> Lt. Schlegel im Newsletter 1/2011 der BaSS wird z.B. an der LMU in Bayern in 2011 auf Grund des doppelten Abiturjahrganges ein elfwöchiges Vollzeitpraktikum zum Kennenlernen des Lehrerberufs angeboten (sog. Kombinationspraktikum KoPra 11), welches das OP und das päd.-didaktische Praktikum zusammenfasst</p>

3.2 Schulische Praxisphasen

Bundesland	Allgemeine Zielsetzungen
Schleswig-Holstein	<ul style="list-style-type: none"> • <u>hier Bsp. Univ. Kiel: Praxismodul 1:</u> Berufsfelderkundung: Kennenlernen des Arbeitsalltags von Lehrkräften; Entwicklung von Fragestellungen für das weitere Studium • <u>Praxismodul 2:</u> Vorbereitung auf erste eigene Praxiserfahrungen als Fachlehrkräfte; insbesondere Berufsfelderkundung im Sinne des fachbezogenen Unterrichts; Selbstreflexion im Sinne der Berufswahlüberprüfung • <u>Praxismodul 3:</u> Master-Praktikum: u.a. Weiterentwicklung der Fähigkeiten in der gezielten Planung, Durchführung und Auswertung von fachbezogenem Unterricht, Vertiefung der Kenntnisse zum Schulalltag, intensive Auseinandersetzung mit der Lehrerrolle
Hamburg	<ul style="list-style-type: none"> • <u>PE:</u> Einblick in das System Schule aus einer neuen erziehungswissenschaftlichen Perspektive (Entwicklung von Fragestellungen für das weitere Studium als „roter Faden“); erste Erprobungen zum Lehrerverhalten (Rollenspiele etc.; weiterer Baustein zur Eignungsreflexion) • <u>OP:</u> Anbahnung reflexiver Auseinandersetzung mit der Lehrarbeit und der eigenen Berufswahl; Erschließung des späteren beruflichen Arbeitsfeldes • <u>ISP:</u> Erkundung des Handlungsfeldes Schule; Perspektivenwechsel und Auseinandersetzung mit der Lehrerrolle/dem Lehrerberuf; Berufswahlüberprüfung • <u>Kernpraktikum (KP)</u> (s. 3.3)
Bremen	<p>Erste Hinweise recherchierbar zur neuen Studienstruktur ab WS 2011/12; s. unter www.uni-bremen.de; unter: Praxiselemente;</p> <p><u>Hinweise:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>OP:</u> insbesondere Überprüfung des Berufswunsches • <u>Praxisorientierte Elemente:</u> ausgewählte fachdid. Fragestellungen bearbeiten; Theorie-Praxis-Transfer, Überprüfung der Berufswahl (mind. 1 U-Versuch von mind. 3 Std.) • <u>Praxissemester:</u> s. unter 3.3 • <u>Forschungstätigkeit:</u> Bearbeitung einer empirischen Fragestellung oder einer theoretischen Arbeit im Kontext von Schule und Bildung; im Zusammenhang mit dem MA-Abschlussmodul stehend
Niedersachsen	<p>hier nicht nach Lehrämtern weiter differenziert; lt. Nds. MasterVO-Lehr dienen Praktika der Berufswahlorientierung, der Bearbeitung forschungsorientierter Fragestellungen und Profilierung</p> <p><u>Hier wieder Bsp. Uni Osnabrück:</u></p> <p><u>Zielsetzungen des ASP:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Einblick in das System Schule • kriteriengeleitete Hospitation von Unterricht • Forschendes Lernen als übergreifende Kategorie (systematische Erkundungen) • Selbstreflexion in Bezug auf die Lehrerrolle (Berufswahl) <p><u>Zielsetzungen der FP:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Einführung in die Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung • Weiterführung des Ansatzes forschenden Lernens • Selbstreflexion (s.o.)
Mecklenburg-Vorpommern	keine weiteren Angaben möglich (s. Anmerkung unter der Kategorie „Anzahl und Bezeichnung“)

3.2 Schulische Praxisphasen

Bundesland	Allgemeine Zielsetzungen
Brandenburg	<ul style="list-style-type: none"> • <u>für OP und IEP</u>: u.a. Einblick in den Schulalltag, Perspektivenwechsel von der Schüler- zur Lehrerrolle, Reflexion eigener Schulerfahrungen, Anknüpfungen/Anregungen für das weitere Studium • <u>Praktikum</u> in päd.-psychologischen Arbeitsfeldern: u.a. Bearbeitung erziehungswiss. Fragestellungen, Weiterentwicklung der Fähigkeiten im Analysieren und Reflektieren päd. Situationen, Kennenlernen verschiedener Sozialisationsfelder • <u>fachdid. Tagespraktika</u>: u.a. Gruppenhospitationen und Unterrichtsversuche • <u>psychodiagnostisches Praktikum</u>: Weiterentwicklung der Beobachtungs- und Beurteilungsfähigkeit • <u>Schulpraktikum (Praxissemester)</u>: s. unter 3.3
Berlin	<p>lt. Rahmenvereinbarung (s.o.) werden die Ziele und auch Inhalte der Schulpraktischen Studien in den jeweiligen Studien- und Prüfungsordnungen der Universitäten geregelt;</p> <p>i.d.R. im BPR bzw. OPR vermehrt Beobachtungsaufgaben im Kontext des forschenden Lernens (s. z.B. unter www.fu-berlin.de.zfl.)</p> <p>i.d.R. in den jeweiligen UP: Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht</p>
Sachsen-Anhalt	keine weiteren Angaben möglich (s. Anmerkung unter der Kategorie „Anzahl und Bezeichnung“)
Nordrhein-Westfalen	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Eignungspraktikum</u>: dient insbesondere der Klärung der Eignung für den Lehrerberuf; reflektierte Studien- und Berufswahl; schließt auch mit Eignungsberatung ab (weitere Zielsetzungen im Sinne der Befähigung s. in der Lehramtszugangsverordnung vom 18.6.2009); s. auch ausführliche Broschüre zum Eignungspraktikum: www.schulministerium.nrw.de <p>Hinweis: In der Broschüre zum Eignungspraktikum des Ministeriums für Schule und Weiterbildung von NRW wird explizit darauf hingewiesen, dass eine abschließende Aussage zur Eignung aber nach dem Eignungspraktikum noch nicht möglich sei, sondern erst zum Ende des Vorbereitungsdienstes!</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>OP</u>: dient der kritisch-analytischen Auseinandersetzung mit der schulischen Praxis sowie der Heranführung an eine professionsorientierte Perspektive; ebenso Selbstreflexion (weitere Zielsetzungen im Sinne der Befähigung s. in der Lehramtszugangsverordnung vom 18.6.2009) • <u>schulisches Berufsfeldpraktikum</u> soll konkretere berufliche Perspektiven ermöglichen (weitere Zielsetzungen im Sinne der Befähigung s. in der Lehramtszugangsverordnung vom 18.6.2009) • <u>Praxissemester</u> s. unter 3.3
Saarland	<ul style="list-style-type: none"> • <u>OP</u>: Kennenlernen des Schulalltags und der Lehreraufgaben; Reflexion bzgl. Berufswahl; kriterienorientierte Beobachtung • <u>Fachdid. Praktika</u>: dienen der kriteriengeleiteten Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht; Zunahme der Aufgaben und des Anspruchs in dem letzten fachdid. Praktikum (auch Planung bereits von Unterrichtsreihen und Projekten) etc. <p><u>Hinweis</u>: in allen Praktika spielt die Berufswahlüberprüfung eine zentrale Rolle sowie die Überprüfung des eigenen Lernfortschritts</p>

3.2 Schulische Praxisphasen

Bundesland	Allgemeine Zielsetzungen
Rheinland-Pfalz	<ul style="list-style-type: none"> • s. hierzu ausführlich unter www.schulpraktika.rlp.de; s. insbesondere www.mbwwk.rlp.de, s. unter Schulpraktika und pdf-Dokument „Zeitlicher Verlauf der schulpraktischen Ausbildung“ • <u>orientierende Praktika</u>: u.a. Einblick in das berufliche Handlungsfeld, Selbstreflexion bzgl. der persönlichen Eignung, Analyse von Lehr-/Lernprozessen • <u>vertiefendes Praktikum im BA</u>: u.a. Weiterführung der Fähigkeiten zur Analyse und Beschreibung von Lehr-/Lernprozessen; Entwicklung fachdidaktischer Fähigkeiten u.a. zur U-Planung/-Durchführung sowie Analyse, diagnostische Fähigkeiten ausbauen; Selbstreflexion bzgl. der Entscheidung für Lehrerberuf und für den lehramtsspezifischen Schwerpunkt • <u>vertiefendes Praktikum im MA</u>: u.a. Weiterführung der Fähigkeiten zur differenzierten Beschreibung und Analyse von Lehr-/Lernprozessen; Fähigkeit ausbauen zur U-Planung/-Durchführung, Reflexion der eigenen Kompetenzen und Einbeziehung von kollegialer Beratung/Rückmeldung
Hessen	<ul style="list-style-type: none"> • <u>OP</u>: als sog. berufliche Orientierung gedacht • <u>SPS I/II</u>: Verknüpfung von Studieninhalten mit schulischer Praxis, Erfahrung/Reflexion, Erproben im Unterrichtshandeln, Analyse von z.B. Lernprozessen im Kontext forschenden Lernens
Baden-Württemberg	siehe Hinweis unter der Kategorie „Anzahl und Bezeichnung“; Angaben zur neuen Regelung zum derzeitigen Stand der Expertise noch nicht gezielt recherchierbar
Thüringen	<p><u>Eingangspraktikum</u>: Einblick in außerschulische Felder der Arbeit mit Kindern/Jugendlichen bekommen; Entwicklung eines pädagogischen Bezugs über einen längeren Zeitrahmen; Selbstreflexion im Hinblick auf die Studien-/Berufswahl Lehramt</p> <p><u>Praxissemester</u>: s. unter 3.3</p>
Sachsen	siehe Hinweis unter der Kategorie „Anzahl und Bezeichnung“; keine weiteren Angaben wg. der geplanten Umstellung; auch die weiteren Unterkategorien werden wg. der zum Zeitpunkt der Expertise gegebenen unklaren „Planungssituation“ frei gelassen
Bayern	<p>Lt. LPO I können hier folgende allgemeine Zielsetzungen genannt werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>für das OP</u>: Eignungsüberprüfung sowie Einblick in Schule aus der Lehrerperspektive • <u>für das päd.-didaktische Schulpraktikum</u>: Kennenlernen der Aufgaben einer Lehrkraft unter päd.-did. Fragestellungen, auch verbindend mit ersten fachdidaktischen Bezügen; Einschätzung der Neigung/Eignung zum Lehrerberuf • <u>studienbegleitendes fachdid. Praktikum</u>: u.a. Erlangung fundierter Kenntnisse über fachspezifische Arbeitsweisen, Vorbereitung/Analyse von Unterricht, eigene U-Versuche

3.2 Schulische Praxisphasen

Bundesland	Stellenwert der „Eignungsreflexion“
Schleswig-Holstein	keine Angaben möglich
Hamburg	hoch; ausgewiesenes Konzept, sog. Bausteine im BA-/MA-Studium, die im Curriculum neu mit aufgenommen wurden (vgl. hierzu Homepage ZLH-Hamburg: www.zlh-hamburg.de): vor Immatrikulation Self-Assessment (hier CCT), während der schulischen Praxisphasen (im ISP „Fit für den Lehrerberuf“) und im KP (s. 3.3); ggf. noch freiwilliges Lehrertraining (vgl. hierzu auch Lehberger/Schaarschmidt; vgl. ZLH-Hamburg)
Bremen	zur neuen Studienstruktur ab WS 2011/12: noch kein ausgewiesenes Konzept abrufbar; allerdings unter www.uni-bremen.de ; s. unter allgemeine Infos zum Lehrberuf: u.a. link zu www.cct-germany.de
Niedersachsen	bisher kein ausgewiesenes Konzept, hochschul- und lehramtsspezifische Besonderheiten; Hinweis: Nds. MK hat ein Gutachten zur theoretischen Begründung und praktischen Anwendung von Auswahlverfahren, Eignungsuntersuchungen und studienbegleitenden Beratungsmodellen in Auftrag gegeben (s. Veith/Schmidt 2010)
Mecklenburg-Vorpommern	keine Angaben möglich (siehe auch Hinweise zu den vorhergehenden Kategorien)
Brandenburg	insgesamt in den Praktika bedeutend (s. auch Portfolioansatz)
Berlin	keine Angaben möglich (siehe auch Hinweise zu den vorhergehenden Kategorien)
Sachsen-Anhalt	keine Angaben möglich (siehe auch Hinweise zu den vorhergehenden Kategorien)
Nordrhein-Westfalen	hoher Stellenwert; erkennbar dadurch, dass bereits vor dem Studium ein Eignungspraktikum absolviert werden sollte und Portfolio dort u.a. auch zur Selbstreflexion eingesetzt wird (Ausfüllen von vier Selbstreflexionsbögen für das Portfolio; werden zum Eignungsberatungsgespräch mitgebracht); ebenso verbindlicher Einsatz von CCT im Eignungspraktikum, s. unter www.nrw.cct-germany.de ; alle Praxiselemente sind in einem Portfolio zu dokumentieren
Saarland	hoher Stellenwert durch den Hinweis in der Ordnung zu den Schulpraktika, dass in allen Schulpraktika die Klärung der Neigung und Eignung eine Rolle spiele; ausgewiesenes Instrumentarium im Zusammenhang mit den Schulpraktika konnte nicht ausfindig gemacht werden; allerdings genereller Verweis auf das Verfahren „Fit für den Lehrerberuf“ im Zusammenhang mit der Überlegung der Wahl eines Lehramtsstudiums
Rheinland-Pfalz	hoher Stellenwert; CCT wird explizit in das Konzept zur Lehrerbildung einbezogen; damit auch über den gesamten Studienverlauf Ermöglichung berufsbezogener Selbstreflexion; während der Praktika sind Beratungsangebote durch die praktikumsbetreuenden Personen im Hinblick auf die Neigung/Eignung vorgesehen; praktikumsbetreuende Personen entscheiden über Bestehen oder Nicht-Bestehen des jeweiligen Praktikums (im Rahmen der orientierten Praktika letztlich der Schulleiter nach Anhörung der praktikumsbetreuenden Person)
Hessen	MK hat im Herbst 2009 Konzept zu einem phasenübergreifenden Portfolio in der Lehrerbildung dargelegt (s. unter www.dipf.de ; unter pedocs abrufbar) Lt. Lüdecke s. 01/2011 im Newsletter der BaSS: Universitäten arbeiten an einem eigenen Konzept, da sie am bisherigen Konzept kaum beteiligt wurden und dieses als zu divers für die Umsetzung gehalten werde
Baden-Württemberg	im Infoblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport vom September 2009 wird auf Selbsteinschätzungsverfahren wie CCT hingewiesen, die vor Aufnahme eines Lehramtsstudiums durchgeführt werden sollten; verpflichtend ab WS 2010/11 für Studierende des gymnasialen Lehramts, ab WS 2011/12 für alle Lehramter verpflichtend und Zulassungsvoraussetzung; s. auch unter www.bw-cct.de
Thüringen	keine weiteren Angaben recherchierbar; allerdings ist davon auszugehen, dass durch das sog. Eingangspraktikum ein besonderer Stellenwert in der Eignungsfrage gesehen wird

3.2 Schulische Praxisphasen

Bundesland	Stellenwert der „Eignungsreflexion“
Sachsen	keine Angaben möglich (siehe auch Hinweise zu den vorhergehenden Kategorien)
Bayern	in den einzelnen Praktika, insbesondere im Orientierungspraktikum und im päd.-didaktischem Schulpraktikum Zielsetzung, ansonsten Hinweise unter www.km.bayern.de , Hinweise zu drei online-Tests, u.a. auch Verweis auf CCT

3.2 Schulische Praxisphasen

Bundesland	Institutionelle Zuständigkeit im Sinne der Verantwortung
Schleswig-Holstein	Hochschule
Hamburg	Hochschule (zum Kernpraktikum s. unter 3.3)
Bremen	Hochschule
Niedersachsen	Hochschule
Mecklenburg-Vorpommern	derzeit keine Angaben möglich
Brandenburg	Hochschule
Berlin	Hochschule
Sachsen-Anhalt	Hochschule
Nordrhein-Westfalen	<u>Eignungspraktikum</u> : in Verantwortung der Schulen (Zentren für schulpraktische Ausbildung begleiten) <u>OP und schulisches Berufsfeldpraktikum</u> : in Verantwortung der Hochschule <u>Praxissemester</u> : s. 3.3
Saarland	Hochschule
Rheinland-Pfalz	Studienseminare (grundlegende Zuständigkeit!, s. unter www.mbwwk.rlp.de ; s. weiter unter Ausbildungs- und Gestaltungsvorgaben für Schulpraktika)
Hessen	Hochschule
Baden-Württemberg	ab WS 2011 für das Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Haupt-, Werkreal- und Realschulen: Angabe, dass die Vorbereitung in der Verantwortung der Hochschule liegt; Lehramt an Gymnasien und Lehramt an beruflichen Schulen: s. hierzu die Angaben zum Praxissemester unter 3.3
Thüringen	grundsätzlich liegen die Schulpraktischen Studien in der Verantwortung der Hochschulen; s. 3.3: spezifische Angaben zum Praxissemester
Sachsen	keine weiteren Angaben wg. der geplanten Umstellung (siehe auch Hinweis unter der Kategorie „Anzahl und Bezeichnung“)
Bayern	Hochschule

3.3 Praxissemester als Langzeitform schul. Praxisphasen

Bundesland	Stand der Einrichtung: <ul style="list-style-type: none"> • ja • nein und auch derzeit nicht in Planung • in Planung
Schleswig-Holstein	nein und auch derzeit nicht in Planung
Hamburg	ja
Bremen	ja (allerdings steht differenzierte Konzeption für das Praxissemester noch aus, da dieses erst im Frühjahr 2015 erstmalig umzusetzen ist)
Niedersachsen	in Planung für einzelnes Lehramt; AG wurde dazu 2010 seitens des Nds. MK eingerichtet
Mecklenburg-Vorpommern	nein und auch derzeit nicht in Planung
Brandenburg	ja
Berlin	in Planung; <u>Erläuterung:</u> Es wurde eine Arbeitsgruppe aus den Vertretern der vier Berliner Universitäten und der Senatsbildungsverwaltung eingesetzt, die ein Praxissemester für WS 2013/14 planen sollen, jedoch nicht für die allgemeinbildenden und berufsbildenden Lehrämter, die später auf das Amt Studienrat/-rätin abzielen; lt. Aussage von Stammwitz im Newsletter 01/2011 der BaSS; lt. Stammwitz gibt es derzeit eine deutliche Kontroverse, was die unterschiedliche Regelung für die Lehrämter betrifft (s. ähnlich in Nds.); Entscheidung wohl erst nach den Berliner Wahlen im September 2011
Sachsen-Anhalt	nein und auch derzeit nicht in Planung
Nordrhein-Westfalen	ja
Saarland	nein und auch derzeit nicht in Planung
Rheinland-Pfalz	nein und auch derzeit nicht in Planung
Hessen	in Planung; <u>Erläuterung:</u> Änderung des hessischen Lehrerbildungsgesetzes; Entwurf verabschiedet am 08.06.2011 im hessischen Landtag; sieht zum 01.08.2011 die Verkürzung des Referendariats von 24 Monaten auf 21 Monate vor und für alle Lehrämter zum WS 2014/2015 die Einführung eines Praxissemesters (beschlossen im Jan. 2011 von CDU und FDP; lt. Lüdecke im Newsletter 1/2011 der BaSS wird eine ministerielle AG dazu eingesetzt, die bis zum Okt. 2011 ein fertiges Konzept ausarbeiten soll)
Baden-Württemberg	ja (Einschränkung auf bestimmte Lehrämter)
Thüringen	ja, bisher nur an der Uni Jena, sog. Jenaer Modell der Lehrerbildung; Hinweis: Auch an der Erfurt School for Education werden derzeit Konzepte für ein Praxissemester diskutiert und zwar auch hier im Zusammenhang der Studiengänge MA Lehramt Grundschule und Regelschule (s. Pannke im Newsletter 1/2011 der BaSS)
Sachsen	nein und derzeit auch nicht in Planung
Bayern	nein und derzeit auch nicht in Planung

3.3 Praxissemester als Langzeitform schul. Praxisphasen

Bundesland	Zeitliche Einführung und rechtliche Grundlagen
Schleswig-Holstein	keine Angaben, da nicht in Planung
Hamburg	seit WS 2007/2008 mit der Umstellung auf BA/MA <u>Rechtsgrundlagen:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Bürgerschaftsdrucksache 18/3809 (Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft); Orientierung/Beibehaltung an der grundlegenden Reform auch für die Regierungsbildung am 24.02.2008 • BA-Prüfungsordnungen vom 15.08.2007 sowie 5., 19. und 26.09.2007 und MA-Prüfungsordnungen
Bremen	mit der Umstellung auf die neue Studienstruktur zum WS 2011/12 <u>Rechtsgrundlagen:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Bremisches Lehrerausbildungsgesetz vom 16.05.2006, zuletzt geändert am 14.12.2010; §5 zu Praxisphasen • s. auch spezifische Zugangsordnungen und Prüfungsordnungen
Niedersachsen	auf Grund des unsicheren Planungsstandes keine Angaben möglich
Mecklenburg-Vorpommern	keine Angaben, da nicht in Planung
Brandenburg	s. Expertise Weyland/Wittmann (2010); seit WS 2004/2005 mit der Umstellung auf BA/MA <u>Rechtsgrundlagen:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Brandenburgisches Lehrerbildungsgesetz vom 25.06.1999, zuletzt geändert am 03.04.2009 • BA-/MA-Abschlussverordnung vom 21.09.2005 • Lehramtsprüfungsordnung aus 2001, zuletzt geändert am 11.05.2007 • Rahmenordnung für das lehramtsbezogene BA/MA-Studium an der Universität Potsdam vom 31.05.2007 • Allgemeine Ordnung für das lehramtsbezogene BA/MA-Studium an der Universität Potsdam (BAMALA-O) vom 21.01.2010, 3. Änderungssatzung vom 20.10.2010 • Ordnung für schulpraktische Studien im lehramtsbezogenen BA/MA-Studium der Universität Potsdam (BAMALA-SPS) vom 22.09.2010 <u>Hinweis:</u> Lehrerausbildung nur an der Universität Potsdam www.unipotsdam.de/zfl/studium/praxisstudien/praxissemester/pflichtenheft.pdf
Berlin	derzeit liegen noch keine weiteren Angaben hierzu vor, auf die zurückgegriffen werden könnte
Sachsen-Anhalt	keine Angaben, da nicht in Planung
Nordrhein-Westfalen	seit WS 2009/2010 mit der Umstellung auf BA/MA; späteste Umstellung zum WS 2011/2012 an allen Hochschulen <u>Rechtsgrundlagen:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz) vom 12.05.2009 • Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität vom 18.06.2009 • RdErl. d. Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder vom 14.06.2000 zu Praxisphasen in den Lehramtsstudiengängen • Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang vom 14.04.2010
Saarland	keine Angaben, da nicht in Planung
Rheinland-Pfalz	keine Angaben, da nicht in Planung
Hessen	derzeit noch keine weiteren Angaben möglich

3.3 Praxissemester als Langzeitform schul. Praxisphasen

Bundesland	Zeitliche Einführung und rechtliche Grundlagen
Baden-Württemberg	<ul style="list-style-type: none"> • für Studierende des Lehramts an beruflichen Schulen seit SS 2002 • für Studierende des Lehramts an Gymnasien gemäß wiss. bzw. künstlerischer Prüfungsordnung von 2001 seit dem WS 2000/2001 • für Studierende des Lehramts an Gymnasien verpflichtend mit GymOP I vom 31.07.2009 <u>Rechtsgrundlagen:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Neuordnung der Lehrerbildung im höheren Dienst vom 13.03.2001; zum WS 2001/2002 weitere Quellen: • Handreichung des MK zum Praxissemester vom 20.07.2001 sowie Verwaltungsvorschrift des MK über Schulpraxissemester für Studierende des Lehramts an Gymnasien sowie Studierende der Studiengänge zum höheren Lehramt an beruflichen Schulen aus 2001 • Handreichung zum Schulpraxissemester vom Juli 2010 • Handreichung zum Schulpraxissemester vom 17.06.2010 für Studierende des Studiengangs „Lehramt an Gymnasien“ gemäß Gymnasiallehrerprüfungsverordnung I vom 31.07.2009
Thüringen	<p>seit WS 2007/2008 (Hinweis: in Thüringen sowohl traditionelle als auch konsekutive Modelle zur Lehrerausbildung); erstmalig durchgeführt im WS 2009/2010</p> <u>Rechtsgrundlagen:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Thüringer Lehrerbildungsgesetz vom 12.03.2008, zuletzt geändert am 08.07.2009 • Thüringer Verordnung über die Fächer und die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Regelschulen vom 09.12.2008, geändert am 22.04.2010 • Thüringer Verordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien, geändert am 22.04.2010 • Ordnung für das Praxissemester in Lehramtsstudiengängen nach dem Jenaer Modell der Lehrerbildung (Praxissemesterordnung vom 19.02.2009)
Sachsen	keine Angaben, da nicht in Planung
Bayern	keine Angaben, da nicht in Planung

3.3 Praxissemester als Langzeitform schul. Praxisphasen

Bundesland	Betroffene Lehrämter
Schleswig-Holstein	keine Angaben, da nicht in Planung
Hamburg	für alle dort vorgesehenen Lehrämter
Bremen	für alle dort vorgesehenen Lehrämter
Niedersachsen	nur für das Lehramt Grund-, Haupt- und Realschule geplant; derzeit keine weiteren Angaben möglich, Verlängerung des Masters für dieses Lehramt zum WS 2013/14 geplant; ob damit auch Praxissemester eingeführt werden, ist offen; s. hierzu Winkel im Newsletter 1/2011 der BaSS (s. Homepage)
Mecklenburg-Vorpommern	keine Angaben, da nicht in Planung
Brandenburg	für alle dort vorgesehenen Lehrämter
Berlin	derzeit liegen noch keine weiteren Angaben hierzu vor, auf die zurückgegriffen werden könnte
Sachsen-Anhalt	keine Angaben, da nicht in Planung
Nordrhein-Westfalen	für alle dort vorgesehenen Lehrämter
Saarland	keine Angaben, da nicht in Planung
Rheinland-Pfalz	keine Angaben, da nicht in Planung
Hessen	derzeit noch keine weiteren Angaben möglich
Baden-Württemberg	Lehramt an Gymnasien und Lehramt an beruflichen Schulen
Thüringen	für das Lehramt an Gymnasien und für das Lehramt an Regelschulen
Sachsen	keine Angaben, da nicht in Planung
Bayern	keine Angaben, da nicht in Planung

3.3 Praxissemester als Langzeitform schul. Praxisphasen

Bundesland	Bezeichnung und ECTS
Schleswig-Holstein	keine Angaben, da nicht in Planung
Hamburg	Kernpraktikum (KP), 30 ECTS; weitere Aufteilung zu den Komponenten (s. weitere Kategorien)
Bremen	Praxissemester; 30 ECTS geplant, Aufteilung Anwesenheit in den Schulen 15 LP, Begleitung 15 LP (lt. Bericht Frau Komoss, Newsletter 2/2010 der BaSS; s. Homepage)
Niedersachsen	Praxissemester, derzeit noch keine Angaben zu ECTS möglich
Mecklenburg-Vorpommern	keine Angaben, da nicht in Planung
Brandenburg	Schulpraktikum (Praxissemester), 20 ECTS
Berlin	derzeit liegen noch keine weiteren Angaben hierzu vor, auf die zurückgegriffen werden könnte
Sachsen-Anhalt	keine Angaben, da nicht in Planung
Nordrhein-Westfalen	Praxissemester, 25 LP; Aufteilung der Komponenten s. weitere Kategorien
Saarland	keine Angaben, da nicht in Planung
Rheinland-Pfalz	keine Angaben, da nicht in Planung
Hessen	Praxissemester, derzeit noch keine Angaben zu ECTS möglich
Baden-Württemberg	Praxissemester
Thüringen	Praxissemester, 30 ECTS
Sachsen	keine Angaben, da nicht in Planung
Bayern	keine Angaben, da nicht in Planung

3.3 Praxissemester als Langzeitform schul. Praxisphasen

Bundesland	Dauer und zeitliche Verortung im Studienverlauf
Schleswig-Holstein	keine Angaben, da nicht in Planung
Hamburg	<u>Dauer:</u> 6 Monate <u>Zeitpunkt:</u> im 2. und 3. Sem. des MA-Studiums, d.h. Verteilung auf zwei Semester: KP I im 2. Sem. (15 LP; für Lehramt an beruflichen Schulen 10 LP) KP II im 3. Sem. (15 LP; für Lehramt an beruflichen Schulen 20 LP) KP ist zum SS 2011 erstmalig durchgeführt worden!
Bremen	<u>Dauer:</u> derzeit keine genaue Angabe recherchierbar <u>Zeitpunkt:</u> im 2. Sem. des MA-Studiums of Education; i.d.R. zwischen 1. Feb. und Ende des Schulhalbjahres erstmalige Durchführung im Frühjahr bzw. SS 2015
Niedersachsen	aufgrund des zum Zeitpunkt der Expertise unsicheren Planungsstandes keine weiteren Angaben möglich
Mecklenburg-Vorpommern	keine Angaben, da nicht in Planung
Brandenburg	<u>Dauer:</u> 4 Monate <u>Zeitpunkt:</u> im 2. Semester (Sekundarstufe I und Primarstufe) oder 3. Semester (Lehramt an Gymnasien) des MA-Studiums
Berlin	derzeit liegen noch keine weiteren Angaben hierzu vor
Sachsen-Anhalt	keine Angaben, da nicht in Planung
Nordrhein-Westfalen	<u>Dauer:</u> i.d.R. 6 Monate, mind. 5 Monate <u>Zeitpunkt:</u> im 2. Sem. des MA-Studiums, spätestens im 3. Sem.
Saarland	keine Angaben, da nicht in Planung
Rheinland-Pfalz	keine Angaben, da nicht in Planung
Hessen	derzeit noch keine weiteren Angaben möglich
Baden-Württemberg	<u>Dauer:</u> Lehramt an Gymnasien: 13 Wochen Dauer; Lehramt an beruflichen Schulen i.d.R. 10 Wochen Dauer <u>Zeitpunkt:</u> <u>Lehramt an Gymnasien</u> (hier: neue Grundlage 2009; i.d.R. nach dem Grundstudium) <ul style="list-style-type: none"> • Blockform: Zeit von Schuljahresbeginn bis Weihnachten • Modulform: <ul style="list-style-type: none"> • Modul 1: Schuljahresbeginn bis zum Beginn der LV im WS; • Modul 2: i.d.R. von Mitte Feb. bis Mitte April Hinweis: weitere Sonderregelungen, z.B. für Musikstudierende <u>Lehramt an beruflichen Schulen</u> <ul style="list-style-type: none"> • in Modulform: <ul style="list-style-type: none"> • ca. im 2. Sem. 2 Wochen • ca. im 5. Sem. 4 Wochen • ca. im 7. Sem. 4 Wochen Hinweis: sehr heterogene Ausgestaltung für dieses Lehramt
Thüringen	<u>Dauer:</u> 5 Monate <u>Zeitpunkt:</u> im 5. oder 6. Semester im Grundstudium, orientiert sich an den Schulhalbjahren
Sachsen	keine Angaben, da nicht in Planung
Bayern	keine Angaben, da nicht in Planung

3.3 Praxissemester als Langzeitform schul. Praxisphasen

Bundesland	Allgemeine Zielsetzungen
Schleswig-Holstein	keine Angaben, da nicht in Planung
Hamburg	<p>s. hierzu ausführlich die Broschüre zum KP (2. Fassung, abrufbar unter www.zlh-hamburg.de), herausgegeben von Uni Hamburg, ZLH-Hamburg und LI Hamburg, allerdings nur für die allgemeinbildenden Lehrämter und Lehramt an Sonderschulen: u.a.</p> <ul style="list-style-type: none"> • vertieftes Kennenlernen des Systems Schule und der Curricula • kriteriengeleitete Beobachtung und Auswertung von Unterricht • Entwicklung von Forschungsfragen zu Schule/Unterricht • grundlegende Fähigkeiten in der Unterrichtsplanung, Unterrichtsdurchführung, Unterrichtsevaluierung • Erlangung von Kompetenzen zur Individualisierung • Erlangung von diagnostischen Fähigkeiten <p>Weitere Zielsetzungen für Lehramt an Sonderschulen (s. Broschüre)</p>
Bremen	Theorie-Praxis-Transfer und Überprüfung der Berufseignung (s. hierzu www.uni-bremen.de ; Infos unter Studium und Praxiselemente abrufbar; auf den Seiten des Zentrums für Lehrerbildung verkürzte Version)
Niedersachsen	aufgrund des zum Zeitpunkt der Expertise unsicheren Planungsstandes keine weiteren Angaben möglich
Mecklenburg-Vorpommern	keine Angaben, da nicht in Planung
Brandenburg	<p>lt. Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam; Broschüre (S. 5):</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Vertieftes Kennenlernen der Schulrealität“ • „Zusammenführen von Theorie und Praxis“ • „Forschendes Lernen“ • „Überprüfen und Weiterentwickeln der eigenen Kompetenzen“
Berlin	derzeit liegen noch keine weiteren Angaben hierzu vor, auf die zurückgegriffen werden könnte
Sachsen-Anhalt	keine Angaben, da nicht in Planung
Nordrhein-Westfalen	<p>s. hierzu die Angaben in der Rahmenkonzeption zum Praxissemester: „Im Praxissemester werden berufsrelevantes wissenschaftliches Theorie- und Reflexionswissen aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften in einer forschenden Grundhaltung mit einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung für die berufspraktische Tätigkeit verknüpft. Dabei sollen sowohl konzeptionell-analytische als auch reflexiv-praktische Kompetenzen erworben werden, um eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit Theorieansätzen, Praxisphänomenen und der eigenen Lehrerpersönlichkeit und eine reflektierte Einführung in das Unterrichten zu ermöglichen.“ (Rahmenkonzeption 2010, 4).</p>
Saarland	keine Angaben, da nicht in Planung
Rheinland-Pfalz	keine Angaben, da nicht in Planung
Hessen	derzeit noch keine weiteren Angaben möglich
Baden-Württemberg	<p><u>allgemein formuliert:</u> Berufsorientierung sowie Stärkung des Bezugs zur Schulpraxis; Eignungsüberprüfung</p> <p>z.T. sehr unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und damit auch Zielsetzungen an den jeweiligen Standorten (s. z.B. Universität Hohenheim und Universität Mannheim für das Lehramt an beruflichen Schulen; reicht vom Kennenlernen des Berufsfeldes über Berufseignung bis hin zum Erwerb unterrichtspraktischen Wissens; lt. Bovet (2002, 150): z.T. widersprüchliche Zielsetzungen; keine eindeutige Nennung der Ziele)</p>

3.3 Praxissemester als Langzeitform schul. Praxisphasen

Bundesland	Allgemeine Zielsetzungen
Thüringen	<p>s. Zielsetzungen unter www.uni-jena.de/ZLD_Ziele_und_Kompetenzfelder.html</p> <ul style="list-style-type: none">• „Kennenlernen des Berufsfeldes in all seinen Facetten• Entwicklung eines berufsethischen Konzepts für unterrichtliche und außerunterrichtliche Situationen• Gewinnung einer Unterrichtskompetenz, die sich auf das fachliche Wissen, das erzieherische Wirken, Lehrfertigkeiten und Initiative im außerunterrichtlichen Bereich bezieht• Erreichung einer Grundsicherheit im Umgang mit Schülerinnen und Schülern• Entwicklung von Lerndiagnose und Beratungskompetenzen• Entwicklung von Evaluations- und Innovationskompetenzen• Erhöhung der Motivation für die Fortsetzung des Studiums“ (s. auch aufgeführte Kompetenzfelder)
Sachsen	keine Angaben, da nicht in Planung
Bayern	keine Angaben, da nicht in Planung

3.3 Praxissemester als Langzeitform schul. Praxisphasen

Bundesland	Forschendes Lernen als didaktisches Leitprinzip
Schleswig-Holstein	keine Angaben, da nicht in Planung
Hamburg	ja, z.T. hierzu genaue Angaben zur Vorgehensweise in der Broschüre zum Kernpraktikum
Bremen	derzeit noch konzeptionelle Arbeitsphase! auf Grund der bisherigen Ausrichtung der Praxiselemente vor 2011/12 ist davon auszugehen, dass dem forschenden Lernen auch hier eine hohe Bedeutung beigemessen wird; s. auch unter Praxiselemente ab 2011/12: u.a. Forschungstätigkeit etc.
Niedersachsen	aufgrund des zum Zeitpunkt der Expertise unsicheren Planungsstandes keine weiteren Angaben möglich
Mecklenburg-Vorpommern	keine Angaben, da nicht in Planung
Brandenburg	ja, aber nicht sehr differenziert beschrieben
Berlin	derzeit liegen noch keine weiteren Angaben hierzu vor, auf die zurückgegriffen werden könnte
Sachsen-Anhalt	keine Angaben, da nicht in Planung
Nordrhein-Westfalen	ja, nochmal in der Rahmenkonzeption zum Praxissemester explizit im sog. Schulforschungsteil berücksichtigt
Saarland	keine Angaben, da nicht in Planung
Rheinland-Pfalz	keine Angaben, da nicht in Planung
Hessen	derzeit noch keine weiteren Angaben möglich
Baden-Württemberg	ja, aber nicht explizit differenziert ausgewiesen; z.T. für das Lehramt an beruflichen Schulen
Thüringen	ja, s. Kategorie „Konzeptionelle Merkmale“!
Sachsen	keine Angaben, da nicht in Planung
Bayern	keine Angaben, da nicht in Planung

3.3 Praxissemester als Langzeitform schul. Praxisphasen

Bundesland	Weitere konzeptionelle/curriculare Merkmale der Ausgestaltung
Schleswig-Holstein	keine Angaben, da nicht in Planung
Hamburg	<p><u>Differenzierung nach Lehrämtern:</u> <u>Lehrämter an allgemeinbildenden Schulen und Lehramt an Sonderschulen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • zunächst lehramtsübergreifende Auftakt- und Schlussveranstaltung (1 LP insgesamt) (gemeinsam mit Uni und LI) • Bändermodell: • Schulband (insgesamt 15 LP über KP I/II gesamt): ein fester semesterbegleitender Tag/Woche, vier- bis fünfwöchiges Blockpraktikum in vorlesungsfreier Zeit; 450 Std. Schulpraxis, davon im SS 15–20 Std. unter Anleitung, 50 Std. Hospitation; im WS 15 Std. unter Anleitung, 40 Std. Hospitation • Reflexionsband (insgesamt 2 LP): begleitende Veranstaltungen; Fokus: Unterricht, Schulsystem, Berufsrolle; nach Fächern und Schulformen gemischt; Kleingruppenhospitationen in Schulen; verantwortlich: Hauptseminar- oder Fachseminarleitungen der Abteilung Ausbildung des Landesinstituts (LIA); 10 Termine zur allgemeinen pädagogischen Reflexion, weitere Termine zur fachdidaktischen Reflexion; fakultativ Angebote zur Supervision <p>Wissenschaftsbezogenes Angebot (insgesamt 6 LP): Begleitseminare (2 SWS) zur Fachdidaktik der Unterrichtsfächer s. zur weiteren Differenzierung unter www.zlh-hamburg.de</p> <ul style="list-style-type: none"> • weitere 5 LP für Modulprüfungen insgesamt und 1 LP für weiteren gesonderten Bereich (z.B. Deutsch als Zweitsprache bzw. Förderschwerpunkt im Lehramt an Sonderschulen) • Studierende absolvieren Praktikum in Form eines Tandems • zur weiteren differenzierten Aufteilung und schematischen Darstellung s. unter www.zlh-hamburg.de <p><u>Lehramt an beruflichen Schulen:</u> Bändermodell, vier parallel laufende, verzahnte Bänder, aufgeteilt in zwei Module Modul 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schulband (insgesamt 15 LP von 30 LP): bildet das Zentrum des KP; im KP I ein Schultag pro Woche, nach Sommerferien 4-wöchiger Block, dann im KP II zwei Schultage pro Woche und Kleingruppenhospitationen • Reflexionsband (insgesamt 4 LP): reflexive Begleitung und Auswertung der Praktikums-erfahrungen; konstante Gruppe der Studierenden; Betreuung durch Kollegenteam der Uni und dem LI; zentrales Arbeitsinstrument Portfolio <p>Modul 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projektband (insgesamt 5 LP): Schwerpunkt forschendes Lernen • Seminarband (insgesamt 4 LP): Bearbeitung ausgewählter pädagogischer Themen sowie Didaktik <ul style="list-style-type: none"> • für Modulprüfungen 2 LP • Studierende absolvieren Praktikum in Form eines Tandems • zur weiteren differenzierten Aufteilung und schematischen Darstellung s. unter www.zlh-hamburg.de
Bremen	bestehend aus Praxisblock und vorbereitenden, begleitenden und nachbereitenden Veranstaltungen in der Erziehungswissenschaft und in den Fachdidaktiken; keine weiterführende Angabe möglich, da genaue Konzeption noch nicht abrufbar; lt. Aussage von Komoss, Newsletter 1/2011 der BaSS (s. unter www.schulpraktische-studien.de) wird derzeit an der Neukonzeption gearbeitet
Niedersachsen	auf Grund des zum Zeitpunkt der Expertise unsicheren Planungsstandes keine weiteren Angaben möglich
Mecklenburg-Vorpommern	keine Angaben, da nicht in Planung

3.3 Praxissemester als Langzeitform schul. Praxisphasen

Bundesland	Weitere konzeptionelle/curriculare Merkmale der Ausgestaltung
Brandenburg	<p>s. hierzu unter: www.unipotsdam.de/zfl/studium/praxisstudien/praxissemester/pflichtenheft.pdf</p> <p>Präsenzzeit in der Schule 14 Wochen von insgesamt 16 Wochen Praxissemester, verteilt wie folgt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hospitationen und angeleiteter Unterricht mind. 96 U-Std. während der 2.-15. Woche des Schulpraktikums • selbstständiger Unterricht mind. 60 U-Std. während der 2.-15. Woche des Praktikums • erziehungswiss. und fachdid. Seminare zur Vorbereitung ab der 1. Woche (16 U-Std.) des Schulpraktikums • 4 Begleitseminare (erziehungswiss. und fachdid. Seminare) im Rahmen der Studientage (je 3 h) während der 2.-15. Woche des Schulpraktikums • erziehungs- und fachdid. Seminare zur Nachbereitung (16 U-Std.) in der 16. Woche des Schulpraktikums <p>Insgesamt: 68 U-Std. an Seminarstunden</p> <p>Begleitung im Schulpraktikum durch ein Ausbildungsteam: Lehrende der Fachdidaktik bzw. Erziehungswissenschaft, Seminarleiter/-in des Landesinstituts für Lehrerbildung und Ausbildungslehrkräfte der Ausbildungsschulen; gemeinsame Gestaltung der Seminare im Team im Kontext der Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung; Orientierung an KMK-Standards; Erstellung eines Portfolios mit reflexivem und deskriptivem Teil</p>
Berlin	derzeit liegen noch keine weiteren Angaben hierzu vor, auf die zurückgegriffen werden könnte
Sachsen-Anhalt	keine Angaben, da nicht in Planung
Nordrhein-Westfalen	<p>lt. Rahmenkonzeption allgemeine Vorgaben:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schule als dominanter Lernort (ca. 400 Std.) • vier Wochentage für Unterricht unter Begleitung, Teilnahme am schulischen Kontext und für die Studien-/ Unterrichtsprojekte • ein Studientag pro Woche (in Vorlesungszeit an der Uni, außerhalb i.d.R. am ZfsL) • Aufteilung in schulpraktischen Teil mit mind. 13 LP und Schulforschungsteil mit mind. 10 LP <p><u>Näheres zum Lernort Hochschule lt. Rahmenkonzeption:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • spezielle Seminare für die erziehungswiss. und fachdid. Studien-/Unterrichtsprojekte (Orientierung an den KMK Standards) • mind. ein erziehungswiss. und je Fach mind. ein fachdid. theoriegeleitetes Studien-/ bzw. Unterrichtsprojekt (möglich auch integrative Projekte) • Projekte auch Bestandteil von Portfolio und mögliche Verknüpfung mit Unterrichtsvorhaben • Unterstützung der Studierenden beim forschenden Lernen im Rahmen der Studienprojekte durch universitäre erziehungswiss. und fachdid. Begleitseminare <p><u>Näheres zum Lernort Schule und Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • gezielte Unterstützung durch Vertreter/-innen des ZfsL und der Schulen bei Studien-/ Unterrichtsprojekten und auch beim Aufbau forschender Lernhaltung, Anregungen zur Reflexion der jeweiligen Erfahrungen • an Standards ausgerichtete Praxisbegleitung und -ausbildung durch Ausbildungslehrkräfte; Fokus: Unterricht unter Begleitung, möglichst Verteilung auf beide Fächer, 70 U-Std., davon zwei Unterrichtsvorhaben je Fach bzw. Lernbereich im Umfang von jeweils 12-15 U-Std.; begründete Abweichungen sind erlaubt; möglichst Anschluss an Studien- und Unterrichtsprojekte • Unterrichtsberatungen durch ZfsL und Unterrichtsanalysen in Form von Gruppenhospitationen bzw. Videografien • 1-std. Bilanz- und Perspektivgespräch am Ende des schulpraktischen Teils möglichst durch ZfsL
Saarland	keine Angaben, da nicht in Planung

3.3 Praxissemester als Langzeitform schul. Praxisphasen

Bundesland	Weitere konzeptionelle/curriculare Merkmale der Ausgestaltung
Rheinland-Pfalz	keine Angaben, da nicht in Planung
Hessen	derzeit noch keine weiteren Angaben möglich
Baden-Württemberg	<p><u>Lehramt an Gymnasien:</u> Praxissemester ist an allgemein bildenden Gymnasien oder beruflichen Schulen möglich; Praxissemester wird durch erziehungswiss. und fachdid. Begleitveranstaltungen der Staatlichen Seminare begleitet; FD ca. 32 Std., also 16 Std pro Fach; EW ca. 32 Std.; Seminare erstellen Detailplan für Betreuung und informieren die Schulen; unterschiedliche Aufgaben für die Studierenden, ca. 130 Std. an der Schule, davon mind. 30 Std. eigener Unterricht unter Anleitung; Betreuung durch Ausbildungslehrkräfte, deren Aufgaben genau beschrieben sind</p> <p><u>Lehramt an beruflichen Schulen:</u> z.T. unterschiedliche Gestaltung je nach Standort; ansonsten ähnliche Gestaltung in Form der seminaristischen Begleitung durch Studienseminare; Begleitseminare zur Pädagogik und päd. Psychologie sowie zu den Fachdidaktiken</p>
Thüringen	<p>s. hierzu unter: www.unijena.de/zld Präsenzzeit in der Schule ca. 480 U-Std. insgesamt bei nicht mehr als 5 U-Std./Tag; Rest: Verteilung auf Seminare und Selbststudium <u>Praxissemester bestand bisher aus 5 Modulen (insgesamt 30 LP); orientiert an den KMK Standards:</u> Neu lt. Merkblatt zum Praxissemester: Praxissemester besteht nur noch aus 4 Modulen; Grund: Zusammenlegung der beiden erziehungswiss. Begleitmodule á 5 LP zu 10 LP</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modul 1: Einführung in die Schulwirklichkeit (10 LP); z.B. Präsenzzeit in Schule 240 U-Std., Seminare 15 U-Std., Selbststudium 45 U-Std. • Modul 2: Fachdidaktik des ersten Studienfaches (5 LP): Unterrichten und Erziehen • Modul 3: Fachdidaktik des zweiten Studienfaches (5 LP): Unterrichten und Erziehen • Modul 4: Bildungs-/EW A (10 LP): Diagnostizieren-Beraten-Innovieren-Evaluieren <p><u>Schritte:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Einführungsphase (6 Wochen): Kennenlernen, Hospitation und Assistenzfähigkeit • Unterrichtsphase (8 Wochen): erste unterrichtspraktische Versuche und zunehmend eigener Unterricht • Diagnose- und Evaluationsphase (6 Wochen): Schwerpunkt forschendes Lernen <p>Vorbereitungswoche zur Einführung in die Schulwirklichkeit und fachdidaktische Seminare; fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Begleitveranstaltungen im 14-tägigen Rhythmus; eine Nachbereitungswoche aller Praxismodule; an einer Schule sind zwei bis drei Praktikanten (mindestens ein gemeinsames Fach); Agieren als Team (einer handelt, zwei beobachten im Kontext forschenden Lernens); Fortbildungsangebote für Schulen und Mentoren/innen</p>
Sachsen	keine Angaben, da nicht in Planung
Bayern	keine Angaben, da nicht in Planung

3.3 Praxissemester als Langzeitform schul. Praxisphasen

Bundesland	Anzahl der selbst zu erteilenden Unterrichtsstunden
Schleswig-Holstein	keine Angaben, da nicht in Planung
Hamburg	für die allgemeinbildenden Lehrämter und Lehramt an Sonderschulen: 15–20 Std. unter Anleitung in KP I, 15 Std. unter Anleitung in KP II; für das Lehramt an beruflichen Schulen: 10 Std. in KP I und 20 Std. in KP II (verteilt auf möglichst beide Unterrichtsfächer)
Bremen	derzeit keine weiteren Angaben möglich (s. vorhergehende Kategorie)
Niedersachsen	auf Grund des unsicheren Planungsstandes zum Zeitpunkt der Expertise keine weiteren Angaben möglich
Mecklenburg-Vorpommern	keine Angaben, da nicht in Planung
Brandenburg	60 U-Std. selbst zu erteilender Unterricht (möglichst zu gleichen Anteilen je 30 U-Std./Fach) sowie weitere Std. unter Anleitung
Berlin	derzeit liegen noch keine weiteren Angaben hierzu vor, auf die zurückgegriffen werden könnte
Sachsen-Anhalt	keine Angaben, da nicht in Planung
Nordrhein-Westfalen	70 U-Std. unter Begleitung, möglichst gleichmäßig verteilt auf beide Fächer
Saarland	keine Angaben, da nicht in Planung
Rheinland-Pfalz	keine Angaben, da nicht in Planung
Hessen	derzeit noch keine weiteren Angaben möglich
Baden-Württemberg	<u>Lehramt an Gymnasien:</u> mind. 30 Std. unter Anleitung <u>Lehramt an beruflichen Schulen:</u> keine genaue Angabe möglich
Thüringen	keine genauen Angaben recherchierbar
Sachsen	keine Angaben, da nicht in Planung
Bayern	keine Angaben, da nicht in Planung

3.3 Praxissemester als Langzeitform schul. Praxisphasen

Bundesland	Institutionelle Zuständigkeit im Sinne der Verantwortung
Schleswig-Holstein	keine Angaben, da nicht in Planung
Hamburg	Hochschule und Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI)
Bremen	Organisation in Verantwortung der Universität; weitere Angaben derzeit nicht recherchierbar
Niedersachsen	aufgrund des zum Zeitpunkt der Expertise unsicheren Planungsstandes keine weiteren Angaben möglich
Mecklenburg-Vorpommern	keine Angaben, da nicht in Planung
Brandenburg	in Verantwortung der Hochschule; Hochschule arbeitet eng mit Schulleitung zusammen
Berlin	derzeit liegen noch keine weiteren Angaben hierzu vor, auf die zurückgegriffen werden könnte
Sachsen-Anhalt	keine Angaben, da nicht in Planung
Nordrhein-Westfalen	Hochschule
Saarland	keine Angaben, da nicht in Planung
Rheinland-Pfalz	keine Angaben, da nicht in Planung
Hessen	derzeit noch keine weiteren Angaben möglich
Baden-Württemberg	<p><u>Lehramt an Gymnasien:</u> Studienseminar</p> <p><u>Lehramt an beruflichen Schulen:</u> bisher: abwechselnd in der Verantwortung von Universität und Studienseminar (je nach Standort unterschiedlich zugeordnet und gewichtet für die jeweiligen Praktikumsabschnitte); insgesamt: Verantwortung durch das Studienseminar z.T. etwas , z.T. deutlich stärker Stand der Handreichung von 2010: Studienseminare</p>
Thüringen	<p>in Verantwortung der Hochschule</p> <p><u>expliziter Hinweis:</u> Praxisphase in der Schule in Verantwortung der Schule; Seminare in Verantwortung der Universität</p>
Sachsen	keine Angaben, da nicht in Planung
Bayern	keine Angaben, da nicht in Planung

3.3 Praxissemester als Langzeitform schul. Praxisphasen

Bundesland	Konzept zur Kooperation zwischen Erster und Zweiter Phase etc.
Schleswig-Holstein	keine Angaben, da nicht in Planung
Hamburg	ja; Organisation und Konzeption des KP in Kooperation von Hochschule und LI, dem ZLH und Vertretern der Schulpraxis; Betreuung durch Mentoren/-innen (s. auch Kap. 3.4 und 4.2); Lehramt an beruflichen Schulen: Lenkungsgruppe aus beiden Phasen und studentischen Mitgliedern
Bremen	derzeit noch keine weiteren Angaben möglich
Niedersachsen	auf Grund des zum Zeitpunkt der Expertise unsicheren Planungsstandes keine weiteren Angaben möglich
Mecklenburg-Vorpommern	keine Angaben, da nicht in Planung
Brandenburg	ja, u.a. durch Bildung von Ausbildungsteams; Aufgaben der Ausbildungslehrkräfte wurden vom ZfL/Praktikumsbüro im Infoblatt eingehend beschrieben (s. auch Broschüre)
Berlin	derzeit liegen noch keine weiteren Angaben hierzu vor, auf die zurückgegriffen werden könnte
Sachsen-Anhalt	keine Angaben, da nicht in Planung
Nordrhein-Westfalen	Durchführung des Praxissemesters in Kooperation mit ZfsL und Schulen im Sinne einer curricularen Abstimmung, Einblick in Ausbildungsinhalte/-methoden sowie „wechselseitige Anschlussfähigkeit in der Kompetenzentwicklung der/des Studierenden“ (Rahmenkonzeption, S. 4); Entlastung der Schulen und ZfsL ist angedacht wg. Vielzahl/Vielfalt an Fallgruppen; s. Punkt 3.3 der Rahmenkonzeption: explizite Angaben zur Kooperation zwischen Universität, ZfsL und Schule; Verständigung auf standortspezifische Modelle auf Basis der Rahmenkonzeption; Mindestanforderungen für Kooperation, u.a. Verständigung auf institutionelle Strukturen, regelmäßige gemeinsame Fachtagungen, Abstimmung der standortspezifischen Strukturen/Curricula in einem Ausbildungscurriculum; gemeinsame standortspezifische Evaluation mit standortübergreifendem Bezug; weitere Kooperationsformen mit den Schulen über Netzwerk beteiligter Lehrkräfte etc.; Abschluss von regionalen Kooperationsverträgen zwischen Univ. und ZfsL auf der Basis der Rahmenkonzeption
Saarland	keine Angaben, da nicht in Planung
Rheinland-Pfalz	keine Angaben, da nicht in Planung
Hessen	derzeit noch keine weiteren Angaben möglich
Baden-Württemberg	keine genauen Angaben möglich; aber Hinweis in den Handreichungen, dass alle an der Lehrerbildung Beteiligten im Praxissemester zusammenarbeiten sollen
Thüringen	Hinweis zur engen Zusammenarbeit mit der Schule bzw. betreuenden (fachbegleitenden) Lehrkräften; weitere Grundlegung im Lehrerbildungsgesetz §4: Abschluss von Kooperationsvereinbarungen; um phasenübergreifende Vernetzung und Ganzheitlichkeit zu fördern, wird beim zuständigen Ministerium ein Beirat für Lehrerbildung eingesetzt (setzt sich zusammen aus verschiedenen Vertretern aus für das Schulwesen zuständige Ministerium, je ein Vertreter aus den Hochschulen, ein Vertreter der Studienseminare und des Instituts für Lehrerfortbildung etc., ein Vertreter der Schülämter und Ausbildungsschulen); sog. Fortbildungskonzept Didaktik im Sinne eines Multiplikatorenmodells; Jenaer Tage der Didaktik, regelmäßig jährlich wiederkehrend: fachliche und fachdid. Workshops unter Beteiligung universitärer Vertreter, Fachleitungen der Studienseminare und Ausbildungsschulen
Sachsen	keine Angaben, da nicht in Planung
Bayern	keine Angaben, da nicht in Planung

3.3 Praxissemester als Langzeitform schul. Praxisphasen

Bundesland	Anrechnung auf Vorbereitungsdienst
Schleswig-Holstein	keine Angaben, da nicht in Planung
Hamburg	Verkürzung auf 18 Monate; lt. Auskunft des ZLH nicht direkt mit dem Praxissemester im Zusammenhang stehend
Bremen	bisher: Verkürzung um 6 Monate von 24 auf 18 Monate; derzeit noch keine weiteren Angaben möglich
Niedersachsen	Lt. Winkel Newsletter 1/2011 der BaSS ist Verkürzung des Referendariates für dieses Lehramt geplant
Mecklenburg-Vorpommern	keine Angaben, da nicht in Planung
Brandenburg	Anrechnung auf Vorbereitungsdienst; Dauer 18 Monate statt 24 Monate, sofern Orientierung an den Zielen des Vorbereitungsdienstes erfolgt
Berlin	derzeit liegen noch keine weiteren Angaben hierzu vor, auf die zurückgegriffen werden könnte
Sachsen-Anhalt	keine Angaben, da nicht in Planung
Nordrhein-Westfalen	Anrechnung auf Vorbereitungsdienst, um 6 Monate von 24 auf 18 Monate Vorbereitungsdienst; ursprünglich war eine Verkürzung bis 2015 auf 12 Monate geplant
Saarland	keine Angaben, da nicht in Planung
Rheinland-Pfalz	keine Angaben, da nicht in Planung
Hessen	derzeit noch keine weiteren Angaben möglich
Baden-Württemberg	wird auf die Zeit des Vorbereitungsdienstes angerechnet; Dauer: 18 Monate Vorbereitungsdienst
Thüringen	mögliche Anrechnung auf Vorbereitungsdienst; Dauer statt 24 Monate 18 Monate
Sachsen	keine Angaben, da nicht in Planung
Bayern	keine Angaben, da nicht in Planung

3.3 Praxissemester als Langzeitform schul. Praxisphasen

Bundesland	Prüfung
Schleswig-Holstein	keine Angaben, da nicht in Planung
Hamburg	<p><u>Allgemeinbildende Lehrämter und Lehramt für Sonderschulen:</u> KP schließt mit jeweiliger Modulprüfung nach KP I (2 LP) und KP II (3 LP) ab; Grundlage: kann ausbildungsbegleitendes Portfolio sein</p> <p><u>Lehramt an beruflichen Schulen:</u> KP schließt mit jeweiliger Modulprüfung nach KPI (1 LP) und KP II (1 LP) ab; Grundlage: ausbildungsbegleitendes Portfolio; Modulprüfung in Verantwortung der Universität</p>
Bremen	derzeit noch keine weiteren Angaben möglich
Niedersachsen	auf Grund des zum Zeitpunkt der Expertise unsicheren Planungsstandes keine weiteren Angaben möglich
Mecklenburg-Vorpommern	keine Angaben, da nicht in Planung
Brandenburg	nicht explizit als solche aufgeführt; zentral: Einreichen eines Portfolios zur Dokumentation und Reflexion der eigenen Tätigkeit; Vergabe der 20 LP erfolgt nach Vorlage aller Bestätigungen (auch Nachweise durch Schule, Teilnahme an Seminaren)
Berlin	derzeit liegen noch keine weiteren Angaben hierzu vor, auf die zurückgegriffen werden könnte
Sachsen-Anhalt	keine Angaben, da nicht in Planung
Nordrhein-Westfalen	<p>Prüfung wird von den Universitäten abgenommen, liegt also in deren Verantwortung; Vertreter/-innen des ZfsL und der Schule können beteiligt werden, sollten zuvor aber nicht an Beratungsfunktionen im schulpraktischen Teil beteiligt gewesen seien; Prüfungen beziehen sich ausschließlich auf den Schulforschungsteil bzw. auf die damit verbundenen Veranstaltungen; Gegenstand sind die Studien- und Unterrichtsprojekte; wissenschaftliche Auseinandersetzung wird beurteilt, nicht die unterrichtsbezogene Tätigkeit; Prüfung wird benotet; in den jeweiligen Ordnungen für das Praxissemester können die Universitäten weitere Bestimmungen zu den Prüfungen festlegen (s. Rahmenkonzeption); „Ausgesprochene Leistungs- und Beurteilungssituationen sind nur mit den universitären Begleitveranstaltungen verbunden“ (Rahmenkonzeption, S. 15)</p> <p>Erfolgreicher Abschluss: a) erfolgreich bestandene Prüfung b) Nachweis des Workloads am Lernort Schule c) Nachweis Bilanz- und Perspektivgespräch (wird nicht benotet und erfolgt am Ende des schulpraktischen Teils, möglichst durch das ZfsL, ggf. Teilnahme von Uni, sofern regionale Kooperationsvereinbarung dieses vorsieht)</p> <p><u>Hinweis:</u> Praxissemester kann einmal wiederholt werden</p>
Saarland	keine Angaben, da nicht in Planung
Rheinland-Pfalz	keine Angaben, da nicht in Planung
Hessen	derzeit noch keine weiteren Angaben möglich

3.3 Praxissemester als Langzeitform schul. Praxisphasen

Bundesland	Prüfung
Baden-Württemberg	<p><u>Lehramt an Gymnasien:</u> zum Ende schriftliche Beurteilung durch Ausbildungslehrkraft, auf dieser Basis entscheidet Schulleitung und Seminar über Bestehen bzw. Nicht-Bestehen; Wiederholung möglich; mdl. Abschlussberatung durch Ausbildungslehrkräfte; es gibt einen Kriterienkatalog für die Beurteilung, u.a. differenziert nach did.-methodischen Kompetenzen und personalen Kompetenzen (s. unter Handreichungen)</p> <p><u>Lehramt an beruflichen Schulen:</u> mdl. Abschlussberatung mit schriftlicher Zusammenfassung durch Schulleitung bzw. Ausbildungslehrer; darüber hinaus ebenfalls Nachweis der Teilnahme an Seminarveranstaltungen</p>
Thüringen	Leistungsnachweise und schriftliche Dokumentation (ggf. als Portfolio); praktische Tätigkeit in den Schulen: Bewertung durch Schule (Schulleitung oder Beauftragter); Beratungsgespräch durch Vorsitzenden des Lehrerbildungsausschusses bei der Einschätzung „nicht erfolgreich absolviert“
Sachsen	keine Angaben, da nicht in Planung
Bayern	keine Angaben, da nicht in Planung

3.3 Praxissemester als Langzeitform schul. Praxisphasen

Bundesland	Portfolio
Schleswig-Holstein	keine Angaben, da nicht in Planung
Hamburg	als Instrument über das gesamte Kernpraktikum in allen Lehrämtern eingesetzt; differenzierte Angaben dazu in der Broschüre zum Kernpraktikum (für die allgemeinbildenden Lehrämter und das Lehramt an Sonderschulen)
Bremen	derzeit keine weiteren Angaben möglich
Niedersachsen	auf Grund des zum Zeitpunkt der Expertise unsicheren Planungsstandes keine weiteren Angaben möglich
Mecklenburg-Vorpommern	keine Angaben, da nicht in Planung
Brandenburg	ja (s. auch Modulprüfung)
Berlin	derzeit liegen noch keine weiteren Angaben hierzu vor, auf die zurückgegriffen werden könnte
Sachsen-Anhalt	keine Angaben, da nicht in Planung
Nordrhein-Westfalen	ja Hinweis: lt. Lehrerausbildungsgesetz sind alle Praxiselemente in einem Portfolio zu dokumentieren; wird i.d.R. ab dem Eignungspraktikum bis zum Ende der Ausbildung von den Studierenden geführt; Zielorientierung: Lehrerbildung als berufsbiographischer Prozess
Saarland	keine Angaben, da nicht in Planung
Rheinland-Pfalz	keine Angaben, da nicht in Planung
Hessen	derzeit noch keine weiteren Angaben möglich
Baden-Württemberg	keine Angaben recherchierbar
Thüringen	ja
Sachsen	keine Angaben, da nicht in Planung
Bayern	keine Angaben, da nicht in Planung

3.4 Zusammenfassung

Im Folgenden wird eine Zusammenfassung zu den bundesländerübergreifenden Entwicklungen der Praxisphasen vorgenommen. Dabei werden zentrale übergreifende Aussagen bzw. Tendenzen aufgezeigt, allerdings erfolgen noch keine weiterführenden Analysen (vgl. Kap. 4).

3.4.1 Zusammenfassung zu schulischen Praxisphasen

An dieser Stelle soll kurz aufgezeigt werden, welche allgemeinen Entwicklungen sich zu den schulischen Praxisphasen entlang der hier aufgezeigten Kategorien abzeichnen lassen. Zunächst ist festzustellen, dass auch im Kontext der schulischen Praxisphasen von einem bunten Flickenteppich (vgl. Keuffer 2010) zu sprechen ist, was an anderer Stelle bereits als Problemdimension herausgestellt wurde. Zugleich verdeutlicht die Bestandsaufnahme einen deutlichen Reformschub bzgl. der Neugestaltung schulischer Praxisphasen. Auch aktuell zeigen sich in vielen Ländern weitere Umstrukturierungen auf der Grundlage der neu geschaffenen oder geänderten Lehrer(aus)bildungsgesetze und/oder landesbezogenen Verordnungen, so gerade auch jüngst in Mecklenburg-Vorpommern und Hessen.

Trotz der vorliegenden Vielfalt lässt sich aber allgemein feststellen, dass allgemeine Empfehlungen zu den schulischen Praxisphasen im KMK-Beschluss von 2005 eingehalten werden. Dies zeigt sich darin, dass z.B. jedes Bundesland, das auf BA-/MA-Strukturen umgestellt hat, im BA-Studium Praxisphasen vorsieht. Auch im MA-Studium sehen alle entsprechenden Bundesländer Praxisphasen vor, allerdings auch hier wieder mit deutlich unterschiedlicher Akzentuierung. Die im Beschluss der KMK von 2005 formulierte Empfehlung, schulische Praxisphasen auszuweiten, wird in der Gesamtbetrachtung, die auch das Praxissemester mit einschließt, ebenso deutlich. Außerdem zeigt sich in einzelnen Bundesländern die besondere Bedeutung der sog. Orientierung auf den Lehrerberuf, da z.B. vor Aufnahme des Studiums ein Praktikum zu absolvieren ist bzw. werden sollte, um die „Eignung“ für den Lehrerberuf zu klären⁵. Inwieweit sich dies als allgemeiner Trend durchsetzt, kann nicht gesagt werden. Allerdings zeigt die Kategorie „Stellenwert der Eignungsreflexion“, dass der Selbstreflexion im Hinblick auf die Studien- und Berufswahl Lehramt tendenziell eine grundsätzlich hohe Bedeutung zukommt. Dies dürfte, wie bereits in der Expertise von Weyland/Wittmann (2010) herausgestellt, mit den Studien von Schaarschmidt (2004) zur Lehrgesundheit zu begründen sein (vgl. auch Rothland 2007; vgl. zum Thema Selbstreflexion auch Nieskens 2009; vgl. auch Veith/Schmidt 2010). Die Zielsetzung der Selbstreflexion im Sinne der Studien-/Berufswahl zeigt sich insbesondere auch in den vielerorts beschriebenen sog. orientierenden Praktika. Darüber hinaus wird hinsichtlich der Zielsetzungen zwischen eher orientierenden oder fachdidaktischen Praktika differenziert. Während erstere neben der bereits aufgezeigten Zielsetzung der Berufswahlorientierung eher Einblick in das Schulleben ermöglichen sollen, geht es in den sich i.d.R. curricular aufbauenden Praktika um stärker unterrichtsbezogene fachdidaktische Kompetenzen, z.T. auch mit explizitem Verweis auf die KMK Standards aus 2004 und 2008 (z.B. die Entwicklung diagnostischer Fähigkeiten). Die curriculare Einbindung des Praktikums im Sinne einer Vor- und Nachbereitungsveranstaltung ist i.d.R. vorgesehen, z.T. fehlen aber Nachbereitungsveranstaltungen. Hinweise zur curricularen Integration schulischer Praxisphasen in das Gesamtcurriculum, so wie es im KMK-Beschluss von 2005 gefordert wird, konnten hier nicht weiter recherchiert werden, auch wenn vereinzelt explizit darauf hingewiesen wurde. Dies betrifft auch den Aspekt der universitären Begleitung während des jeweiligen Praktikums bzw. das Betreuungskonzept an den jeweiligen Standorten. Zur validen Recherche wäre ein anderes methodisches Vorgehen notwendig gewesen.

In zukünftigen standortspezifischen Evaluationen sollte hierauf angesichts der Ermittlung sog. Ziel-Mittel-Relationen und der Feststellung möglicher Gelingensbedingungen aber ein besonderes Augenmerk gerichtet werden (vgl. hierzu auch Kap. 4.2). Die institutionelle Zuständigkeit für schulische Praxisphasen liegt fast durchweg bei der Hochschule. Es gibt aber auch gegenläufige Entwicklungen, wie z.B. in Rheinland-Pfalz, wo die Studienseminare zuständig sind. Auch das sog. Eignungspraktikum in NRW liegt nicht in der Verantwortung der Hochschule, sondern bei den Schulen in Zusammenarbeit mit den Studienseminaren (ZfsL). Nach Kenntnis der Autorin sollte dies ursprünglich auch von den Universitäten verantwortet werden, hierzu gab es aber anscheinend hochschulpolitische Kontroversen, die letztlich zu einer anderen ministeriellen Entscheidung geführt haben. Wie diese Entwicklung der Übernahme von Studienelementen durch Studienseminare unter professionstheoretischer Perspektive zu betrachten ist, wird in Kap. 4 dargelegt. Des Weiteren werden in den verschiedenen Konzeptionen lehramtsspezifische Besonderheiten deutlich, was sich vereinzelt auch in der Gestaltung der Praxissemester zeigt (vgl. 3.4.2).

⁵ Siehe hierzu auch den Ansatz der Evaluation zum Eignungspraktikum in NRW. Die Ergebnisse werden auf einer Tagung zum Eignungspraktikum am 30.11.2011 an der Universität Bochum (s. Homepage Bellenberg/Reintjes) erstmalig umfassend vorgestellt, so dass zum Zeitpunkt dieser Expertise noch nicht darauf zurückgegriffen werden kann.

3.4.2 Zusammenfassung zum Praxissemester

Wie bereits erwähnt, zeigt sich ein deutlicher bundesländerübergreifender Trend zur Ausweitung von Praxisphasen in Form der Einrichtung von Praxissemestern. Dabei kann hinsichtlich des Stands zur Einrichtung folgendes Ergebnis zum Zeitpunkt dieser Expertise festgehalten werden:

Verbindliche Einführung eines Praxissemesters und bereits vorliegende Konzeption:

- Baden-Württemberg (allerdings nur für das Lehramt an Gymnasien und an beruflichen Schulen⁶), bereits (mehrmals) durchgeführt
- Brandenburg (Uni Potsdam), bereits durchgeführt
- Hamburg (hier als Kernpraktikum bezeichnet), im SS 2011 erstmals durchgeführt
- Nordrhein-Westfalen, Durchführung steht noch aus
- Thüringen (bisher nur Uni Jena, für das Lehramt an Regelschulen und an Gymnasien), bereits durchgeführt

Planung eines Praxissemesters:

- Bremen (bereits auch verbindlich mit Umstellung auf die Lehrerausbildungskonzeption zum WS 2011/12 eingeführt; zum Zeitpunkt der Expertise aber noch keine ausgearbeitete Konzeption, da das Praxissemester erstmalig im Frühjahr 2015 umgesetzt werden soll)
- Hessen (sichere Planungsgrundlage)
- Niedersachsen (unsichere Planungsgrundlage; wenn ja, dann nur für das Lehramt an GHR)
- Berlin (unsichere Planungsgrundlage, hängt von den Berliner Wahlen im September 2011 ab; bisher auch nicht für Lehramt an Gymnasien und an beruflichen Schulen gedacht)

Hinweis: auch in Thüringen wird über die weitere Einführung eines Praxissemesters an der Uni Erfurt nachgedacht (s. Anmerkungen in der Tabelle).

derzeit keine Einführung von Praxissemestern vorgesehen:

- Bayern
- Mecklenburg-Vorpommern
- Rheinland-Pfalz
- Saarland
- Sachsen
- Sachsen-Anhalt
- Schleswig-Holstein

Während die Länder, die bereits ein Praxissemester verbindlich eingerichtet haben und in denen – bis auf NRW – dieses auch schon durchgeführt wurde, auf fundierte konzeptionelle Grundlagen zurückgreifen können, ist dies bei den Ländern, die sich noch in der Planungsphase (s. Ergänzung Bremen!) befinden, nicht der Fall. Daher konnten in der tabellarischen Übersicht nur Aussagen zu den bereits bestehenden Konzeptionen gemacht werden. Im Hinblick auf die sich in der „Planung befindenden Entwicklungen“ ist auffällig, dass z.B. in Berlin und in Niedersachsen die Planung des Praxissemesters nicht für die „höheren Lehrämter“ vorgesehen ist (ähnlich auch in Erfurt). Dies kann mit dem Übergang vom kleinen zum großen Master und der Sicherung von 300 LP, die die KMK für einen sog. großen MA vorsieht, begründet sein. Durch den Beschluss der KMK aus 2008, der die Möglichkeit der Anrechnung von Teilen des Vorbereitungsdienstes mit 60 ECTS auf das MA-Studium vorsieht, kann durch die Einführung eines Praxissemesters hier „nachgebessert“ werden. Diese Entwicklung wurde jüngst von der GEW in Niedersachsen kritisch kommentiert, da die Gesamtlänge der Ausbildung für dieses Lehramt eben nicht verlängert werden soll und damit kein Anspruch auf eine gleichwertige Besoldung, verglichen mit dem Lehramt an Gymnasien, besteht.

Die Länder, die bereits ein Praxissemester eingerichtet haben, sind mittlerweile in ihrer Konzeption weit vorangeschritten. Zum Zeitpunkt der Expertise von Weyland/Wittmann aus dem Jahr 2010 lagen bereits ausgearbeitete Konzepte für Baden-Württemberg, Thüringen und Brandenburg vor, während die Länder Nordrhein-Westfalen und Hamburg in ihrer konkreten Planungsarbeit auf Hochtouren weitergearbeitet haben. Dabei stand Hamburg besonders unter „Druck“, da hier im Sommersemester 2011 erstmalig das Kernpraktikum durchzuführen war. Dort wurde im Zuge der weiteren konzeptionellen Arbeit eine sehr fundierte Konzeption entwickelt. Allerdings gibt es z.T. Unterschiede hinsichtlich der allgemein bildenden Lehramtsstudiengänge und des Lehramts für berufliche Schulen. Dies betrifft u.a. die Bezeichnung und zeitliche Verortung der

⁶ Darauf hinzuweisen ist allerdings, dass in Baden-Württemberg ab dem WS 2011/12 für das Lehramt an Grundschulen sowie für das Lehramt an Haupt-, Werkreal- und Realschulen auch ein umfangreiches integriertes Schulpraktikum von 14 Wochen (21 LP) vorgesehen ist. Im Vergleich zu den anderen Lehrämtern sind hier ohnehin insgesamt deutlich mehr Praxisanteile vorgesehen. Darüber hinaus ist kritisch anzumerken, dass beim Lehramt an Gymnasien und Lehramt an beruflichen Schulen angesichts der dort aufgezeigten Struktur eigentlich nicht von einem Praxissemester gesprochen werden kann.

vorhergehenden Praktika, die Modulprüfungen, die Konzeption des Bändermodells sowie die Verteilung der LP. So gibt es auch keine gemeinsame Broschüre zum Kernpraktikum. Lt. weiterer Auskunft eines Vertreters des ZLH in Hamburg wurde von den damaligen Planungsgremien bewusst auf unterschiedliche Ausgestaltungen gesetzt, um einerseits organisatorische Varianten auszuprobieren, andererseits um lehramtsspezifischen Besonderheiten zu entsprechen. In Nordrhein-Westfalen sind hingegen umfassende Rahmenvorgaben entwickelt worden, die für alle Lehrämter gelten und denen differenzierte Hinweise zu allen zentralen Kategorien entnommen werden konnten. Dass es dennoch auch hier wohl zu unterschiedlichen Konzeptionen an den jeweiligen Hochschulstandorten kommen wird, zeigte sich auf der BaSS-Tagung im Juni 2011. Dort stellten Vertreter einzelner Hochschulstandorte, i.d.R. aus den Zentren für Lehrerbildung, die Konzeptionen vor. Da hierzu aber noch keine verlässlichen Daten vorliegen, können an dieser Stelle keine weiteren Ausführungen gemacht werden.

In Bezug auf die sich allgemein abzuzeichnenden Tendenzen wird hier zunächst auf Kap. 2.2.2 verwiesen, in der bereits grundlegende Kennzeichen zu diesen Ländern zusammengefasst wurden. An dieser Stelle sollen nur noch ergänzende Hinweise erfolgen, die weitere Kategorien betreffen, wie u.a. die Anzahl der Unterrichtsstunden, forschendes Lernen, die Kooperation mit der zweiten Phase sowie die Modulprüfung und Portfolio.

- In Bezug auf die Anzahl der zu unterrichtenden Std. wird deutlich, dass mit der durch das Praxissemester i.d.R. einhergehenden Verkürzung des Vorbereitungsdienstes auch die Anzahl der selbst zu erteilenden Unterrichtsstunden (wenn auch unter Anleitung) steigt; allerdings konnten nicht durchweg konkrete Zahlen recherchiert werden. Die Bandbreite erstreckt sich von 30 Std. bis ca. 70 Std. selbst zu erteilenden Unterricht (z.T. auch noch darüber hinausgehend, wie z.B. in Brandenburg; Differenzierung zwischen selbst zu erteilendem Unterricht und unter Anleitung). Dabei ist die Zahl der Unterrichtsstunden in NRW und Brandenburg am höchsten. Diese sich grundsätzlich abzeichnende Tendenz dürfte im Zusammenhang mit der Forderung nach bereits äquivalenten Leistungen zum Antritt des Vorbereitungsdienstes begründet sein (so steht z.B. in der Rahmenkonzeption zum Praxissemester in NRW, dass sicherzustellen ist, dass bei Antritt des Vorbereitungsdienstes sofort unterrichtet werden kann; in Brandenburg wird das Praxissemester nur dann angerechnet, wenn es sich an den Zielen des Vorbereitungsdienstes orientiert!).
- Forschendes Lernen wird insbesondere in den Konzeptionen von Hamburg, NRW und Thüringen verfolgt; in NRW wird sogar explizit zwischen schulpraktischem Teil und Schulforschungsteil differenziert.
- Auf die Kooperation mit der Zweiten Phase sowie mit den Schulen wird in nahezu allen Konzeptionen ein besonderes Augenmerk gerichtet; insbesondere zu erwähnen sind allerdings die Länder Hamburg, NRW und Thüringen, in denen differenzierte Konzepte bzw. Ansätze vorliegen; die Maßnahmen in diesen Ländern erfassen ein Spektrum, u.a. vom Abschluss einzelner Kooperationsverträge, die Planung und Durchführung gemeinsamer Fachtagungen, Qualifizierung des Ausbildungspersonals im Sinne von Ausbildungsbeauftragten und gemeinsame Seminarsitzungen, Einführungsveranstaltungen, gemeinsame Betreuung und Begleitung der Studierenden usw. (vgl. hierzu im Weiteren unter Punkt 4.2); Hamburg hat als einziges Bundesland sogar eine grundsätzlich kooperative Struktur hinsichtlich der institutionellen verantwortlichen Zuständigkeit für das Kernpraktikum vorgesehen, während Baden-Württemberg hierzu geradezu polarisierend die Zuständigkeit i.d.R. an die Studienseminare abgegeben hat.
- Die Prüfungsformen sind in den Konzeptionen z.T. recht unterschiedlich gestaltet und liegen, was die einzelnen Nachweise betrifft, in unterschiedlicher Zuständigkeit; allerdings wird das Instrument Portfolio in nahezu allen Konzeptionen einbezogen; ein sehr differenziertes Konzept zur Prüfung liegt NRW vor, welches sich explizit auf den Schulforschungsteil bezieht und damit eine grundlegende Anbindung zur curricularen Konzeption des Praxissemesters ermöglicht; in Baden-Württemberg entscheidet i.d.R. die Schule über das Bestehen bzw. Nicht-Bestehen.
- Portfolio wird als Instrument zur Dokumentation und Selbstreflexion in nahezu allen Konzeptionen zum Praxissemester eingesetzt (Ausnahme Baden-Württemberg).

Insgesamt zeigt sich auf der Basis der ersten Übersicht in Kap. 2.2 und der weiteren Ausführungen an dieser Stelle, dass in den Konzeptionen zum Praxissemester Parallelen, z.T. aber auch klare Unterschiede vorliegen. Wie diese Bestandsaufnahme in professionstheoretischer und kooperationsbezogener Hinsicht zu bewerten ist, wird im abschließenden Kap. 4 behandelt.

4. Analyse der Bestandsaufnahme unter besonderer Berücksichtigung der Einrichtung von Praxissemestern

4.1 Analyse unter dem Blickwinkel professionstheoretischer Überlegungen

Wie bereits an anderer Stelle in dieser Arbeit dargelegt, ist in Zusammenhang mit strukturellen Veränderungen zu schulischen Praxisphasen eine grundlegende curriculare Frage voranzustellen, die sich auf den Aspekt der Zielsetzungen schulischer Praxisphasen bzw. von Praxissemestern bezieht. Die Beantwortung steht dabei im übergeordneten Zusammenhang mit der Frage, was professionelles Lehrerhandeln eigentlich kennzeichnet, wie dieses im Kontext der unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung entwickelt werden kann und welchen Beitrag hierzu schulische Praxisphasen leisten (können). Auf eine ausführliche Auseinandersetzung soll – auch in Absprache mit dem Auftraggeber – an dieser Stelle verzichtet werden, da dieser Sachverhalt bereits eingehend in der 2010 verfassten Expertise von Weyland/Wittmann (2010) herausgestellt und unter dem Blickwinkel der Einrichtung von Praxissemestern dort analysiert wurde. Daher erfolgen an dieser Stelle nur knappe Erläuterungen. Ausgangspunkt war demnach ein Modell von Bayer et al. (1997, in Anlehnung an Huber 1983), wonach Lehrerbildung sich an unterschiedlichen Bezugssystemen, nämlich Wissenschaft, Praxis und Person, orientiert und welches als Strukturierungshilfe zur Einordnung verschiedener professionstheoretischer Ansätze hilfreich ist (vgl. Heil/Faust-Siehl 2000, 30). Dieses Modell kann wie folgt skizziert werden:

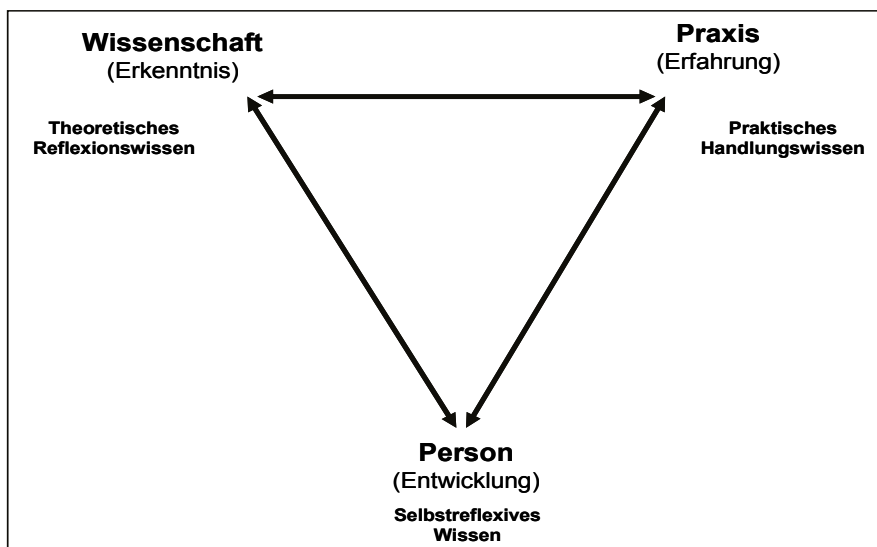


Abb. 2: Bezugssysteme und Wissensformen (Weyland 2010, 320 nach Bayer et al. 1997, 8)

Während davon ausgegangen wird, dass eine professionell pädagogisch handelnde Lehrkraft sowohl über theoretische Reflexionskompetenz als auch praktische und einzelfallbezogene Handlungskompetenz verfügt und darüber hinaus noch eine hohe Selbstreflexionskompetenz aufweist, sind bei Studierenden diese Kompetenzen im Professionalisierungsprozess entsprechend zu entwickeln (bzw. weiterzuentwickeln). An diesem Modell besonders hervorzuheben ist einerseits, dass trotz der Eigenständigkeit der jeweiligen Bezugssysteme auch von einer deutlichen Wechselwirkung ausgegangen wird; im Grunde genommen von einem In-Beziehung-Setzen der unterschiedlichen Wissenssysteme. Denn trotz des hier aufzuzeigenden Differenztheorems im Zusammenhang mit den Bezugssystemen Wissenschaft und Praxis, demzufolge im Rekurs auf die Ergebnisse der Wissensverwendungsforschung zunächst von einer grundsätzlichen Strukturdifferenz der diesen Bezugssystemen zugrunde liegenden Wissensbestände auszugehen ist und deren Aufgaben daher auch nicht einfach „vermischt werden können“ (vgl. hierzu auch die Ergebnisse der Wissensverwendungsforschung; vgl. Dewe et al. 1992), soll gerade durch die im Modell angedeuteten Pfeile auch auf die Wechselwirkung dieser Bezugssysteme hingewiesen und so einer möglicherweise missverstandenen einseitigen Polarisierung der Bezugssysteme vorgebeugt werden.

Andererseits ist auf der Basis der Studien zur Lehrergesundheit (Schaarschmidt 2004) und der Studien zur Bedeutung der professionellen Lehrerkompetenz (vgl. Baumert/Kunter 2006; vgl. auch Blömeke et al. 2008) das in diesem Modell berücksichtigte Bezugssystem Person besonders hervorzuheben. Der Ausspruch „Auf die Lehrerin oder den Lehrer kommt es an“ (Keuffer 2010,

52) macht deutlich, dass auch in der Lehrerbildungsforschung ein Richtungswechsel stattzufinden hat, d.h. dass neben der Berücksichtigung des die professionelle Kompetenz von Lehrkräften zu kennzeichnenden Professionswissens auch auf Aspekte wie persönliche Überzeugungen, motivationale Orientierungen und auch Wertvorstellungen eingegangen werden sollte (vgl. hierzu auch Keuffer 2010, 53). Bayer et al. (1997, 9) begründen die Bedeutung der personalen Komponente in dem oben skizzierten Modell wie folgt:

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

Im Rekurs auf das obige Modell können nun grundsätzlich unterschiedliche Perspektiven auf schulische Praxisphasen eingenommen werden, die sich wie folgt differenzieren lassen (vgl. Weyland 2010):

- eine erkenntnisbezogene Perspektive (Wissenschaft)
- eine handelnd-pragmatische Perspektive (Praxis)
- eine selbstreflexionsbezogene Perspektive (Person)

In Anknüpfung an die zentrale Frage nach der nun einzunehmenden Perspektive auf schulische Praxisphasen ist in professionstheoretischer Hinsicht ein deutlicher Zielkonsens festzustellen, der auf die erkenntnis- und selbstreflexionsbezogene Perspektive fokussiert ist. Schulische Praxisphasen und somit auch Praxissemester werden demnach als Studienelement verstanden, das theoretischen, aber auch forschungsmethodischen Erkenntnisgewinn ermöglichen und in dem „studiert“ werden soll. Der Blick auf Praxis ist somit kein funktional-pragmatischer, sondern geschieht in theoretischer, erkennender Absicht. Darüber hinaus wird gerade in schulischen Praxisphasen die besondere Möglichkeit des In-Beziehung-Setzens der verschiedenen Bezugssysteme gesehen, worüber nicht nur der vielerorts beklagten Theoriefeindlichkeit entgegen gewirkt werden kann (vgl. Weyland 2010), sondern auch die besondere Chance gesehen wird, über die Bedeutung und Grenzen der differenten Wissensbestände mit Bezug auf professionelles Lehrerhandeln zu reflektieren (vgl. hierzu auch Helsper 2001, vgl. Blömeke 2002, vgl. ausführlich in Weyland 2010). So kann zu einer „gewissen Verständigung“ auf der Ebene der Förderung metakognitiver Reflexionsfähigkeit beigetragen werden. Ein besonderer didaktischer Ansatz wird dabei im forschenden Lernen gesehen, worauf an dieser Stelle mit Verweis auf den bereits in der Expertise von Weyland/Wittmann (2010) behandelten Sachverhalt zum forschenden Lernen nicht weiter eingegangen wird (vgl. hierzu Roters et al. 2009; vgl. auch die zusammenfassenden Ausführungen in Weyland/Wittmann 2010; vgl. zur weiteren Bedeutung der Verknüpfung von Lehrerbildungsforschung und pädagogischer Entwicklungsarbeit auch Keuffer 2010, 53ff.).

Auf Grund des unmittelbaren persönlichen Erlebens in schulischen Praxisphasen sind gerade hier vielfältige Möglichkeiten gegeben, über das, was vielfach als sog. Lehrerpersönlichkeit beschrieben wird und damit die nicht-kognitiven Merkmale einer Lehrperson kennzeichnet, zu reflektieren. Dies wurde bisher sehr stark mit der Zielsetzung der sog. Berufswahlüberprüfung verbunden, die u.a. durch die Studien zur Lehrergesundheit (vgl. Schaarschmidt 2004) deutlichen Aufschwung hinsichtlich der Zielstrebigkeit, mit der diese auf einzelnen Tagungen thematisiert wird, bekommen hat. Selbstreflexionsverfahren wie CCT sowie „Fit für den Lehrerberuf“ und andere Instrumente zur Selbstreflexion wie z.B. Portfolio haben ebenfalls, wie bereits zuvor erwähnt, thematisch betrachtet „Hochkonjunktur“ (vgl. hierzu auch Nieskens 2009) und werden gerade auch im Zusammenhang mit Praxisphasen thematisiert (vgl. hierzu auch Veith/Schmidt 2010). Dass der Aspekt der Eignungsüberprüfung aber auch kontrovers diskutiert wird, was sich insbesondere auf den Aspekt der Validität solcher Verfahren und die zu klärende Schwerpunktsetzung im Sinne von Selektion oder Entwicklung bezieht, ist an dieser Stelle zumindest zu erwähnen (vgl. ebd.; vgl. Weyland 2010; vgl. Weyland/Wittmann 2010). Für eine differenzierte Stellungnahme bedarf es nach Ansicht der Autorin eines eigenständigen sowie umfassenden Gutachtens, in dem nicht nur verschiedene Instrumente miteinander verglichen werden, sondern der Blick auch auf internationale Entwicklungen zu richten wäre. In diesem Zusammenhang wäre auch der Aspekt der Implementierung studienbegleitender Beratungsmodelle unter dem Blickwinkel von Kompetenzentwicklung in/durch Praxisphasen zu berücksichtigen (vgl. hierzu auch Veith/Schmidt 2010).

Die hier skizzierten Zielsetzungen erfordern Rahmenbedingungen im Sinne der Gewährleistung einer entsprechenden Ziel-Mittel-Relation, wie z.B. eine ausgewogene Betreuungsrelation und die curriculare Einbindung von Praxisphasen. Dies wurde bereits in der Expertise von Weyland/Wittmann (2010) thematisiert, so dass an dieser Stelle ein Verweis auf die Expertise genügen sollte. Dies betrifft auch die Frage nach der curricularen Schwerpunktsetzung. Ergänzend

sei angemerkt, dass auch in aktuellen Studien die Bedeutung der Betreuung bzw. Begleitung der Studierenden während des jeweiligen Praktikums als ein bedeutsamer Gelingensfaktor im Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung herausgestellt wird (s. hierzu auch weiter unten; s. Gröschner 2010 auf dem ProPrax ExpertInnen-Workshop 2010; s. auch Gemsa/Wendland 2011, 228, 234). Des Weiteren ist mit Rekurs auf einzelne Studien (vgl. u.a. Sarcletti 2009; vgl. hierzu auch die Darlegung in Weyland/Wittmann 2010) darauf hinzuweisen, dass die Einrichtung von Praxissemestern auf Grund des benötigten Hintergrundwissens und der Gefahr einer zu frühzeitigen Identifizierung mit schulischen pragmatischen Interessen allerdings erst gegen Mitte bis Ende des Studiums erfolgen sollte.

Als weitere hier zu skizzierende Problematik ist außerdem anzuführen, dass Studierende mit schulischen Praxisphasen eher den Wunsch nach unterrichtspragmatischen Fähigkeiten verbinden (vgl. hierzu ausführlich in Weyland 2010) und die Bewertung von Praktika i.d.R. davon abhängt, ob z.B. auch ausreichende Möglichkeiten zur Selbsterprobung bzw. zum Unterrichten gegeben sind (vgl. hierzu zusammenfassend auch Müller 2010, 83f.). Dieser Gesichtspunkt spielt gerade im Zusammenhang mit Praxissemestern unter dem Blickwinkel der Kooperation von Erster und Zweiter Phase und der Verkürzungsbestrebungen bzgl. des Vorbereitungsdienstes sowie unter der Zielperspektive der Anbahnung theoretischer (z.B. unterrichtsbezogener) Reflexionsfähigkeit als ein wesentlicher Bestandteil professionellen Lehrerhandelns eine nicht unerhebliche Rolle (s. hierzu Kap. 4.2). Ebenso bedenklich scheinen die Ergebnisse aus einer Untersuchung von Hascher (2006), die aufzeigen konnte, dass Studierende in der Retrospektive und zwar zu dem Zeitpunkt, wenn sie bereits längst im Schulalltag als Lehrkraft tätig sind, u.a. die Zufriedenheit mit Praktika und den Lernerfolg deutlich schlechter beurteilen (vgl. hierzu auch Flach et al. 1997; vgl. zusammenfassend Müller 2010).

Angesichts empirischer Untersuchungen, die auf eine Selbsteinschätzung der Studierenden zum Kompetenzzuwachs durch schulische Praxisphasen setzen, ist hier zu hinterfragen, inwieweit diese Art der Einschätzungen tatsächlich aussagekräftig bzw. zielführend sind. Einzelne vorliegende Untersuchungen zu schulischen Praxisphasen (u.a. Hoeltje et al. 2003; Bodensohn/Schneider 2008) zeigen nämlich auf, dass Studierende mit diesen i.d.R. zunächst Kompetenzzuwächse verbinden. Eine vertiefende Betrachtung kann hier nicht weiter erfolgen, setzt dieses doch zugleich auch eine kritische Auseinandersetzung mit dem Forschungsdesign der einzelnen Untersuchungen voraus. Allerdings wird von Interesse sein, inwieweit die Studierenden die Kompetenzeinschätzungen innerhalb der derzeit zu gestaltenden Praxissemester vornehmen (s. hierzu nachfolgend Ausschnitte aus der Untersuchung bzw. Evaluation in Brandenburg).

Im Folgenden werden nun die dargelegten Bestandsaufnahmen zu den schulischen Praxisphasen und insbesondere zum Praxissemester unter dem Blickwinkel zuvoriger professionstheoretischer Überlegungen analysiert.

Die Analyse der Konzeptionen zu den schulischen Praxisphasen im Allgemeinen verdeutlicht im Hinblick auf die dort beschriebenen Zielsetzungen durchaus einen theoretischen Anspruch, der mit diesen verbunden wird, wenngleich forschendes Lernen in den dort beschriebenen Konzeptionen nur vereinzelt explizit genannt wird. Inwieweit in den jeweiligen eher fachdidaktisch orientierten schulischen Praxisphasen auch verstärkt schon unterrichtet werden soll, konnte allerdings nicht recherchiert werden und bedarf daher zukünftig einer differenzierten Abfrage, wie z.B. in Form einer schriftlichen Befragung. Ob sich damit auch weitere lehramtsspezifische Differenzen ergeben, sollte ebenfalls überprüft werden. Dass die schulischen Praxisphasen i.d.R. aufeinander aufbauen, ist auch in professionstheoretischer Hinsicht positiv zu bewerten, da hierdurch ein sukzessiver Kompetenzerwerb ermöglicht werden kann. Inwieweit mit dem Ziel der Förderung theoretischer Reflexionsfähigkeit auch tatsächlich eine weitere curriculare Einbindung in Form der Verschränkung mit anderen fachwissenschaftlichen, bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Veranstaltungen bzw. Modulen erfolgt, konnte hier nicht wirklich recherchiert werden. Dies war nur vereinzelt „ablesbar“, sollte aber in einer umfassenden Evaluationsstudie zukünftig mit berücksichtigt werden. In professionstheoretischer Hinsicht ist auch die curriculare Einbettung im Sinne der i.d.R. gegebenen Vor- und Nachbereitung der jeweiligen Praktika zunächst erstmal positiv zu bewerten, Aussagen zur tatsächlichen Qualität der Lehrveranstaltung bleiben allerdings offen. Dies betrifft auch die notwendige zielbezogene Ausrichtung des Betreuungskonzeptes.

Der mit dem Bezugssystem Person verbundene Aspekt Berufswahlüberprüfung, der fast durchweg als Zielsetzung formuliert wird, erfährt insofern eine Aufwertung, als der Aspekt der Eignungsreflexion im Kontext der Lehrerbildung insgesamt stärker thematisiert wird. Eine in professionstheoretischer Hinsicht zu hinterfragende Entwicklung stellt die Situation der schulischen Praxisphasen in Rheinland-Pfalz dar. Dies betrifft z.T. ebenso Baden-Württemberg (s. zum Praxissemester). Auf Grund der Zuständigkeit der Studienseminare wird die Schule zum

zentralen Lernort und es stellt sich die Frage, wie der wissenschaftliche Anspruch an schulische Praxisphasen aufrecht erhalten werden kann. Hier besteht die Gefahr einer „schnelleren Einsozialisierung in die Schulpraxis mit dem Ziel der Förderung praktischer Handlungsfähigkeit“ (Weyland 2010, 435). Auch die BaSS sieht diese Entwicklung in Rheinland-Pfalz, u.a. in Bezug auf die Wahrnehmung schulischer Praxisphasen als Studienelement und Gewährleistung der Förderung theoretischer Reflexionsfähigkeit, als ausgesprochen kritisch (vgl. Stellungnahme der BaSS 2008).

Die Analyse der Konzeptionen zum Praxissemester unter dem Blickwinkel professionstheoretischer Überlegungen verdeutlicht:

- eine Bandbreite an Zielsetzungen, die alle Bezugssysteme tangiert; z.T. in den einzelnen Konzeptionen mit unterschiedlicher Akzentuierung und Schwerpunktsetzung, z.T. auch unklare Formulierungen
- eine Parallelisierung der Zielsetzungen in Bezug auf die Förderung der theoretischen Reflexionsfähigkeit bei gleichzeitiger Förderung der unterrichtspragmatischen Fähigkeiten, auch wenn in den meisten Konzeptionen der wissenschaftliche bzw. theoretische Erkenntnisgewinn explizit als wesentlich zu verfolgende Zielsetzung betont wird und eben nicht die Einübung in die Unterrichtspraxis
- dass unter dem Blickwinkel der zeitlichen Verortung und der curricularen Einbindung in nahezu allen Konzeptionen eine insgesamt theoretische Einbettung des Praxissemesters als Zielkategorie verfolgt wird. Allerdings ist die Entwicklung in Baden-Württemberg insofern kritisch zu betrachten, als die Zuständigkeit innerhalb des Praxissemesters i.d.R. bei den Studienseminaren liegt und damit andere Zielsetzungen, je nach Präferenz der jeweiligen Akteure, gesetzt werden können, die ggf. konterkarierend zu den Zielsetzungen der universitären Akteure sind
- dass in nahezu allen Konzeptionen auf erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Erkenntnisgewinn gesetzt wird
- dass in nahezu allen Konzeptionen forschendes Lernen einen zentralen Stellenwert einnimmt und damit auch auf die Förderung metakognitiver Reflexionsfähigkeit gesetzt wird. Insbesondere in NRW wird dieser Aspekt durch den ausgewiesenen Schulforschungsteil besonders ersichtlich. Es bleibt allerdings abzuwarten, ob die Studierenden diesen Spagat von Forschen und Unterrichten hinbekommen, gerade wenn beim Unterrichten die quantitative Dimension durchschlägt. Dass die Prüfung sich hier allerdings nur auf den Schulforschungsteil bezieht, könnte förderlich wirken, was das Verfolgen dieser Zieldimension durch die Studierenden betrifft
- eine besondere Problematik bei insbesondere einer großen Anzahl zu erteilender Unterrichtsstunden, wie z.B. in NRW und Brandenburg. Für die Studierenden kann damit ein enormer Handlungsdruck verbunden sein, der den Blick auf die theoretischen Studien möglicherweise verstellt, den Wunsch nach Handlungsrezepten fördert und ggf. die Gefahr des Aufbaus von Theoriefeindlichkeit verstärkt
- z.T. eine gewisse Widersprüchlichkeit, wenn in NRW z.B. einerseits die Prüfung nur auf den Schulforschungsteil zu beziehen ist, andererseits aber sicherzustellen ist, dass die Studierenden zu Beginn des Vorbereitungsdienstes sofort selbstständig unterrichten können bzw. im Unterricht einzusetzen sind
- dass in nahezu allen Konzeptionen (bis auf Baden-Württemberg) der Selbstreflexion eine besondere Aufgabe zuteil wird (u.a. durch den Einsatz von Portfolio etc.)
- dass eine in Ansätzen gegebene Entwicklung zu beobachten ist, die die Zielsetzungen von Praxissemestern lehramtsübergreifend betrachtet (Hamburg, NRW, zukünftig auch Hessen) und damit den Professionalisierungsprozess grundsätzlich lehramtsübergreifend denkt (keine Ab- bzw. Aufwertung von Lehrämtern im Sinne der traditionellen Debatte)

Im Hinblick auf eine erste vorliegende Evaluation zum Praxissemester im Bundesland Brandenburg (Universität Potsdam) wird o.g. angedeutete Vermutung bestätigt, dass bei einer Vielzahl von zu erteilenden Unterrichtsstunden die Gefahr besteht, dass Studierende die zentrale Zielsetzung eines Praxissemesters eher unter einer funktional-pragmatischen Perspektive einordnen. So sehen Studierende das vorrangige Ziel des Praxissemesters in der Einübung bzw. im Training der Rolle als Lehrkraft und in der individuellen Eignungsfeststellung (vgl. hierzu die Evaluation

des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport; Verfasserin: Schlumm 2011, 242ff.). Auch die befragten Schulleiter, Lehrkräfte und Seminarleiter sehen dies als vorrangigen Schwerpunkt, nicht jedoch die theoretische Reflexion schulpraktischer Erfahrungen (vgl. ebd.). Darüber hinaus äußern die Studierenden den Wunsch einer besseren Zielklärung zum Praxissemester (vgl. ebd., 249). Im Kontext einer weiteren, direkt im Zusammenhang mit dem BMBF-ProPrax stehenden Befragung zum Praxissemester (Universität Potsdam) schätzen die Studierenden die Kompetenzentwicklung insbesondere im Bereich der dort als „Kooperation“ und „Unterrichten“ genannten Kompetenzbereiche zudem als besonders positiv ein, wenngleich auch die anderen sog. Kompetenzbereiche Beurteilen, Erziehen, Beraten und Innovieren auf fast gleichem Niveau eingeschätzt werden.

Die Autoren Gemsa und Wendland (2011, 225) stellen hierzu heraus, dass „nach Ende des Schulpraktikums ... sich die Studierenden so ein(schätzen, Erg. d. Verf.), dass sie mindestens 62% der vollen Kompetenz erworben haben“ (bzgl. Kooperation und Unterrichten sogar 75% der vollen Kompetenz; vgl. ebd.). Neben den hier auf Grund des gegebenen Rahmens nicht weiter auszuführenden z.T. kritischen Anmerkungen zum Forschungsdesign stimmt ein weiteres Ergebnis nachdenklich, was die Kompetenzeinschätzung in Bezug auf die Rückführung auf theoretische Wissensbestände betrifft. So sei „ein bemerkenswert hoher Anteil der Studierenden ... der Meinung, dass die Inhalte der Seminare kaum zur Gestaltung der eigenen Praxis hilfreich sind“ (ebd., 227). Gemeint waren erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Seminare. Während zugleich für eine Ausweitung dieser Seminare seitens der Studierenden nicht plädiert wird, spricht sich eine deutliche Mehrheit der Studierenden für eine Verbesserung der Qualität der Seminare aus. In diesem Zusammenhang erwähnenswert ist auch der Befund, dass die Studierenden das Portfolio noch nicht als so sinnvoll einstufen wie erhofft (vgl. ebd., 233). Gleichwohl die Studierenden also einen deutlichen Kompetenzzuwachs markieren und diese die vor-, begleitenden und nachbereitenden Seminare insgesamt durchaus positiv bewerten (vgl. ebd.), stimmen die obigen Befunde in professionstheoretischer Hinsicht nachdenklich – was den Beitrag schulischer Praxisphasen zur Förderung theoretischer und auch metakognitiver Reflexionsfähigkeit als ein Kernbestandteil professionellen Lehrerhandelns betrifft. Auch in der Studie KLiP wird in einem Expert/-innen-Workshop im Herbst 2010 herausgestellt (s. Einführungsvortrag Gröschner), dass Kompetenzentwicklungen stattfinden bzw. erfolgen; allerdings kann hier auf keine vollständig abschließenden sowie zusammenfassenden Ergebnisse rekurriert werden, da diese der Autorin zum Zeitpunkt dieser Expertise nicht als Publikation zugänglich waren.

Zur Vermeidung von Redundanzen wird die abschließende Bewertung dieser insgesamt zuvor aufgezeigten Entwicklungen zu den schulischen Praxisphasen und insbesondere zum Praxissemester im nachfolgenden Abschlusskapitel vorgenommen. Dies schließt auch die Formulierung möglicher Gelingensbedingungen mit ein. Bevor hierauf eingegangen wird, erfolgt nun eine weitere Analyse unter dem besonderen Blickwinkel der Kooperationsansätze in den jeweiligen Konzeptionen zum Praxissemester.

4.2 Analyse unter dem Blickwinkel kooperationsbezogener Herausforderungen für die Akteure

Im Zusammenhang mit den verschiedenen Expertisen zur Lehrerbildung wurde immer wieder auf die mangelnde Kooperation der verschiedenen Phasen der Lehrerbildung hingewiesen (vgl. hierzu Kap. 2; vgl. auch Schubarth 2010). Gerade im Zusammenhang mit Praxisphasen ist hier besonderer Handlungsbedarf gegeben, da die Studierenden in zwei Lernorten agieren und somit mit unterschiedlichen Akteuren der Lehrerbildung und Wissensbeständen konfrontiert werden. Soll durch Praxisphasen gewährleistet werden, dass diese auch einen Beitrag zur Professionalisierung leisten, so sind gerade im Zusammenhang mit Praxissemestern grundlegende Kooperationskonzepte erforderlich. In Anlehnung an die professionstheoretischen Überlegungen sollte bei der Initiierung einer solchen anspruchsvollen Aufgabe zunächst auf ein grundsätzliches Differenzbewusstsein bei den Akteuren (vgl. Baumert 2007) hingearbeitet werden, was sich darauf bezieht, dass Hochschule und Schule bzw. Studienseminar unterschiedliche Wissensbestände aufweisen. Wie bereits in der Expertise von Weyland/Wittmann 2010 herausgestellt, wird der These gefolgt, dass „die Anerkennung der Differenz der unterschiedlichen Wissensbestände und somit die Besinnung auf die eigentlichen Aufgaben von Wissenschaft und Praxis Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit von Universität und Schule in schulischen Praxisphasen“ (ebd., 22) ist.

Wie bereits an anderer Stelle dargelegt, weisen auch weitere Autoren, wie z.B. Baumert, auf die Notwendigkeit eines „Differenzbewusstseins als Voraussetzung von Abstimmung und Kooperation“ (Baumert 2007, 29) hin (vgl. hierzu auch Weyland 2010). Nach Arnold (2010, 72) liefert die sog. Differenzhypothese zugleich hilfreiche Anregungen in Bezug auf die Kooperation zwischen der Ersten und Zweiten Phase, da diese „Hinweise auf Faktoren (bietet, Erg. d. Autoren), die die Zusammenarbeit zwischen Hochschullehrenden (d.h. Personen mit Expertise auf dem Gebiet des wissenschaftlichen Wissens) und Seminarleitungen (d.h. Personen mit Expertise im Bereich des Handlungswissens) erschweren.“ Insofern sei es nicht überraschend, „dass diese Gruppen nicht ohne Weiteres eine gemeinsame Sprache finden oder sich in Konkurrenz um die ‚richtige‘ Sichtweise auf Schule und Unterricht begeben“ (ebd.). Demzufolge sollte unter dem Blickwinkel einer erfolgreichen Kooperation sowohl gegenüber den Studierenden als auch gegenüber den Akteuren aus Schule und Studienseminar auf diese Differenz und den jeweils zu leistenden Beitrag der unterschiedlichen lehrerbildungsbezogenen Institution hingewiesen werden. Des Weiteren sind entsprechende Infrastrukturen und Betreuungskonzepte im Rahmen von Kooperationsvorhaben zu berücksichtigen. Darüber hinaus spielen bildungsökonomische Überlegungen im Sinne einer Kosten-Nutzen-Analyse eine zentrale Rolle. Hierauf wird an dieser Stelle allerdings nicht weiter eingegangen, da dieser Sachverhalt in der Expertise von Weyland/Wittmann 2010 bereits hinreichend thematisiert wurde und daher ein Verweis an dieser Stelle reichen sollte (vgl. auch Sarceletti 2009).

Im Folgenden werden nun die einzelnen Konzepte in den Bundesländern, die ein Praxissemester bereits implementiert haben, unter dem Blickwinkel der Kooperationsansätze analysiert. Allerdings ist sich die Autorin darüber bewusst, dass bei der folgenden Analyse nur Konzepte, nicht aber die tatsächlichen Umsetzungen beurteilt werden können. Hierzu wäre eine weitergehende Untersuchung im Sinne einer Evaluation notwendig. Allerdings kann bereits auf einzelne vorliegende Ergebnisse aus der Evaluation zum Praxissemester in Brandenburg rekurriert werden (s.u.).

Wie zuvor bereits dargelegt, ist ersichtlich, dass in nahezu allen vorliegenden Konzeptionen zum Praxissemester kooperiert wird, hinsichtlich der Art und Weise z.T. aber deutliche Unterschiede anzutreffen sind. Hinsichtlich der zuvor formulierten Ansprüche fällt auf, dass insbesondere die Konzepte der Länder Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen hervorzuheben sind. Dies ist wie folgt zu begründen, wobei hier nur auf zentrale Aspekte hingewiesen wird:

- zu Hamburg: In Hamburg wurde früh mit der Reform der Lehrerbildung begonnen und diese, gemäß der Empfehlung des Gutachtens von Keuffer/Oelkers (2001), als Gesamtauftrag Lehrerbildung formuliert. Dies bedeutete eine grundlegende Neuorganisation der Lehrerbildung, in der z.B. phasen- und institutionenübergreifende Sozietäten (vgl. Keuffer/Oelkers, 83f.; vgl. Tramm/Schulz 2007, 1f.) vorgesehen sind. In den Sozietäten geht es um gemeinsame Absprachen hinsichtlich konzeptioneller und inhaltlicher Fragen zur Lehrerbildung. Daher ist es nicht überraschend, dass die institutionelle Zuständigkeit des Kernpraktikums ebenfalls in kooperativer Form angelegt ist. Diese intensive Zusammenarbeit zeigt sich schließlich auch in der konzeptionellen/curricularen Gestaltung des Kernpraktikums. Auch das Zentrum für Lehrerbildung in Hamburg stellt eine gemeinsame Einrichtung von Universität und LI dar. Arnold (vgl. 2008, 85) sieht in dieser Entwicklung eine gute Infrastruktur für die Kooperation zwischen den Phasen. Insgesamt betrachtet liegen somit gute Voraussetzungen für das Kernpraktikum unter dem Blickwinkel von Kooperation vor, da durch den hier angelegten langfristigen Prozess mit der zugleich geschaffenen kooperativ angelegten Infrastruktur davon auszugehen ist, dass nicht nur koordiniert, sondern auf Grund des hier gegebenen Verständigungsprozesses tatsächlich kooperiert wird. Auch die zuvor angesprochene Problematik unterschiedlicher Ansprüche und Erwartungshaltungen wurde hier anscheinend gut aufgefangen, so zumindest die mündlichen Rückmeldungen einzelner Akteure aus Hamburg (u.a. auf der BaSS-Tagung 2011), d.h. also auch, dass in Hamburg eine grundsätzliche Klärung über die Zielsetzungen des Kernpraktikums stattgefunden hat (vgl. Tramm/Schulz 2007). Wie sich allerdings das konkrete Betreuungskonzept darstellt, konnte auf der Basis der vorhandenen Quellen bisher nur in Ansätzen ermittelt werden und muss daher bei der Analyse außer Acht bleiben. Allerdings ist auf der Basis des detailliert dargelegten Konzepts davon auszugehen, dass die Studierenden von einer guten Betreuung bzw. Begleitung ausgehen können.
- zu NRW: Auch in NRW ist die Reform zu den Praxisphasen in den übergreifenden Reformprozess der Lehrerbildung zu stellen, auch wenn diese nicht eine solch lange Vorlaufzeit wie in Hamburg hatte. Allerdings gab es bereits 2004 im Zusammenhang mit der alten Lehramtsstruktur entsprechende Rahmenvorgaben für die Entwicklung von Kerncurricula und der Konzeption der Praxisphasen (vgl. MSJK 2004). Das in NRW angedachte Konzept zur Kooperation ist ebenso hervorzuheben, da hier ähnlich wie in Hamburg der Eindruck vermittelt wird, dass tatsächlich auf Kooperation und nicht nur auf Koordination gesetzt wird. In der explizit auf das Praxissemester zugeschnittenen Rahmenkonzeption werden, wie zuvor an anderer Stelle dargestellt, zentrale

Vorgaben zur phasenübergreifenden Kooperation formuliert. Besonders hervorzuheben ist, dass der derzeitige Entwicklungsprozess von diversen Fachtagungen und Workshops begleitet und durch den Abschluss von regionalen Kooperationsverträgen sowie der gemeinsamen Arbeit an einem Ausbildungscurriculum zum Praxissemester usw. markiert wird. Dass aber durchaus Schwierigkeiten gegeben sind, was den „Verhandlungsprozess“ zwischen Hochschule und Studienseminar betrifft, wurde auf der BaSS-Tagung 2011 ebenfalls als mündliche Rückmeldung aufgegriffen. Hier scheint es angesichts der hohen Anzahl der selbst zu erteilenden Unterrichtsstunden durchaus standortspezifische Differenzen zu geben. Inwiefern die unterschiedlichen Zielsetzungen auch wirklich durch das Kooperationskonzept getragen werden, bleibt auch hier abzuwarten. Aufschlüsse dürften die in der Rahmenkonzeption angedachten Evaluationen geben. Im Hinblick auf die Betreuung gestaltet sich die Bewertung ähnlich wie in Hamburg.

- zu Thüringen: Das sog. Jenaer Modell der Lehrerbildung zeichnet sich ebenfalls durch ein klares Kooperationskonzept aus. Auch hier gilt der Abschluss von Kooperationsvereinbarungen; darüber hinaus sind Fachtagungen sowie die sog. Jenaer Didaktik-Tage zur weiteren Qualifizierung von Ausbildungslehrkräften etc. vorgesehen. Dieses umfassend angelegte Qualifizierungskonzept ist angesichts der Bedeutung und des möglichen Einflusses des Personals aus Schule und Studienseminar auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden unter dem Blickwinkel der Zielperspektive „Förderung der theoretischen Reflexionsfähigkeit“ als besonders positiv einzustufen. Denn gerade hierüber ist die Chance gegeben, dass Kompetenzentwicklung entlang der in professionstheoretischer Hinsicht präferierten Zieldimensionen schulischer Praxisphasen unter der Prämisse der Einordnung als ein bedeutsames Studienelement unterstützt werden kann. Gelingt dies nicht, besteht die Gefahr, dass sich Studierende für den einen oder anderen Diskurs im Kontext der Bezugssysteme Wissenschaft und Praxis entscheiden (vgl. hierzu auch die bereits lang zurückliegende, aber bedeutsame Untersuchung von Neumann 1987). Außerdem ist die Einrichtung eines Beirats als strukturelle Maßnahme besonders hervorzuheben. Auch hier zeigt sich durch das ausgewiesene Konzept, dass auf Kooperation und nicht nur auf Koordination gesetzt wird und die Aufgabe im Kontext des Professionalisierungsprozesses sehr ernst genommen wird. Im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung scheint die Betreuung durch die Universität zudem einen Einfluss auf die Entwicklung zu haben (vgl. hierzu erste Ergebnisse von Gröschner 2010 auf einem Expert/-innen-Workshop)

- Weitere Hinweise zu Baden-Württemberg und zu Brandenburg: Da nach Ansicht der Autorin in Baden-Württemberg nur bedingt von einem Praxissemester gesprochen werden kann und hier die Zuständigkeit i.d.R. beim Studienseminar liegt, ist von einer grundsätzlich anderen Ausgangsbasis auszugehen. Ein Kooperationskonzept konnte nicht nachgewiesen werden, gleichwohl der Hinweis gegeben ist, dass alle an der Lehrerbildung Beteiligten im Praxissemester zusammenarbeiten sollen. In Brandenburg gibt es ebenfalls gute Ansätze zur Kooperation, allerdings nicht in der Form fundiert bzw. differenziert wie in den zuvor aufgezeigten Ländern. Jedoch gibt es institutionenübergreifende Ausbildungsteams sowie konkrete Vorgaben zu den Aufgaben der Ausbildungslehrkräfte. Auf der Basis erster Untersuchungen zum Praxissemester an der Universität Potsdam kommen Gemsa/Wendland (2011, 237) zu dem Ergebnis, dass „die bestehenden Strukturen weiter ausgebaut, das Informationsmanagement verbessert und die Qualifizierung der Beteiligten in den Ausbildungsteams auf eine stetige Weise erfolgen sollte“. Diesbezüglich wird auch für eine gezieltere Ausrichtung der universitären Seminare sowie auf die Notwendigkeit von Fortbildungen für die Ausbildungslehrkräfte resümierend hingewiesen (vgl. ebd.). Auch in der vom Ministerium durchgeführten Evaluation des Praxissemesters (vgl. Schlumm 2011) wird auf zu verbessernde Rahmenbedingungen hingewiesen. So beurteilen die Studierenden die Kooperation in den phasenübergreifenden Ausbildungsteams eher defizitär und fordern zugleich eine bessere Qualifizierung der Ausbildungslehrkräfte und das, obwohl diese deren fachlichen und pädagogischen Fähigkeiten grundsätzlich schätzen. Auch werden insgesamt angemessenere Betreuungszeiten gefordert (vgl. ebd., 253f.).

Ob die Kooperationsansätze den Professionalisierungsprozess tatsächlich unterstützen oder ob sie doch zu gegenteiligen, unerwünschten Effekten führen, kann hier angesichts nur vereinzelt vorliegender erster Evaluationsbefunde noch nicht beantwortet werden. Dies zu untersuchen, sollte ein zukünftiges Anliegen der Standorte selbst sein, d.h. dass möglichst bald mit weiteren Evaluationsstudien zum Praxissemester begonnen werden sollte. Darüber hinaus sollten auch Studierende das Thema „Kooperation“ im Portfolio aufgreifen und dieses auch vor dem Hintergrund ihrer zukünftigen Lehrerrolle reflektieren. Die Lehrerbildner sollten sich im Gegenzug ebenfalls überlegen, inwieweit der Prozess der Zusammenarbeit weiter verbessert werden kann und/oder sie ggf. durch Supervision und Coaching ihre eigene kommunikative Kompetenz weiterentwickeln können. Darüber hinaus ist im Hinblick auf die weiteren Praxisphasen zu überlegen, wie hier der Kooperationsprozess angebahnt bzw. durch entsprechende Strukturen mit Blick auf das Praxissemester eingeleitet werden kann.

5. Resümee

In dieser Expertise ging es um eine Bestandsaufnahme zur Entwicklung schulischer Praxisphasen, wobei sich der Fokus insbesondere auf die Einrichtung von Praxissemestern richtete. Dabei konnte aufgezeigt werden, dass die schulischen Praxisphasen einem deutlichen Reformschub ausgesetzt sind, aber auf Grund der föderalen Struktur es nicht *die* Konzeption schulischer Praxisphasen gibt. Vielmehr zeichnet sich, ebenso wie in der Lehrerbildung, trotz aufgezeigter Parallelen bzw. allgemeiner Tendenzen in einzelnen Konzeptionen ein bunter Flickenteppich ab. Hier stellt sich die Frage, ob von der KMK herausgegebene, explizit auf schulische Praxisphasen bezogene differenzierte konzeptionelle Empfehlungen und Standards zu mehr Einheitlichkeit beitragen könnten (vgl. hierzu Terhart 2002). Wünschenswert wäre auf jeden Fall eine solche Entwicklung, die zu mehr grundsätzlicher Vergleichbarkeit führt. Damit wären, wie bereits herausgestellt, auch Vorteile für die Studierenden im Falle eines Hochschulwechsels verbunden. Dies betrifft auch den Forschungskontext im Hinblick auf die Erfassung der Wirkung schulischer Praxisphasen. Allerdings zeigt die Entwicklung der Strukturen in der Lehrerbildung trotz KMK-Empfehlungen ein insgesamt ernüchterndes Bild, da auch dieses nach wie vor von Diversifikation geprägt ist.

Im Hinblick auf die in dieser Expertise zu Beginn aufgezeigten Problemdimensionen entsteht durch die dargelegte Bestandsaufnahme der deutliche Eindruck, dass nicht nur in quantitativer, sondern auch in qualitativer Hinsicht an der Weiterentwicklung schulischer Praxisphasen gearbeitet wird. Allerdings gibt es unter dem Blickwinkel der Entwicklung pädagogischer Professionalität auch kritisch zu betrachtende Entwicklungen. Damit ist u.a. die Verlagerung der Zuständigkeit schulpraktischer Phasen auf die Studienseminare gemeint, wie es z.B. in Rheinland-Pfalz und z.T. in Baden-Württemberg der Fall ist. Von besonderer Wichtigkeit scheint der Aspekt Berufswahlüberprüfung bzw. Selbstreflexion zu sein. Hier zeichnen sich Entwicklungen ab, die bereits vor Aufnahme des Studiums auf den verstärkten Einsatz von Selbsterkundungsverfahren setzen bzw. die verstärkte Einbindung von Portfoliokonzepten im Kontext der Praxisphasen vorsehen.

Eine besondere Entwicklung stellt die allgemeine Tendenz zur Ausweitung der Praxisphasen in Form der Einrichtung von Praxissemestern mit einhergehender Verkürzung des Vorbereitungsdienstes dar. Hier konnte aufgezeigt werden, dass sich der in der Expertise von Weyland/Wittmann aufgezeigte Trend weiter fortsetzt. Im Hinblick auf die konzeptionelle Umsetzung konnte zudem verdeutlicht werden, dass die bisherigen Ansätze zum Praxissemester z.T. differenziert weiterentwickelt wurden und viele, unter dem Blickwinkel der an schulischen Praxisphasen bisher geübten Kritik und Problemlagen (vgl. Kap. 2), Aspekte aufgegriffen bzw. konzeptionell berücksichtigt wurden. Auch der in professionstheoretischer Hinsicht bedeutsame Ansatz des forschenden Lernens wird zunehmend stärker berücksichtigt. Insofern ist von einer deutlichen Akzentsetzung zu sprechen, die die Gefahr einer rein quantitativen Debatte folglich ausblendet, auch wenn es vereinzelte Kritik an einzelnen Konzeptionen, wie z.B. an der in Baden-Württemberg, gibt. Insbesondere in den Konzeptionen von Hamburg, NRW und Thüringen (Uni Jena) sind grundlegende Aspekte aufgegriffen worden, die verdeutlichen, dass die dort konzipierten Praxissemester als integrale Bestandteile eines berufsbiographisch angelegten Professionalisierungsprozesses gesehen werden. Positiv hervorzuheben sind auch die phasen- und institutionenübergreifenden Kooperationsansätze, so dass auch hier von unterstützenden Rahmenbedingungen im Sinne der Ziel-Mittel-Relation gesprochen werden kann. Erste Untersuchungen zum Praxissemester in Potsdam verdeutlichen aber auch, dass an den Rahmenbedingungen konsequent und phasenübergreifend institutionell weiterzuarbeiten ist.

Die zuvor dargelegte Einschätzung darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass es dennoch Aspekte gibt, die in professionstheoretischer Hinsicht durchaus problematisch sind. Die Parallelisierung von forschendem Lernen und unterrichtspraktischem Handeln muss auf Grund der bisherigen empirischen Befundlage (z.B. Nonnenmacher 2000), auch unter dem Blickwinkel des ohnehin verstärkten Wunschs der Studierenden nach unterrichtlichem Probehandeln (vgl. Müller 2010; vgl. hierzu auch Weyland 2010), nach wie vor als Problem gesehen werden. Trotz überwiegend ausgewiesener Kooperationsansätze und fundierter konzeptioneller Modelle zur curricularen Integration etc. bleibt somit abzuwarten, ob die Studierenden den Wechsel von Forschen und Unterrichten schaffen oder ob sie nicht doch dem Handlungsdruck der Praxis unterliegen und sich daher für die Praxis, nicht jedoch für wissenschaftliches Handeln im Praxissemester entscheiden. Dies dürfte maßgeblich auch von den zu betreuenden Akteuren und deren jeweiligen Präferenzen abhängen. Dabei dürften sich Faktoren wie Qualifizierung des Ausbildungspersonals in den Schulen und Studienseminaren sowie auch die universitäre curriculare Verständigung zwischen Erziehungswissenschaftlern/-innen und Fachdidaktikern/-innen förderlich auf die Zielsetzungen, die im Grundsätzlichen auf Wissenschaftlichkeit und forschendes Lernen abzielen, auswirken. In diesem Zusammenhang ist in Ergänzung zu den in Kap. 2 aufgeführten kritischen Anmerkungen zu fordern, dass die Praxisphasen nicht durchgängig an den pädagogischen Mittelbau bzw.

an externe Lehrbeauftragte delegiert werden, sondern dass sich zukünftig auch Professoren/-innen diesem Studienelement in Lehre und Forschung stärker widmen sollten. Inwieweit in den Semesterferien auch die Betreuung bzw. Begleitung seitens der Universität gelingt, bleibt allerdings abzuwarten. Hier wird sich zukünftig zeigen, mit welcher Ernsthaftigkeit diesem Studienelement, von dem hinsichtlich seines Professionalisierungsbeitrages viel erwartet wird, tatsächlich auch seitens der universitären Lehrerbildner/-innen begegnet wird. Auch die Rolle der Seminar- und Fachleiter/-innen sowie die Lernorte Schule und Seminar werden mit Blick auf den Professionalisierungsprozess stärker in den Blick zu nehmen sein.

Grundsätzlich können in der Organisationsform Praxissemester Chancen für einen gezielten Beitrag zur Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte gesehen werden (vgl. hierzu auch die Untersuchung von Nölle 2002; vgl. Müller 2010), allerdings setzt dies entsprechende Rahmenbedingungen im Sinne von weiter zu erforschenden institutionellen und individuellen Gelingensbedingungen voraus. Gerade die Identifizierung wesentlicher Gelingensbedingungen sollte zukünftig verstärkt in der empirischen Forschung zu Praxisphasen untersucht werden. In diesem Zusammenhang sind auch die jeweiligen Settings von Hochschule und Schule und deren institutionellen Rahmenbedingungen sowie Akteurspräferenzen unter Einbindung der verschiedenen Strukturebenen (Makro-, Meso- und Mikroebene) zu berücksichtigen⁷. Werden diese Rahmenbedingungen, d.h. z.B. der Nachweis eines Kooperations- sowie eines fundierten Betreuungskonzeptes, curriculare fachübergreifende Abstimmung, Qualifizierung der Ausbildungslehrkräfte, zielführende und auch unter dem Aspekt von forschendem Lernen didaktisch ausgerichtete Seminare zur Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung, nicht konsequent umgesetzt, dann besteht zumindest die Gefahr, dass Praxissemester die Entwicklung professionellen Handelns eher verhindern statt fördern und der „Nutzen“ von Theorie seitens der Studierenden zunehmend in Frage gestellt wird bzw. insbesondere das erziehungswissenschaftliche Studium (weiter) unter Legitimitätsdruck gerät.

In diesem Zusammenhang dürfte auch die Klärung der grundsätzlichen Zielsetzungen und die Formulierung von spezifischen Standards für schulische Praxisphasen unter Einbindung der jeweiligen Lernorte eine bedeutsame Rolle spielen. Die Auseinandersetzung mit den zentralen Zielsetzungen sollte grundsätzlich einen entsprechenden Raum einnehmen; dies nicht nur im Rahmen der Kooperationsvorhaben, sondern auch innerhalb der universitären Vorbereitungsseminare etc. Das von Weyland vorgelegte bzw. auf der Basis von Bayer et al. (1997) weiterentwickelte Modell zur Zielbestimmung schulischer Praxisphasen unter dem Blickwinkel forschenden Lernens kann hierbei als eine Ausgangsbasis im Sinne einer Orientierungs- und Strukturierungshilfe bzgl. der Zielsetzungen verstanden werden (vgl. Weyland 2010).

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen sind daher zukünftig weitere Studien zu den vorliegenden Konzeptionen erforderlich, die im besten Falle als Längsschnittstudien angelegt sind und neben der Erfassung der Ziel-Mittel-Relation auch die Wirkung von Praxissemestern im Sinne des tatsächlichen Kompetenzzuwachses messen (Testung im Sinne von Videoanalysen etc. statt nur Kompetenzeinschätzungen!). Hierauf weist auch die BaSS hin (vgl. 2011). Den Zentren für Lehrerbildung kommt dabei eine bedeutsame unterstützende Funktion zu, so dass auch diese entsprechend personell auszustatten sind (vgl. hierzu auch die aktuelle Bestandsaufnahme zur Situation bzw. zu den Grunddaten der Zentren der Lehrerbildung von Weyand/Krämer 2010; gefördert vom Stifterverband). Es bleibt also von den Ergebnissen der Studien und von der tatsächlich gelebten Ernsthaftigkeit aller Akteure zukünftig abzuwarten, ob Praxissemester einen gezielten Beitrag zur Entwicklung professionellen und nicht nur praktischen Lehrerhandelns (vgl. Blömeke 2002) leisten werden bzw. können.

⁷ Hierzu gehört auch die Berücksichtigung der Studierendenwünsche, u.a. z.B. der mögliche Wunsch nach Tandems (Studierende-Studierende oder auch Studierende-Referendare/-innen; vgl. hierzu auch Hoeltje 2003).

Literaturverzeichnis

- Amrhein, O./Nonnenmacher, F./Scharlau, M. (1998): Schulpraktische Studien aus Sicht der Beteiligten. Blockpraktika und semesterbegleitende Praktika im Vergleich. Frankfurt.
- Arnold, E. (2008): Aktuelle Entwicklungen der schulpraktischen Studien an der Universität Hamburg. In: Rotermond, M./Dörr, G./Bodensohn, R. (Hg.): Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform. (Schriftenreihe der BaSS, Bd. 3). Leipzig 2008, 64–90.
- Arnold, E. (2010): Kooperationen zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung. In: Erziehungswissenschaft 21, (40), 69–77; abrufbar unter www.pedocs.de/volltexte/2010/2737 (abgerufen am 23.07.2011).
- Bayer, M./Carle, U./Wildt, J. (1997): Editorial. In: Bayer, M./Carle, U./Wildt, J. (Hg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. Opladen, 7–16.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: ZfE, 9, (4), 469–520.
- Bellenberg, G. (2008): Bachelor und Master in der Lehrerbildung in der BRD 2008. Beschreibung und Analyse der länderspezifischen Ausbildungskonzepte. Studie der Max-Träger-Stiftung. Online unter: www.lebiwiki.de/UPLOADS/BAMA_in_der_Lehrerbildung.pdf, 1–107 (letzter Zugriff am 25.07.2011).
- Bellenberg, G. (2009): Bachelor- und Masterstudiengänge in der LehrerInnenbildung im Jahr 2008. Ein Vergleich der Ausbildungskonzepte in den Bundesländern. In: GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (GEW) (Hrsg.): Endstation Bologna? Die Reformdebatte zur LehrerInnenbildung in den Ländern, im Bund und in Europa. Frankfurt a. M., 15–30.
- Bendig, B. (1999): Kooperation zwischen Universität und Studienseminar in der Berufsschullehrerausbildung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 53 (58), 29–32.
- Blömeke, S. (2002): Universität und Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn.
- Blömeke, S./Kaiser, G./Lehmann, R. (Hg.) (2008): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster.
- Bodensohn, R./Schneider, C. (2008): Was nützen Praktika? Evaluation der Blockpraktika im Lehramt – Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. In: Empirische Pädagogik, 3 (22), 274–304.
- Bovet, G. (2002): Zur Psychologieausbildung in Gymnasiallehramtsstudiengängen und im Referendariat. In: Seminar, 8 (1), 123–140.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien (BaSS) (2008): Stellungnahme der BaSS zur Reform der Lehrerausbildung in Rheinland-Pfalz und ihre Auswirkungen auf die schulpraktischen Studien (für die BaSS erstellt von Winkel). Abrufbar unter: www.schulpraktische-studien.de (abgerufen am 13.07.2011).
- Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien (BaSS) (2011): Stellungnahme der BaSS zu Langzeitpraktika. Abrufbar unter: www.schulpraktische-studien.de (abgerufen am 13.07.2011).
- Büscher, C. (2004): Schulpraktikum – ein Beitrag zur Professionalisierung in der Lehrerausbildung? (zugl. Diss. an der Universität Heidelberg, online).
- Dewe, B./Ferchhof, W./Radtko, F.-O. (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenschaftstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dewe, B./Ferchhof, W./Radtko, F.-O. (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, 70–91.
- Flach, H./Lück, J./Preuss, R. (1997): Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten. Zur Reformbedürftigkeit der deutschen Lehrerbildung. Frankfurt a. M. u.a.
- Gemsa, C./Wendland, M. (2011): Das Praxissemester an der Universität Potsdam. In: Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A. (Hg.): Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis. (Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung). Potsdam, 213–237.

Glumpler, E./Wildt, J. (2000): Das Berufspraktische Halbjahr im Lehramtsstudium. In: Bayer, M./Bohnsack, F./Koch-Priewe, B./Wildt, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer werden ohne Kompetenz? – Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2000, 207–225.

Gröschner, A. (2009): Wirkt, was wir bewegen? Entwicklungslinien und Forschungsansätze am Beispiel des Jenaer Modells der Lehrerbildung. In: Seminar, 2 (15), 73–83.

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

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

Heymann, H. W. (2007): Praxissemester? In: Pädagogik, 59 (5), 51.

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

Hoeltje, B./Überbliesen, R./Schweddes, H./Ziemer, T. (2003): Kurzfassung der Evaluation des Halbjahrespraktikums für Lehramtsstudierende in Bremen. Bremen.

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

Keuffer, J. (2010): Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung. In: Erziehungswissenschaft 21 (40), 51–67; abrufbar unter www.pedocs.de/volltexte/2010/2736 (abgerufen am 23.07.2011).

KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der KMK vom 16.12.2004).

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

KMK (2005): Lösung von Anwendungsproblemen beim Quedlinburger Beschluss der KMK vom 02.06.2005 (Beschluss der KMK von 28.02.2007).

KMK (2008): Empfehlung der KMK und der HRK zur Vergabe eines Masterabschlusses in der Lehrerbildung bei vorgesehener Einbeziehung von Leistungen des Vorbereitungsdienstes (Beschluss der KMK vom 12.06.2008).

KMK (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der KMK vom 16.10.2008 i.d.F. vom 08.12.2008).

Lehberger, R. (2007): Praxissemester? In: Pädagogik, 59 (5), 50.

Lehberger, R./Schaarschmidt, U. (2009): Eignungsberatung für Lehramtsstudierende – ein Pilotprojekt an der Universität Hamburg. In: Journal für Schulentwicklung, Heft 4, 46–53.

Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern des Landes Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase, Vorsitz Baumert. Düsseldorf 2007, 1–62. Online unter: www.innovation.nrw.de/downloads/Broschuere.pdf (abgerufen am 08.03.2011).

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

Neumann, P. (1987): Sozialisierungseffekte schulischer Praktika. (Europäische Hochschulschriften, Bd. 313). Frankfurt a. M.

- Nieskens, B. (2009): Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung. Göttingen.
- Nölle, K. (2002): Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten Wissens. Zeitschrift für Pädagogik, 48 (1), 48–67.
- Nolle, A. (2003): Pädagogisches Wissen und Können von Lehramtsstudierenden. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 3 (3), 20–30.
- Nonnenmacher, F. (2000): Praxisbezug in der Lehrerbildung. Theoriegeleitete Feldanalyse versus Einführung in ein Handlungsfeld oder: Von der Gefahr, beim Versuch zwei Fliegen mit einer Klappe zu schlagen, beide zu verfehlen. In: Päd.-Forum, 28 (4), 330–335.
- Oettler, J. (2009): Rolle und Selbstverständnis der Mentoren in den Schulpraktischen Studien. Entwicklung einer Qualifikationsmaßnahme zur wissenschaftlichen Begleitung von Lehramtsstudenten. (zugl. Diss. an der Universität Leipzig).
- Rothland, M. (Hg.) (2007): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden.
- Roters, B./Schneider, R./Koch-Priewe, B./Thiele, J./Wildt, J. (2009): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn.
- Scarletti, A. (2009): Die Bedeutung von Praktika und studentischen Erwerbstätigkeiten für den Berufseinstieg. München (zugl. Diss an der Universität Bamberg).
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2004): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim.
- Schlumm, K. (2011): Evaluation des Praxissemesters des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport. In: Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A. (Hg.) (2011): Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis. (Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung). Potsdam, 239–254.
- Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A. (Hg.) (2011): Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis. (Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung). Potsdam.
- Schubarth, W. (2010): Lohnt sich Kooperation? – Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung. In: Erziehungswissenschaft, 21 (40), 79–88.
- Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Kamm, C./Kleinfeld, M./Sarrar, L. (2011): Evidenzbasierte Professionalisierung der Praxisphasen in außeruniversitären Lernorten: Erste Ergebnisse des Forschungsprojektes ProPrax. In: Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A. (Hg.) (2011): Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis. (Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung). Potsdam, 79–212.
- Terhart, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel.
- Terhart, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz (ZFL-Text Nr. 3). Münster.
- Tramm, T./Schulz, R. (2007): Der Hamburger Weg zu einem integrierten Lehrbildungscurriculum für Berufs- und Wirtschaftspädagogen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 12, 2007, 1–16. Online unter: www.bwpatde/ausgabe12/tramm_schulz_bwpat12.shtml (letzter Zugriff am 10.03.2009).
- Veith, H./Schmidt, M. (2010): Pädagogische Professionalität und qualitätsbewusste Kompetenzentwicklung in der Lehrerausbildung. Zur theoretischen Begründung und praktischen Anwendung von Auswahlverfahren, Eignungsuntersuchungen und studienbegleitenden Beratungsmodellen im Lehramtsstudium (Kurzgutachten). Göttingen 2010.

Weyand, B./Krämer, N. (2010) : Erhebung von Grunddaten zu Zentren für Lehrerbildung in Deutschland. Stand Januar 2010. Projektbericht des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Trier (im Auftrag des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft). Online unter www.zfl.uni-trier.de (letzter Zugriff am 01.08.2011).

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

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

Weyland, U./Wittmann, E. (2011): Praxissemester: Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen. In: Faßhauer, U./Fürstenau, B./Wuttke, E. (Hg.): Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). Opladen, 49–60.

Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Berlin 2001, 1–78. Online unter: www.wissenschaftsrat.de/texte/5065-01.pdf (letzter Zugriff am 03.12.2009).

Ziegler, B. (2004): Professionalisierung im Studium. Anspruch und Wirklichkeit (Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 25). Aachen.

Impressum

Herausgeber

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI)
Felix-Dahn-Straße 3, 20357 Hamburg
LZ 745/5026

Telefon: 040 | 42 88 42-300
Telefax: 040 | 42 88 42-329
E-Mail: li@li-hamburg.de

Autorin

Prof. Dr. Ulrike Weyland

Layout & Redaktion

Jörg Gensel, LI Hamburg

Titelfoto

Christian Schwier, fotolia.com

Download

www.li.hamburg.de/publikationen

Hamburg 2012

