

Pädagogische Könnerschaft komplementär aufbauen.

Zur Weiterentwicklung der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen

(veröffentlicht in: SEMINAR 1/2012, S. 118-128)

Edwin Stiller

Einleitung

1. Zur aktuellen Debatte um den Aufbau von professioneller Handlungskompetenz bei Lehrkräften
2. Hintergründe, Philosophie und Grundzüge der Reform
3. Das Portfolio als Beitrag zur professionsorientierten Selbststeuerung
4. Das Praxissemester als Versuch den Kompetenzerwerb phasenübergreifend zu ermöglichen
5. Chancen, Herausforderungen und erste Bewertungen der Reform

Literatur

Einleitung

Der folgende Beitrag ist die erweiterte und aktualisierte Fassung eines Vortrags für den 45. BAK-Seminartag 2011 in Jena. Am Beispiel von Portfolio und Praxissemester soll aufgezeigt werden, welche phasenübergreifenden Elemente in der Weiterentwicklung der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen vorgesehen sind und welches Reformpotenzial darin angelegt ist.

1. Zur aktuellen Debatte um den Aufbau von professioneller Handlungskompetenz bei Lehrkräften

„Great Teachers are neither born nor made, but they may develop“ (Theo Bergen University of Nijmegen, Netherlands)

Die Fragen, was das professionelle Können des Lehrers ausmacht und wie das professionelle Können in der Erstausbildung erworben wird, sind durchaus umstritten. Im neuen Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (vgl. Terhart, Bennewitz, Rothland 2011) stellt Tillmann fünf Theorieschulen der Lehrerforschung vor, die sich um den Grundkonflikt zwischen qualitativ-strukturtheoretischen und quantitativ-kompetenzorientierten Positionen gruppieren lassen. Terhart ergänzt in seinem Beitrag zum neuen Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik die beiden Haupt-Konfliktlinien um seinen berufsbiographisch angelegten Ansatz, geht aber im Gegensatz zu Tillmann davon aus, dass sich diese unterschiedlichen Ansätze wechselseitig ergänzen – ja ergänzen müssen (vgl. Terhart 2011, S. 209).

Auch in der Lehrerbildungsforschung lassen sich diese drei Grundrichtungen der Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung wieder finden, die sich in ihrer Fokussierung unterscheiden, aber erst in ihrer Summe ein vollständiges Bild ergeben:

- Die Expertengruppe um Baumert (vgl. Baumert/Kunter 2006) legt in ihren Forschungsarbeiten einen sehr kognitiv orientierten Begriff von Kompetenz und Lehrerexpertise zugrunde. Professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften entsteht im Zusammenspiel von deklarativ-konzeptionellen Wissen (aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften) und prozedural-praktischen Wissen und Können in einem aktiv gestalteten und diskursiv angelegten berufsbiografischen Prozess, der mit der Erstausbildung gerade einmal beginnt. Baumerts Grundannahme legt nahe, einen Schwerpunkt auf die Entwicklung und Ausdifferenzierung einer breiten Wissensbasis zu legen. **Spezieller Fokus: Wissensbasis der Lehrerkompetenz.**

- Diesem sehr wissensdominierten Konzept von Lehrerkompetenz hält Fritz Oser entgegen, dass so die Ganzheitlichkeit des Lehrerhandelns, die Komplexität und Situativität nur unzureichend erfasst werden kann. Sein Forschungsteam (vgl. Oser 2010) versucht, mit Hilfe von Videovignetten das Kompetenzprofil in der alltäglichen Handlungssituation selbst zu erfassen und nicht den Schwerpunkt auf die Wissensbasisierung des Handelns zu legen. Schon früher hatte Oser darauf hingewiesen, dass sich Lehrerhandeln nur begrenzt – in seinen „basics“ - standardisieren lässt. Die Komplexität und Ganzheitlichkeit des professionellen Lehrerhandelns setzt Grenzen für die technologische Mess- und Steuerbarkeit. Ausbildung in diesem Sinne muss viele reflexive Trainingsgelegenheiten eröffnen.
Spezieller Fokus: Professionelles Handlungsrepertoire.
- An dieser Stelle des Kompetenzdiskurses kommt neben der Wissensbasis und der situativ-reflexiven Handlungssteuerung die dritte Komponente ins Spiel: die Lehrerpersönlichkeit. Sie wird von Lehrerbildungsexperten (vgl. z.B. Mayr und Neuweg 2006) zunehmend gleichberechtigt sowohl analytisch wie ausbildungsdidaktisch wahrgenommen. Nicht zuletzt die aktuelle Diskussion um die Eignung für den Lehrerberuf hat dies bestätigt. Mayr und Neuweg empfehlen persönlichkeitsfördernde Maßnahmen in die Lehrerbildung zu integrieren. Die bewusste Ausgestaltung des professionellen Selbst erhält hier eine große Bedeutung.
Spezieller Fokus: Lehrerpersönlichkeit

Georg Hans Neuweg hat für den vieldeutigen Begriff der Lehrerkompetenz die Formulierung „Pädagogische Könnerschaft“ ins Spiel gebracht (Neuweg 2005, S. 205 ff.). Diese werde in einem nicht reduzierbaren Verhältnis von Wissen, Erfahrung, Reflexion und Persönlichkeit hervorgebracht (Emergenz). Nur so vermeide man kognitivistische oder praxeologische Verengungen des hochkomplexen Berufsfeld des Lehrers.

Beispielhaft sollen in diesem Beitrag nach Ausführungen zu den Rahmenbedingungen der Reform am Beispiel von Portfolio und Praxissemester aufgezeigt werden, wie die nordrhein-westfälische Weiterentwicklung der Lehrerbildungslandschaft auch als Versuch interpretiert werden kann, die oben skizzierten Fokussierungen von Lehrerkompetenz in ein komplementäres Ergänzungsverhältnis zu bringen.

2. Hintergründe, Philosophie und Grundzüge der Reform

Die Ausgangslage in Nordrhein-Westfalen war dadurch gekennzeichnet, dass durch ein Nebeneinander unterschiedlicher Studienformate (grundständige Staatsexamensstudiengänge und BAMA Studiengänge in einem Modellversuch an zuletzt fünf Universitäten) die Mobilität sogar innerhalb des Bundeslandes gefährdet war. Da der Modellversuch zeitlich befristet war, musste zudem eine bildungspolitische Entscheidung vorgenommen werden.

Die schwarz-gelbe Landesregierung beauftragte nach ihrem Wahlsieg im September 2006 eine Expertenkommission unter der Leitung von Prof. Baumert, die Ausgangslage zu analysieren und Handlungsempfehlungen auszusprechen. Diese legte im April 2007 ihr Gutachten vor (vgl. Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technik 2007).

Das auf dieser Basis entwickelte nordrhein-westfälische Lehrerausbildungsgesetz vom Mai 2009 wird auch bundesweit als ermutigender Versuch wahrgenommen (vgl. Wernstedt 2010),

- Lehrerberuf und Lehrerausbildung durch eine zehensemestrigere, einheitliche Bachelor-Master-Struktur für alle Lehrämter aufzuwerten;
- in den Studiengängen aller Lehrämter eine basale Qualifizierung im Bereich Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte zu verankern;

- die Lehrerausbildung in einer berufsbiografischen Perspektive (Vgl. Stiller 2006, S. 33ff.) zu sehen, die berufspraktische Kompetenzentwicklung systematisch-kumulativ anzulegen und sie mit einem Portfolio zu begleiten;
- die Eignungsfrage von Beginn an in einem obligatorischen Eignungspraktikum zu thematisieren;
- Praxisbegegnung früher und intensiver zu ermöglichen, z.B. durch ein fünfmonatiges Praxissemester im Masterstudium und die Bedeutung des Lernorts Schule zu erhöhen sowie
- durch Individualisierung und berufsbiographisch orientierte Beratung eine reflexive Praxisbegleitung zu ermöglichen sowie eine systematische Arbeit am professionellen Selbst kontinuierlich zu ermöglichen sowie
- durch einen reformierten Vorbereitungsdienst, der in Zukunft achtzehn Monate dauert, an einem gestrafften Kerncurriculum orientiert ist und durch personenbezogene Beratung mit Coachingelementen den Aufbau eines professionellen Selbst unterstützt.

Das Gesetz kann als Kompromiss zwischen Professionalität und Polyvalenz, universitärer Autonomie und staatlichen Ansprüchen, Vielfalt und Vergleichbarkeit (Mobilität) sowie Tradition und modernem Lehrerleitbild gesehen werden.

3. Das Portfolio als Beitrag zur professionsorientierten Selbststeuerung

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

3.1 Zum aktuellen Stand der Fachdiskussion im Bereich der Lehrerbildung

Allgemein wird in der pädagogischen Fachöffentlichkeit das Innovationspotenzial des Portfolioansatzes in folgenden Bereichen gesehen:¹

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

Aber auch Risiken werden gesehen:

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

Im deutschsprachigen Raum liegen vor allem aus der Schweiz Studien vor, die die Chancen und Risiken des Portfolioeinsatzes in der Lehrerausbildung thematisieren. Das Portfolio wird dort in erster Linie als Selbststeuerungsinstrument für die Studierenden gesehen. Teilweise erfasst das Portfolio das gesamte Studium, teilweise ist es konzentriert auf die Begegnung mit dem Berufsfeld oder es wird als Basis für das Examen genutzt. In der Konzentration auf die Praxisphasen – als Medium der Vermittlung zwischen wissenschaftlichen Studien und der

¹ Vgl. Brunner u.a. 2006

Berufspraxis hat es sich besonders bewährt.² Probleme tauchen dann auf, wenn die Funktionalität im Spannungsfeld zwischen Beratung und Beurteilung nicht eindeutig geklärt ist oder wenn die Studierenden Portfolioeinträge zurückhalten, bei denen sie die Befürchtung haben, dass sie den Standards nicht genügen und sich so ein ungünstiger Effekt für die Leistungsbeurteilung ergibt.

Das Deutsche Institut für Pädagogische Forschung in Frankfurt führt seit dem Jahr 2008 ein Forschungsprojekt zum Bereich phasenübergreifendes Portfolio durch. Spezifisches Anliegen des Projektes ist es, auch informell erworbene Kompetenzen mit einem Portfolio erfassbar zu machen. Expertenanhörungen und Befragungen von Portfolio-Nutzern haben folgende Einschätzungstendenzen ergeben.³ Das Portfolio erhält dann Akzeptanz, wenn Selbststeuerung und Selbstreflexion im Vordergrund stehen, abgelehnt wird es in Verbindung mit Leistungsmessung und Kontrolle. Daher empfiehlt der Neß eine klare Trennung von Beratung im Prozess und einer Bewertung des Outcomes, um eine Feedbackkultur aufzubauen und nicht ein neues Kontrollinstrument einzuführen. Dementsprechend wären Portfolioteile, die den Prozess und die Kompetenzentwicklung begleiten von solchen zu trennen, die eine Präsentation des individuellen Kompetenzprofils gegenüber Dritten vorsehen. Kersten Reich sieht das Portfolio als „sehr wichtiges Instrument...“, das wir über die gesamte Zeit der Ausbildung in der ersten und zweiten Phase für geeignet halten, das Studium zu unterstützen und die Lernfortschritte zu dokumentieren.“ (Reich 2009, S. 10)

Im Kontext eines berufsbiographisch angelegten Verständnisses von Lehrerbildung wird das Portfolio als ein Instrument angesehen, das helfen kann, die berufsbiographische Entwicklung zu steuern und die objektive und subjektive Seite des Lehrerbildungscurriculums zusammen zu bringen.

Häcker und Winter haben bereits 2006 eine Reihe von Fragen formuliert, die es bei der Nutzung im Bereich der Lehrerbildung zu klären gilt:

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

3.2 Die Verankerung des Portfolios im neuen Lehrerbildungsgesetz

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

Die von der KMK beschlossenen Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Kultusministerkonferenz 2004) beschreiben die grundlegenden beruflichen Kompetenzen einer Lehrkraft in vier Kompetenzbereichen: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren. Diese Kompetenzbereiche fassen jeweils unterschiedliche Teilkompetenzen zusammen und werden als Standards für die theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitte konkretisiert. Für die Praxiselemente des LABG werden entsprechend ihrer jeweiligen Funktion im Kompetenzaufbau Standards als elementspezifische Konkretisierung der KMK Standards definiert.

² Vgl. Brügggen u.a. 2009

³ Vgl. Neß 2009

Das Portfolio dient der systematischen Dokumentation, Reflexion und dialogischen Steuerung des individuellen Kompetenzaufbaus: „Alle Praxiselemente werden in einem Portfolio dokumentiert.“⁴ „Durch das „Portfolio Praxiselemente“ dokumentieren Absolventinnen und Absolventen den systematischen Aufbau berufsbezogener Kompetenzen in den einzelnen Praxiselementen der Ausbildung. (...) Das Portfolio wird in der Regel ab Beginn des Eignungspraktikums bis zum Ende der Ausbildung geführt. Es dokumentiert die Ausbildung als zusammenhängenden berufsbiographischen Prozess.“⁵

Es dokumentiert auch die ausbildungsbegleitende Auseinandersetzung mit der Eignungsfrage: „Die §§ 7 bis 9 konkretisieren das in § 12 des LABG angelegte Gesamtkonzept der Praxiselemente, das die Reform der Lehrerausbildung prägt. Aufeinander bezogene Praxiselemente steigern die Qualität der Ausbildung und ermöglichen dem Studierenden fortlaufende Überprüfung ihres Berufswunsches.“⁶

Das Portfolio Praxiselemente soll dazu beitragen, dass die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses von Beginn der Ausbildung an angebahnt wird. Die Standardvorgaben zu den einzelnen Praxiselementen weisen dementsprechende Standards aus:

- Eignungspraktikum: „erste eigene Handlungsmöglichkeiten im pädagogischen Feld zu erproben und auf dem Hintergrund der gemachten Erfahrung die Studien- und Berufswahl zu reflektieren.“
- Orientierungs- und Berufsfeldpraktikum: „Aufbau und Ausgestaltung von Studium und eigener professioneller Entwicklung reflektiert mit zu gestalten.“
- Praxissemester: „ein eigenes professionelles Selbstkonzept zu entwickeln.“⁷

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

3.3 Eckpunkte des Portfolios Praxiselemente

Das Portfolio ist verbindlich im Lehrerausbildungsgesetz und der begleitenden Lehramtszugangs-Verordnung verankert. Der Dokumententeil ist in Übergangs- und Schlüsselsituationen der Ausbildung vorzulegen. Die jeweils auf das Praxiselement bezogenen Teile des Reflexionsteils werden als Grundlage von folgenden Beratungsanlässen herangezogen: Eignungsberatung im Eignungspraktikum, Bilanz- und Perspektivgespräch im Praxissemester, Ausbildungs- und Planungsgespräch sowie der personenbezogenen Beratung mit Coachingelementen im Vorbereitungsdienst. Der Reflexionsteil dient ausschließlich der Selbststeuerung der angehenden Lehrkräfte; sie selbst entscheiden, inwieweit sie Elemente des Reflexionsteils in dialogische Ausbildungssituationen einbringen. Sie können nach Abschluss des jeweiligen Praxiselements auch nicht verpflichtet werden, die Dokumente des Reflexionsteils anderen zur Kenntnis zu geben.

Das Portfolio ist gegliedert in

- Mantel mit Deckblatt, Einführungsunterlagen sowie persönlichen Daten
- Dokumententeil mit Bescheinigungen
- Reflexionsteil mit standardbezogenen Reflexionsbögen für die unterschiedlichen Praxiselemente, Ergebnissen eines Online-Self-Assessments und Arbeitsproben.

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

⁴ LABG § 12 (1)

⁵ LZV § 13 Portfolio

⁶ Begründung zu LZV § 7 – 9

⁷ Standardvorgaben zu den einzelnen Praxiselemente LZV § 7,8,9

Einführende Texte, Portfoliobögen sowie Anwenderregeln für das Portfolio Praxiselemente sollen digital im Bildungsportal zur Verfügung gestellt werden.

3.4 Portfolio-Einlagen für Eignungspraktikum und Orientierungspraktikum

Die Portfolio-Einlagen für das Eignungspraktikum und eine Empfehlung für die Einlagen im Orientierungspraktikum wurden von einer gemischten Arbeitsgruppe unter Leitung des Ministeriums für Schule und Weiterbildung im Juni 2010 entwickelt (vgl. Ministerium 2010) und mit allen an der Ausbildung beteiligten Institutionen abgestimmt. Für den Bereich des Eignungspraktikums wurden die von der Arbeitsgruppe konzipierte Form des Portfolios sowie die vorgesehenen Portfolio-Einlagen verbindlich gesetzt und über das Online-Portal „Elise“ den angehenden Praktikanten zur Verfügung gestellt.

Für das Orientierungspraktikum, das in der Verantwortung der Hochschulen durchgeführt wird, sind die entwickelten Portfolio-Einlagen als Empfehlung gedacht.

Die Reflexionsbögen für das Eignungs- und Orientierungspraktikum enthalten auf den jeweiligen Standard bezogene Beschreibungen möglicher Erwerbssituationen sowie Indikatoren, an denen die Absolventinnen und Absolventen den Grad der Standarderreichung grundsätzlich einschätzen können. Darüber hinaus werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Praxiselemente aufgefordert, qualitative Beschreibungen ihrer Umsetzung anzufertigen sowie ihren Lernweg und Lernertrag zu reflektieren.

Für Eignungs- und Berufsfeldpraktikum wurden Bilanzierungsbögen für eine Gesamteinschätzung des Lernertrags des jeweiligen Praxiselements entwickelt. Diese dienen der Selbststeuerung der weiteren Kompetenzentwicklung und der professionsorientierten Studienplanung.

3.5 Portfolio-Einlagen für das Praxissemester

Die Portfolio-Einlagen für das Praxissemester wurden ebenfalls von einer gemischten Arbeitsgruppe, bestehend aus Vertretern von fünf Ausbildungsregionen des Praxissemesters – Hochschule, Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung und Schulen – gestaltet (vgl. Ministerium 2011). Neben der strukturellen Erweiterung (Hochschulspezifischer Teil s.o.) wurden die Reflexionsbögen anders gestaltet, um der fortgeschrittenen Kompetenzentwicklung im Praxissemester Rechnung zu tragen. Die Standards der LZV (vgl. Ministerium 2009b) werden jeweils mit einem einführenden Text erläutert und mit Schreib- und Reflexionsaufgaben verknüpft. Auf einen Bilanzierungsbogen wurde verzichtet, da die Reflexionsbögen eine auf den jeweiligen Standard bezogene Einschätzung des Lernertrags ermöglichen. Der Ergebnisbericht der Arbeitsgruppe befindet sich zurzeit im Konsultationsverfahren mit den beteiligten Institutionen und soll zeitnah veröffentlicht werden.

3.6 Ausblick

Der nächste Schritt in der Entwicklung des Portfolios Praxiselemente ist die Gestaltung von Portfolio-Einlagen für den Vorbereitungsdienst. Zum Jahresbeginn 2012 wird eine weitere gemischte Arbeitsgruppe mit Vertreterinnen und Vertretern aus Zentren für schulpraktische Lehrerbildung, Hochschulen und Schulen gebildet. Diese Arbeitsgruppe soll bis zur Jahresmitte Vorschläge für Portfolio-Einlagen des Vorbereitungsdienstes erarbeiten und diese dann in der zweiten Jahreshälfte 2012 mit allen Beteiligten abstimmen.

4. Das Praxissemester als Versuch den Kompetenzerwerb phasenübergreifend zu ermöglichen

Das Studienformat Praxissemester wird inzwischen in den Bundesländern Baden-Württemberg, Brandenburg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen (Jena) mit

unterschiedlichen Akzentuierungen realisiert (vgl. Weyland/Wittmann 2010), weitere Bundesländer planen eine Einführung.

4.1 Professionstheoretische und ausbildungsdidaktische Überlegungen

Weyland und Wittmann gehen in ihren Expertisen davon aus, dass gerade das Format Praxissemester geeignet ist, die Bezugssysteme Wissenschaft, Praxis und Person in ein produktives Verhältnis zu bringen (vgl. Weyland/Wittmann 2010 und 2011). Das Praxissemester als Teil der universitären Studien hat zentral die Aufgabe, „theoretischen sowie auch forschungsmethodischen Erkenntnisgewinn...“ (Weyland/Wittmann 2011, S. 54) zu ermöglichen. In handelnd-pragmatischer Perspektive geht es um das In-Beziehung-Setzen von Wissenschaft und Praxis, um einen metakognitiv-kritischen Blick auf Praxis und die Praxis-Relevanz theoretischen Wissens. Ein Langzeitpraktikum ermöglicht darüber hinaus selbstreflexives Lernen und damit die Bewusstmachung und Revision der subjektiven Theorien von Studierenden.

4.2 Die spezifische Konzeption des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen

Das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen unterscheidet sich von den Umsetzungen in anderen Bundesländern vor allem dadurch, dass es zwar eine Veranstaltung ist, die federführend von den Universitäten verantwortet ist. Im schulpraktischen Teil erfolgt aber eine obligatorische Beteiligung der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (vormals: Studienseminare), die für mindestens dreizehn der fünfundzwanzig Leistungspunkte Verantwortung übernehmen. Das Praxissemester hat dementsprechend eine Doppelfunktion: Es legt die berufsfeldbezogene Grundlage für nachfolgende Studienanteile und den Vorbereitungsdienst, hat eine Studienkomponente (bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Vorbereitung, Begleitveranstaltungen sowie Studienprojekte) sowie eine Schulpraxiskomponente (Vorbereitungsseminare, Begleitung der Studierenden an den Schulen durch Seminarausbilder sowie Unterrichtsprojekte).

Das nordrhein-westfälische Praxissemester dauert fünf Monate, dominanter Lernort ist die Schule (mindestens 400 Stunden Ausbildungszeit an der Schule, einschließlich Vor- und Nachbereitung sowie Begleitung).

Das Praxissemester orientiert sich am Schulhalbjahr – Beginn jeweils spätestens 15. Februar bzw. 15. September und ist eingebunden in ein berufsfeldbezogenes Studienjahr der jeweiligen Hochschule.

In Nordrhein-Westfalen wurden zwölf Ausbildungsregionen, jeweils um eine Lehrer ausbildende Hochschule, konzipiert und die Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung sowie die damit verbundenen Ausbildungsschulen einer Ausbildungsregion zugeordnet. In jeder Ausbildungsregion schließen Hochschule und zugeordnete Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung Kooperationsvereinbarungen, in denen die verbindliche Ausgestaltung des Praxissemesters und die Formen der institutionellen Kooperation festgelegt werden.

Die Praxissemesterplätze an Schulen werden durch ein landesweit gleichsinniges, standardisiertes und online-gestütztes Verfahren in der jeweiligen Region vergeben.

Als Basis für die Konzipierung und Umsetzung des Praxissemesters wurde in einer gemischten Arbeitsgruppe, bestehend aus Hochschulvertretern, Vertretern der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und Schulen, eine Rahmenkonzeption entwickelt, die von allen Hochschulrektoren sowie dem Ministerium für Schule und Weiterbildung für die Schulseite verbindlich vereinbart wurde. Dieses Rahmenkonzept war auch die wesentliche Grundlage für die Akkreditierungsverfahren zum neuen Lehrerausbildungsgesetz.

4.3 Zum aktuellen Stand der Umsetzung

Die Akkreditierungsverfahren an den Nordrhein-Westfälischen Universitäten sind im Bereich Lehrerausbildung zum Teil abgeschlossen, zum Teil kurz vor dem Abschluss.

Kooperationsvereinbarungen zwischen Universitäten und den zugeordneten Zentren für schulpraktische Lehrerbildung wurden bereits in den Regionen Bochum, Duisburg-Essen, Paderborn, Siegen und Wuppertal geschlossen, in den anderen Regionen steht der Abschluss kurz bevor. Neben diesen formalen Vereinbarungen für die institutionelle Kooperation werden in allen Ausbildungsregionen phasenübergreifende Arbeitsgruppen auf den Weg gebracht, die die konkrete fachliche und überfachliche Ausbildungsarbeit im Praxissemester entwickeln und abstimmen. Einzelne Standorte können hier auf eine längere Tradition der phasenübergreifenden Zusammenarbeit zurückgreifen (vgl. Büker u.a. 2010). Forschendes Lernen kristallisiert sich als gemeinsame Perspektive für Studien- und Unterrichtsprojekte für Hochschule, Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung und Schule im Praxissemester heraus.

5. Chancen, Herausforderungen und erste Bewertungen der Reform

Oelkers beschreibt in seiner Expertise für die Friedrich-Ebert-Stiftung die allgemeinen Gelingensbedingungen für die „Implementation“ eines Reformgesetzes. Demnach müssen folgende Bedingungen erfüllt sein

- Die Reform muss verständlich kommuniziert werden
- Alle relevanten Akteure müssen beteiligt werden
- Eine Abstimmung unter den Akteuren muss erfolgen
- Gute Problemlösungsvorschläge müssen mit ausreichenden Ressourcen erprobt werden
- Diese Lösungen müssen dann in den bestehenden Ausbildungsorganisationen umgesetzt werden (vgl. Oelkers 2009, S. 43).

Universitäre Expertinnen und Experten bescheinigen dem Reform-Beispiel in Nordrhein-Westfalen, dass das Land hier auch neue Wege der Steuerung gegangen ist. „Die Verabschiedung dieses Rahmenkonzeptes (gemeint Rahmenkonzept Praxissemester, E.S.) erfolgte in einem neuen Verfahren, bei dem das Schulministerium alle lehrerbildenden Universitäten mit in den Entwicklungsprozess einbezog und in einem aufwändigen Verfahren den Bedenken aller Hochschulvertreter durch zahlreiche Gespräche Rechnung trug. Dieses Vorgehen trägt einem in der internationalen Forschung zur Umsetzung von Bildungsreformprozessen breit belegten Umstand Rechnung, dass nämlich Reformen nicht einfach umgesetzt werden können, sondern aufwändig kommuniziert werden müssen, um Akzeptanz zu erzeugen.“ (Bellenberg 2010, S. 6) Wernstedt und John-Ohnesorg gehen davon aus, dass das nordrhein-westfälische Beispiel durchaus die von Oelkers formulierten Gelingensbedingungen einlöst (vgl. Wernstedt/John-Ohnesorg 2010, S. 6)

Zum Praxissemester merkt Terhart an „Das Praxissemester ist sicherlich schwierig zu organisieren – aber es provoziert, ja erzwingt gewissermaßen die Kooperation zwischen den erwähnten beteiligten Gruppen. Hier wird sich dann – in den interdisziplinären Betreuergruppen – zu zeigen haben, wie Fachdidaktiker mit Erziehungswissenschaftlern und Pädagogischen Psychologen ins Gespräch kommen und eine sinnvolle Bildungs- und Ausbildungserfahrung für Lehramtsstudierende organisieren können.“ (Terhart 2010, S. 61)

Der Rektor der Universität Siegen, der maßgeblich die Rahmenkonzeption Praxissemester mit gestaltet hat, bescheinigt dem nordrhein-westfälischen Ansatz, dass es die Herausforderung von morgen, ein auf Diversität und Individualität ausgerichtetes Lehrerbildungssystem zu entwickeln, mit dem Lehrerbildungsgesetz perspektivisch gut berücksichtigt hat: „Praxismodell berücksichtigt Herausforderung von morgen. In dieses Szenario passt für die Lehrkraft von morgen das Praxismodell des nordrhein-westfälischen Lehrerbildungsgesetzes (LABG) aus dem Jahr 2009. Sensibilisierendes Eignungspraktikum, professionell begleitetes Orientierungs- und außerschulformspezifisches

Praktikum sowie das Praxissemester sind eingebettet in ein Praxiscurriculum als ein Spiralcurriculum, bei dem die Unterrichtspraxis und die eigene Rolle zunehmend reflektiert werden. Die im LABG 2009 NRW angelegte gleiche Dauer der Ausbildung der Lehrkräfte aller Schulformen zeigt den Respekt des Landes für jede Phase und Formation institutioneller Ausbildung und entspricht auch den Kompetenzen, die zukünftige Lehrkräfte beherrschen müssen.“

Literatur

- Baumert, Jürgen, Kunter, Mareike (2006): Stichwort. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4, S. 469-520
- Bölting, Franz-Josef, Keuffer, Josef, Klewin, Gabriele (2010): Forschendes Lernen als Leitkonzept im Praxissemester, online verfügbar unter:
<http://ebookbrowse.com/b%C3%B6lting-keuffer-klewin-forschendes-lernen-praxissemester-pdf-d114886347>
- Büker, Petra; Glawe, Katrin; Kölpin, Sabine (2010): In Ausbildungsgemeinschaften Unterrichten lernen: Lerntandems von Studierenden und Lehramtsanwärter/innen am gemeinsamen Lernort Schule, in: Seminar Heft 4, S. 149-160.
- Burckhart, Holger (2011): Welche Lehrkräfte braucht die Schule von morgen? In: Schule NRW Heft 8, S. 386-390
- Brunner, Ilse., Häcker, Thomas., Winter, Felix (Hg.) (2006); Das Handbuch Portfolioarbeit, Velber: Friedrich
- Brüggen, Susanne, Brosziewski, Achim, Keller, Kathrin (2009); Portfolio als Medium der Selbststeuerung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 2, S. 16ff.
- Häcker, Thomas (2006); Vielfalt der Portfoliobegriffe, in: Brunner a.a.O., S. 33ff.
- Häcker, Thomas, Winter, Felix (2006); Portfolio – nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung, in: Brunner a.a.O., S. 227ff.
- KMK (2004); Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hg.) (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase, Düsseldorf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009a); Gesetz über die Ausbildung für Lehramter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2009 (GV.NRW.S. 308)
http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/LABG_Fassung_12_05_2009.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009b); Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehramter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtzugangsverordnung - LZV) vom 18. Juni 2009 (GV.NRW. S. 344)
http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/LZV_Stand09_06_2_.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010); Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang, online verfügbar unter:
http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Reform/Wege_der_Reform/Rahmenkonzeption_Praxissemesters_Masterstudiengang/Endfassung_Rahmenkonzept_Praxissemester_14042010.pdf
- Oelkers, Jürgen (2009); „I want to be a good teacher...“ Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland, Berlin: Friedrich Ebert Stiftung

- Stiller, Edwin (2006), Biografisches Lernen in der Lehrerbildung, in: Mergner, B., Schoof-Wetzig, D., Stiller, E. (Hg.); Lehrerfortbildung als Personalentwicklung – Persönliches Lernen begleiten, Bad Berka: Thillm, S. 33-56
- Stiller, Edwin (2011); Lehrer werden – Lerner bleiben. Über die Bedeutung des lebenslangen Lernens von Lehrkräften, in: Grundschule Heft 2, S. 10-12
- Terhart, Ewald (2010); Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Lehr-Lern-Forschung, in: SEMINAR 2/2010, S. 49-62
- Terhart, Ewald (2011); Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft: Pädagogische Professionalität, S. 202-224
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2011); Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf, in: Terhart, Ewald u.a. (Hg); Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster: Waxmann, S. 232 – 242
- Wernstedt, Rolf, John-Ohnsorg, Marei (Hg.)(2010): Der Lehrerberuf im Wandel, Berlin: Friedrich Ebert Stiftung
- Weyland, Ulrike, Wittmann, Eveline (2010); Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1.Phase an hessischen Hochschulen, Berlin: DIPF
- Weyland, Ulrike, Wittmann, Eveline (2011); Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zeilsetzungen und Rahmenbedingungen, in: Faßhauer, U., Fürstenau, B., Wuttke, E. (Hg.); Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung, Opladen: Budrich, S. 49-60