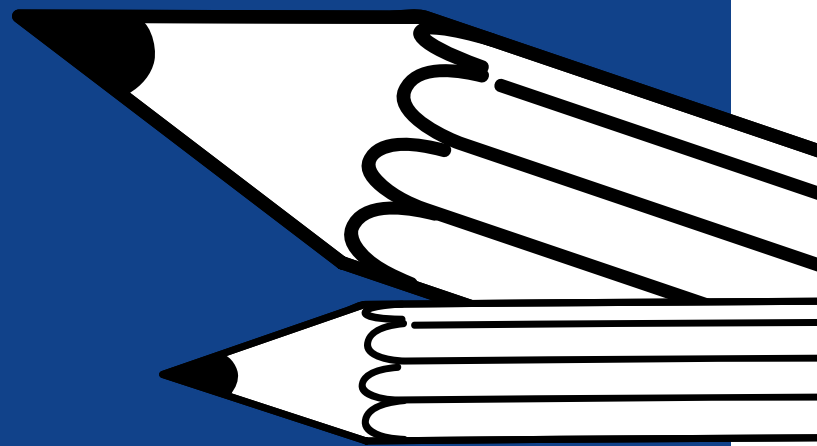


Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung

Eine qualitative Dokumentenanalyse



Esther Offenberg · Jutta Walke

POSITIONEN

DIE REFORM DER PRAXISPHASEN IN DER ERSTEN PHASE DER LEHRERBILDUNG

EINE QUALITATIVE DOKUMENTENANALYSE

Inhalt

Vorwort	4
1 Einleitung	7
2 Hintergründe der jüngsten Reformen der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland	9
2.1 Vor Bologna und PISA	9
2.1.1 Langfristig entstandene Reformmotive	9
2.1.2 Volkswirtschaftliche Reformeinflüsse	10
2.1.3 Werte und Bildungsreformen	11
2.1.4 Weitere Reformmotive	12
2.1.5 Zusammenfassung	13
2.2 Beginn der Reformwelle ab der Jahrtausendwende: Kritik und Empfehlungen	14
2.2.1 Kritik an bisheriger universitärer Lehrerausbildung	14
2.2.2 Die Bedeutung des Studienelements Praxisphasen im Kontext von Berufsfeld- und Praxisbezug	15
2.2.3 Integration durch Zentren für Lehrerbildung	17
2.2.4 Gängige Auffassungen zum Verhältnis von theoriegeleiteten und praxisorientierten Ausbildungsanteilen	17
2.2.5 Praxisphasen und Berufsfeldbezug	19
2.2.6 Ausgestaltung von praxisbezogenen Studienelementen	21
2.3 Verschiedene Interessengruppen in den Reformdebatten	22
2.3.1 Positionen von Interessengruppen aus dem Bildungs- und Wissenschaftssystem	26

2.3.2	Positionen von Interessengruppen aus dem Wirtschaftssystem.....	29
2.3.3	Positionen von Interessengruppen aus dem politisch-administrativen System	31
2.4	Mehr Praxis?! Ein Blick in die Geschichte der Lehrerbildung sowie in die empirische Befundlage	32
2.4.1	Einblick in die Geschichte der Lehrerbildung.....	32
2.4.2	Einblick in die empirische Befundlage	36
3	Die Lehrerbildungsreform in den Bundesländern (Fokus: Praxisphasen in der Ersten Phase)	40
3.1	Vorgehensweise und Fragestellungen	40
3.2	Nordrhein-Westfalen	43
3.2.1	Bestandsaufnahme: Umgestaltung der Praxisphasen in der Ersten Phase	43
3.2.2	Hintergründe von Veränderungen	48
3.2.3	Fazit.....	73
3.3	Bayern	75
3.3.1	Bestandsaufnahme: Umgestaltung der Praxisphasen in der Ersten Phase	75
3.3.2	Hintergründe von Veränderungen.....	81
3.4	Thüringen.....	93
3.4.1	Bestandsaufnahme: Umgestaltung der Praxisphasen in der Ersten Phase	93
3.4.2	Hintergründe von Veränderungen	98
3.5	Resümee zur Lehrerbildungsreform in den Bundesländern	105
4	Fazit und Perspektiven	108
5	Literaturverzeichnis	114

Vorwort

Über den Stellenwert ‚des Praktischen‘ oder ‚der Praxis‘ in der Lehrerbildung wird diskutiert, seitdem es eine organisierte Form der Vorbereitung auf den Beruf des Lehrers gibt. Die Diskussion lässt sich ohne Mühe ausweiten, indem man die allgemeinere Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis aufwirft. An diesem Punkt ist dann schon ein hoher Grad an Verunsicherung, Verunklarung und Verwirrung erreicht. In wissenschaftlichen Diskussionsrunden, in entsprechenden Abhandlungen etc. kann diese Frage nun problemlos weiter ausdifferenziert werden. In Gremien jedoch, in denen Entscheidungen und Ergebnisse erarbeitet werden müssen, wird diese Thematik dann gerne zurückgestellt, weil ihre Erörterung von allzu grundsätzlicher und damit: zeitraubender Natur ist. Hinsichtlich der kontinuierlichen Beschäftigung mit dem ‚richtigen‘ akademische (Aus-) Bildungsweg steht der Lehrerberuf nicht allein, denn auch in anderen Studiengängen bzw. Berufsfeldern (Medizin, Jura, Ökonomie etc.) werden analoge Debatten geführt.

Was ist gemeint, wenn nach dem ‚Verhältnis von Theorie und Praxis‘ unter Differenzgesichtspunkten gefragt wird? In aller Regel wird auf die Differenz zwischen dem verwiesen, was in der Ausbildung an Programm oder Schema für richtiges, gewünschtes Verhalten im Beruf vermittelt wird - und dem, was dann im Berufsfeld als Abweichungen von diesen Vorgaben angetroffen wird. Es kann in anderer, engerer Akzentsetzung auch um wissenschaftliche Erkenntnisse gehen, die in der Ausbildung zwar vermittelt, in der Berufswirklichkeit jedoch nicht umgesetzt werden. Interessant dabei ist vor allem die Ursachenerklärung: Ist die Norm zu wirklichkeitsfremd, oder sind die Berufspraktiker zu borniert, um das als allgemein richtig erkannte umzusetzen? Oder hat die Ausbildung das Richtige nicht hinreichend praxisfest vermittelt? Oder war das vermeintlich Richtige von vorneherein doch das Falsche? Sind die wissenschaftlichen Erkenntnisse nur unter speziellen Bedingungen richtig und anwendbar, in der Komplexität des Berufsalltags aber nicht - oder nur unter idealsten Bedingungen, also nie? Oder wird die falsche Wissensart in der Ausbildung vermittelt, da die Praxis eine andere Wissensart oder gar nicht primär Wissen braucht? Ist es etwa grundsätzlich falsch, (allein) auf (wissenschaftliches) Wissen zu setzen, und wäre es demgegenüber richtiger, Haltungen, Überzeugungen auszuprägen und klare, einfache Handlungsmaximen verbindlich zu machen, die dann situationsgerecht und angepasst das Handeln orientieren? Und schließlich: Was würde geschehen, wenn man im doppelten Sinne einfach kurzen Prozess machte und Berufsanfänger in der Praxis für die Praxis ausbildet – ohne Umweg über Wissen, Theorie, Reflexion etc.? Unterschiedliche Deutungen der leichthin gestellten Frage nach dem ‚Verhältnis von Theorie und Praxis‘ sind denkbar; in den verschiedenen Diskussions-

kontexten zur Lehrerbildung und ihrer Reform werden die hier nur angedeuteten Varianten häufig nicht genauer unterschieden und separat durchgearbeitet.

Die Ausbildung für die ‚niederen‘ Lehrämter war traditionell durch eher wenig Wissenschaft und eher viel Praxis gekennzeichnet; in der Ausbildung für die ‚höheren Lehrämter‘ war es umgekehrt. Diese Unterschiede sind im Sinne wechselseitiger Annäherung weitgehend verschwunden, und in den letzten ca. 15 Jahren ist es, zwar nach Bundesland unterschiedlich, aber insgesamt doch zu einer quantitativen Ausweitung der praktischen Studienelemente in der Lehrerbildung gekommen. Der Ruf nach ‚Mehr Praxis!‘ war und ist eines der stabilsten Elemente im älteren wie neueren Reformdiskurs. Wer hat diesen Ruf warum vorgebracht, welche Argumente wurden genutzt, welche Interessen verfolgt? Wie haben die Länder die Ausweitung umgesetzt? Und: Gibt es gute (z.B. wissenschaftliche) Gründe für den Ruf nach ‚Mehr Praxis‘? Zu solchen und ähnlichen Fragen liefert die Studie von Esther Offenberg und Jutta Walke klare Antworten.

Obwohl der Ruf nach mehr Praxis auf dieser allgemeinen Ebene von sehr vielen Interessengruppen innerhalb des Lehrbildungsdiskurses vorgebracht wurde und wird, sieht die inhaltliche Begründung für mehr Praxis und vor allem: die konkret-organisatorische Umsetzung in den Bundesländern doch wiederum sehr unterschiedlich aus. Wichtig ist z.B. die Ausgangslage im jeweiligen Bundesland, wichtig sind auch der bisherige Reformverlauf sowie das generelle (Macht)Verhältnis zwischen universitärer und schulischer Seite etc. Der Einstimmigkeit des Rufes nach ‚Mehr Praxis!‘ folgt ein vielstimmiger und hier und da auch dissonanter Chor, wenn es um die länderspezifische Realisierung und Umsetzung geht.

Die Einhelligkeit, mit der man – je unterschiedlich - dem Ruf nach ‚Mehr Praxis!‘ folgt, steht in bemerkenswertem Gegensatz zu dem Grad der wissenschaftlichen Fundiertheit dieser Reformoption. Die insgesamt recht schmale Forschung zu den bisherigen Praxiselementen zeigt, dass sie wohl eher isoliert im Studienablauf stehen und dass es keineswegs durchgängig breite, stabile und positive Effekte gibt. Diese können erst dann auftreten, wenn in einem sehr aufwendigen Prozess Studium und schulpraktische Elemente sehr sorgfältig und auf einer je individuellen Ebene miteinander verknüpft werden. Im Regelbetrieb der großen lehrerbildenden Universitätsstandorte ist dies eher nicht der Fall. Das Praxissemester als neues Praxisformat stellt Universitäten und die beteiligten Institutionen der Zweiten Phase sowie die Schulen vor beinahe unlösbare Probleme – wiederum vor allem an den sehr großen Universitäts- bzw. Ausbildungsstandorten.

Die vorliegende Studie leistet einen wichtigen Beitrag zu einem zentralen Thema der aktuellen Reformdiskussion und vermittelt ein realistisches Bild hinsichtlich des Kontextes und der länderspezifischen Umsetzung des Rufs nach ‚Mehr Praxis!‘ in der Lehrerbildung.

Münster, Juli 2013

Ewald Terhart

1 Einleitung

Die Bologna-Erklärung 1999 und die erste Veröffentlichung der im Auftrag der *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)* durchgeführten Schulleistungsvergleichsstudie PISA im Jahr 2000 stellten zwei wesentliche Anstöße für die jüngsten Reformen im Bildungswesen dar. Insbesondere die Lehrerbildung¹ stand im Zentrum des Interesses. Dies ist im Wesentlichen auf die Annahme zurückzuführen, es gebe einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen der Qualität der Lehrerbildung und den Leistungen von Schülerinnen und Schülern. Damit werden andere Parameter aus dem Blickfeld verdrängt. Maßgeblich ist die Auffassung, dass mit einer Verbesserung der Lehrerbildung automatisch eine Verbesserung der Schülerleistungen einhergehe, womit Reformmaßnahmen gerechtfertigt wären. Es sei bereits an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass der Begriff *Reform* positiv konnotiert ist. Diese positive Konnotation verschleiern, dass Reformen nicht notwendigerweise zu Verbesserungen führen müssen. Diesbezügliche Einschätzungen aktueller Veränderungen bei den Praxisphasen in der Lehrerbildung sind für die vorliegende Studie wesentlich.

In allen Bundesländern wurden und werden Reformen durchgeführt, die im Rahmen des Bildungsföderalismus unterschiedlich ausgestaltet sind. Für den Bereich der Lehrerbildung lässt sich länderübergreifend feststellen, dass die Praxisphasen als eine wesentliche Stellenschraube für Maßnahmen zur Verbesserung gelten. Hierbei „dokumentieren die bildungs- und hochschulpolitischen Entwicklungen der letzten Jahre einen allgemeinen Trend zur generellen Ausweitung schulischer Praxisphasen in den Bundesländern“ (Weyland 2012: 10).

Mit dieser Expertise soll eine kritische Auseinandersetzung mit der Frage angestoßen werden, ob und inwiefern sich die Veränderungen bezüglich der Praxisphasen in der Lehrerbildung – und hier insbesondere im universitären Teil – positiv auf das Ergebnis der Lehrerbildung auswirken können. Welche Neuerungen tragen zur qualitativen Weiterentwicklung bei und welche Aspekte sind als problematisch einzustufen? Für die Beantwortung dieser Fragen soll zunächst untersucht werden, welche Intentionen zu Beginn dieser Entwicklungen im Vordergrund standen. Eine Untersuchung der Debatten im Vorfeld, der Hintergründe von Reformentscheidungen und der Begründungen für Veränderungen soll diesbezüglich Anhaltspunkte liefern. Dies beinhaltet die genaue Betrachtung der Interessengruppen – welche Repräsentanten verschiedener Interessengruppen haben welche Ansprüche (mit welcher

¹ Für eine bessere Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit i.d.R. die männliche Wortform bei der Bezeichnung von Personengruppen verwendet. Weibliche Personen sind jedoch gleichermaßen eingeschlossen.

Legitimation) formuliert, welche Lösungsvorstellungen genannt? Es soll speziell herausgearbeitet werden, welche Empfehlungen aus wissenschaftlicher Perspektive hinsichtlich einer Ausgestaltung von Praxisphasen gegeben werden. Hier schließt sich die Frage an, worauf sich diese Empfehlungen stützen. Es ist zu bezweifeln, dass die Einschätzung sachkundiger Akteure und die Befragung der an Praxisphasen beteiligten Personen *allein* als eine Grundlage für Kritik und Reformempfehlungen dienen können.

Vor diesem Hintergrund sollen die konkreten Maßnahmen zur Umsetzung über einen längeren Zeitraum hinweg am Beispiel ausgewählter Bundesländer in den Blick genommen werden. Die Untersuchung gegenwärtiger Reformmaßnahmen in ihrem historisch-gesellschaftlichen Kontext und auf der Folie der Empfehlungen und Zielformulierungen soll es ermöglichen, Entwicklungstendenzen über einen längeren Zeitraum hinweg zu erfassen, gegenwärtige Veränderungen herauszustellen und mit eben diesen Empfehlungen, Intentionen und Zielen abzugleichen sowie künftige Prozesse abzuschätzen. Entwicklungen bezüglich der Praxisphasen können nur im Kontext allgemeiner Entwicklungen in der Lehrerbildung verstanden werden. Gleichzeitig liefert eine Betrachtung der Reform der Praxisphasen im Speziellen Hinweise auf die Richtung, in die sich die Lehrerbildung insgesamt bewegt.

Die Frage nach der Wirksamkeit der Reformen hinsichtlich einer qualitativen Verbesserung der Lehrerbildung umfassend zu beantworten, würde über die im Rahmen der Studie voraussichtlich ermittelten Ergebnisse hinausgehen – hier sind umfangreiche empirische Untersuchungen erforderlich. Die Expertise kann aber einerseits ein Baustein sein, der Hinweise darauf enthält, wie die Änderungen in Quantität und Qualität der Praxisphasen zu *bewerten* sind und mit der Untersuchung von Prämissen, gegenwärtigen Entwicklungen und langfristigen Tendenzen einen grundlegenden Beitrag zur weiteren (Wirksamkeits-) Forschung zu den Praxisphasen leisten – insbesondere im Hinblick auf gegenwärtig neu eingeführte Modelle.

Entsprechend der Zielsetzung der Expertise, Entwicklungen über einen längeren Zeitraum hinweg zu untersuchen und den historisch-gesellschaftlichen Kontext zu beleuchten, werden durchweg historische sowie soziologische Sichtweisen eingenommen. Für die Untersuchung der Hintergründe der Reformen (Kapitel 2) werden zunächst die Rolle von Impulsen aus dem wirtschaftlichen Bereich und die Bedeutung von Werthaltungen in der Bevölkerung betrachtet. Des Weiteren wird die Rolle der PISA-Studie in diesem Gesellschaftskontext und der in deren Nachgang in die Reformdebatte eintretenden Akteure aus verschiedenen Gesellschaftsbereichen in den Blick genommen. Um deren Forderungen und Empfehlungen einordnen zu können, bietet sich ein Blick in die Geschichte der Lehrerbildung und in die empirische Befundlage an.

Die Untersuchung historisch-gesellschaftlicher Kontexte und die Analyse länderübergreifender Debatten zeigen Zusammenhänge auf, in denen länderspezifische Reformprozesse situiert sind. Es werden Leitlinien deutlich, an denen sich die Lehrerbildungspolitik auch in den einzelnen Bundesländern orientiert. Der Blick in einzelne Länder und damit auf die Entstehung und Ausgestaltung konkreter Reformmaßnahmen ist für die Frage nach langfristigen Entwicklungen in diesem Feld jedoch unerlässlich. Dort münden politische Debatten und damit die Empfehlungen und Ansprüche verschiedenster beteiligter Akteure in einem legislativen Verfahren, Rechtsnormen initiieren die Umsetzung letztendlich beschlossener Reformschritte. Daher wird der Blick auf konkrete Reformprozesse in den Bundesländern gerichtet (Kapitel 3). Eine Auseinandersetzung mit der Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen, Bayern und Thüringen bringt weitere Elemente zur Beschreibung, Erklärung, Analyse und Bewertung aktueller Entwicklungen der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung hervor.

In einem letzten Schritt soll, anschließend an ein Fazit, mit einer Skizze zu den Forschungsdesideraten gleichzeitig die Bedeutung der Ergebnisse dieser Expertise dargelegt werden (Kapitel 4).

2 Hintergründe der jüngsten Reformen der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland

2.1 Vor Bologna und PISA

2.1.1 Langfristig entstandene Reformmotive

Die erste Veröffentlichung der im Auftrag der *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)* durchgeführten Schulleistungsvergleichsstudie PISA gilt als Beginn der jüngsten Reformwelle im Bildungswesen und speziell in der Lehrerbildung. Das scheinbar mittelmäßige Abschneiden Deutschlands stellte das Selbstverständnis der Dichter- und Denkernation in Frage. Wie stand es um den Wohlstandsgaranten Bildung? Mit dem vielfach so bezeichneten *PISA-Schock* rückte die Bildungspolitik ins Zentrum des öffentlichen Interesses. Dies ist in hohem Maße auf die umfangreiche mediale Rezeption der Studie zurückzuführen (vgl. Raidt 2009: 75ff). Interessengruppen aus allen gesellschaftlichen Bereichen formulierten Forderungen und Empfehlungen, politische Maßnahmen auf Bundes- und Landesebene folgten.

Es greift jedoch zu kurz, die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse allein als Auslöser für die Reformprozesse zu betrachten. Im Sinne eines umfassenderen Bildes, welches es ermög-

licht, Entwicklungstendenzen über einen längeren Zeitraum hinweg zu erfassen und künftige Prozesse abzuschätzen, müssen gegenwärtige Reformen in ihrem historisch-gesellschaftlichen Kontext betrachtet werden. Dies ermöglicht auch Erkenntnisse darüber, weshalb die PISA-Studie überhaupt solche Bedeutung erlangen konnte.

Der Reformdiskurs wurde im Vorfeld nicht in dem Maße öffentlich geführt wie *nach* Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse. So heißt es im Bericht der Arbeitsgruppe *Standards für die Lehrerbildung*, in den vorhergehenden Jahren in den Bildungsdiskurs eingebrachte Befunde und Empfehlungen und damit Reformforderungen seien „durch die Ergebnisse der internationalen Leistungsvergleichsstudien zu Schülerleistungen noch einmal nachdrücklich bestätigt worden“ (KMK 2004: 3). Dennoch: Es gab schon Ende der 1990er Jahre einen intensiveren Diskurs über die Lehrerbildung. Beispielsweise machte die *Sachverständigenkommission „Lehrerausbildung“ der Gemeinsamen Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen* bereits 1996 auf Defizite in der universitären Lehrerausbildung aufmerksam und formulierte Reformempfehlungen.

Um die Prozesse rund um die Reformen im Bildungswesen zu verstehen, bietet es sich zunächst an, diese zum einen unter (historisch-) volkswirtschaftlichen Aspekten und zum anderen aus dem Blickwinkel der Werteforschung zu betrachten (vgl. Raidt 2009). So werden Kontinuitäten und Wandlungsprozesse sichtbar, in deren Kontext Reformforderungen gesehen werden sollten.

2.1.2 Volkswirtschaftliche Reformeinflüsse

Die Qualität des Bildungswesens ist ein entscheidender Faktor für die Leistungsfähigkeit einer Volkswirtschaft und damit für die Wettbewerbsfähigkeit auf internationaler Ebene. Ungünstige Diagnosen über die Situation des Bildungswesens lösen somit existenzielle Ängste aus. Man sorgt sich um den Erhalt des wirtschaftlichen Wohlstands. So verweisen Wirtschaftsverbände mit Bezug zur PISA-Studie auf die „Chancen des Wirtschaftsstandorts Deutschland“ (BDA 2001: 5) und auf die breite Leistungsstreuung in Deutschland als Nachteil im internationalen Wettbewerb (DIHK 2005: 2).

Ähnlich alarmierend wie die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse im Jahr 2000 wirkte bereits in den 1960er Jahren Georg Pichts (1964) Warnung vor der *Bildungskatastrophe*, die damals Reformforderungen laut werden ließ. Picht diagnostizierte, dass die im internationalen Vergleich günstige Stellung Deutschlands im politischen und wirtschaftlichen Bereich noch Anfang des 19. Jahrhunderts vor allem auf dem seinerzeit modernen und wettbewerbsfähigen Bildungs- und Wissenschaftssystem beruhte. Nun jedoch sei dieses Kapital ver-

braucht. Die deutsche Bevölkerung hatte seit Anfang der 1950er Jahre eine stetige Wohlstandssteigerung erlebt, sodass diese Diagnose das Vertrauen in die eigene wirtschaftliche Leistungsfähigkeit und die ständige Mehrung des Wohlstands erschütterte. Das Szenario, Deutschland könne künftig im Wettbewerb mit anderen Volkswirtschaften nicht mehr bestehen und die – seit Ende des zweiten Weltkrieges erfahrene – Wohlstandssteigerung zum Erliegen kommen, die Befürchtung man könne gar hinter das erreichte Niveau zurückfallen, sorgte für große Beunruhigung in der Bevölkerung. Im *Deutschen Bildungsrat* arbeiteten fortan Vertreter/-innen aus dem Bildungs- und Wissenschaftsbereich sowie aus Politik und Administration an Reformvorschlägen, die die Mobilisierung ungenutzter Begabungsreserven ermöglichen sollten. (vgl. Konrad 2007: 101f)

2.1.3 Werte und Bildungsreformen

Impulse für Bildungsreformen aus dem ökonomischen Bereich, in denen sich die Motive Leistungssteigerung bzw. -erhalt widerspiegeln, finden vor allem deshalb Gehör und lösen politische Prozesse aus, da sie mit den Wertvorstellungen eines Großteils der Bevölkerung in Einklang stehen. Ein Blick in die Werteforschung gibt Aufschluss über verbreitete Haltungen und Einstellungen im Vorfeld der jüngsten Bildungsreformen. Ist vom *Wertewandel* die Rede, so sind die Veränderungen in den Wertvorstellungen der (bundesdeutschen) Bevölkerung seit den 1960er/1970er Jahren gemeint. Zu dieser Zeit verzeichnete die Werteforschung eine Abkehr von bürgerlichen Wertvorstellungen wie Fleiß, Sparsamkeit und Anpassung hin zu hedonistischen Wertvorstellungen, in denen Selbstverwirklichung und individuelle Autonomie eine große Rolle spielen (Noelle-Neumann/Petersen 2001). Noelle-Neumann/Petersen berichten, wie diese Befunde „auf dem Jahreskongress der Arbeitgeberverbände im Sommer 1975 [...] auf Entrüstung, Empörung, schieren Unglauben stießen“ (ebd.: 15).

Der Trend der Abkehr von bürgerlichen Tugenden lässt sich bis in die 1990er Jahre nachweisen. Am Beispiel Kindererziehung zeigen die regelmäßig wiederholten Erhebungen, dass *Höflichkeit und gutes Benehmen, Arbeit ordentlich und gewissenhaft tun, Sparsam mit Geld umgehen* und *Sich in eine Ordnung einfügen, sich anpassen* immer mehr an Bedeutung verloren. Jedoch werden diese Werte seit den 1990er Jahren wieder wichtiger. Eine Bestätigung dieser neuen Entwicklung findet sich in der Einstellung der Befragten zu ihrer Arbeit bzw. Freizeit. Bei den Antworten auf die Frage, ob der befragten Person die bei der Arbeit verbrachte Zeit oder die Freizeit lieber sei, zeigt sich, dass die bei der Arbeit verbrachten Stunden wieder mehr geschätzt werden. Diese Befunde deuten auf einen erneuten Wertewandel hin. Und tatsächlich stellen viele Menschen gegenwärtig nicht mehr Selbstverwirkli-

chung und individuelle Autonomie in den Vordergrund, sondern streben vor allem nach einem Leben in sicheren, geordneten Verhältnissen und in Gemeinschaft. (Hradil 2002; Noelle-Neumann/Petersen 2001)

Für die Frage nach dem Bildungsverständnis und der damit verknüpften Vorstellung von der Ausrichtung des Bildungswesens ist der Wiederanstieg der Leistungs- und Anpassungsbereitschaft besonders bedeutsam (vgl. Raidt 2009: 43). Aufgrund dieser Haltungen werden Forderungen nach einer Qualitätsverbesserung im Bildungswesen mit dem Motiv der individuellen und volkswirtschaftlichen Leistungssteigerung selten in Frage gestellt. Leistung gilt als Wert an sich, Bildung ist das Mittel zur Einpassung in ein gesellschaftliches und wirtschaftliches Gefüge, in dem die Leistungsfähigkeit des Einzelnen in hohem Maße über dessen Status entscheidet. Bildung ist Mittel zum Zweck der Steigerung der individuellen und wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit.

Erkenntnisse wie jene über mangelnde Chancengerechtigkeit oder der Wunsch nach Bildung zur Selbstbildung treten als Reformmotive in den Hintergrund und spielen damit bei der Ausrichtung von Reformkonzepten nur eine untergeordnete Rolle: Es sind Bestandsaufnahmen zur individuellen und wirtschaftlichen Leistung, die Reformen in Gang setzen und an denen entsprechende Empfehlungen in wesentlichen Punkten ausgerichtet sind. Vor diesem Hintergrund ist nachvollziehbar, dass ein Befund, der die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems in Frage stellt und diesem eine nur mittelmäßige Position im internationalen Vergleich attestiert, Reformforderungen verschiedenster Interessengruppen laut werden lässt. Die Ergebnisse der PISA-Studie trafen demnach auf eine hierfür empfängliche Öffentlichkeit.

2.1.4 Weitere Reformmotive

Es sind weitere Faktoren auszumachen, die das Reformklima allgemein und insbesondere bezüglich der Lehrerbildung Ende der 1990er Jahre bestimmten. Ein Aspekt ist der Prozess der europäischen Integration. Der Prozess der strukturellen Annäherung in verschiedenen Bereichen des öffentlichen Lebens umfasst auch eine Auseinandersetzung mit dem Bildungswesen. Mit der *Gemeinsamen Erklärung der Europäischen Bildungsminister zum Europäischen Hochschulraum* (1999, sog. Bologna-Erklärung) wurden Vereinbarungen getroffen, die bekanntermaßen umfangreiche Reformen nach sich zogen. Die fast flächendeckende Einführung von Bachelor-/Masterstudiengängen setzte auch die Auseinandersetzung darüber auf die Agenda, wie die universitäre Lehrerbildung künftig strukturell und inhaltlich ausgerichtet werden soll. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die fast flächendeckende Umstellung der Lehrerbildung auf Bachelor-/Masterstudiengänge und Hochschulab-

schlüsse an Stelle von Staatsexamen eine politische Entscheidung gewesen ist, die nicht zwangsläufig in dieser Weise hätte getroffen werden müssen.

Die Frage nach der Ausgestaltung der Lehrerbildung stellte sich zudem seit Ende der 1990er Jahre in Zusammenhang mit dem Generationenwechsel, der in den Lehrerkollegien deutscher Schulen anstand (vgl. Gemeinsame Kommission NRW 1996: 61). Der personelle Wechsel stellte eine Chance zum Wandel dar, zur Etablierung neuer Themen und Strukturen im Schulalltag. Es stellte sich die Frage, wie die Lehrerbildung reformiert werden könnte, um gesellschaftlichen Herausforderungen wie etwa einer sich wandelnden Kindheit und Jugend und einem durch verschiedenenkulturelle Einflüsse gekennzeichneten Zusammenleben gerecht zu werden.

2.1.5 Zusammenfassung

Die Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie war zweifelsohne ein bedeutender Anstoß für die jüngsten Reformen im Bildungswesen und insbesondere in der Lehrerbildung. Das lässt sich leicht daran ablesen, auf welcher vielfältigen Weise die Ergebnisse der PISA-Studie medial repliziert und reflektiert wurden und wie PISA schließlich lediglich als Schlagwort in Zusammenhängen verwendet wurde, in denen die Inhalte der Studie irrelevant waren (vgl. Raidt 2009: 77f). Nimmt man die PISA-Studie jedoch für einen Moment aus dem Sichtfeld und betrachtet den historisch-gesellschaftlichen Kontext, so wird sichtbar, welche vielfältigen Faktoren das reformoffene Klima ausmachten und die Veränderungen im Bildungswesen ermöglichten.

Zunächst bleibt festzuhalten, dass es sowohl vor als auch nach PISA vielfältige Ideen, Theorien und Ansätze von Akteuren aus verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen gab, die auf eine Reform des Bildungswesens und insbesondere eine Reform der Lehrerbildung abzielten. Zudem wurde anhand von Beispielen in der Geschichte des Bildungswesens deutlich, dass Impulse aus dem ökonomischen Bereich immer wieder bedeutende Anstöße für Bildungsreformen geliefert haben. Dabei ist zu vermuten, dass diese verstärkt aufgenommen werden, wenn sie mit den mehrheitlichen Wertvorstellungen einer Gesellschaft in Einklang stehen. Für die Zeit um die Jahrtausendwende lässt sich dies bestätigen. Ein hoher gesellschaftlicher Konsens bezüglich der Werte Leistungs- und Anpassungsbereitschaft ist Voraussetzung für die Umsetzung von an wirtschaftlichen Erwägungen orientierten politischen Konzepten. Gesellschaftlich verbreitete Wertvorstellungen sind wesentliche Rahmenbedingungen politischen Handelns und damit für Reformprozesse von übergeordneter Bedeutung. Im konkreten Zeitraum, in den die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse fiel, trafen politische

Konzepte, die an volkswirtschaftlichen Erwägungen orientiert waren, auf eine Öffentlichkeit, die ihre Werte in hohem Maße am Kriterium der wirtschaftlichen Nützlichkeit misst.

Weiterhin festzuhalten ist, dass der *PISA-Schock* nicht als Startpunkt von Überlegungen zur Reform des Bildungswesens und der Lehrerbildung gesehen werden kann. Die in verschiedenen Bereichen des öffentlichen Lebens fortschreitende europäische Integration, der Wandel von Kindheit und Jugend und der Generationenwechsel in deutschen Lehrerkollegien sind nur Beispiele für weitere Faktoren, mit denen Reformüberlegungen schon im Vorfeld einhergingen. Ohnehin ist das Bildungswesen seit seiner Entstehung zu allen Zeiten einer kritischen (Selbst-) Betrachtung unterworfen und befindet sich damit in einem ständigen Veränderungsprozess, der historisch-gesellschaftlichen Schwankungen unterliegt (vgl. Terhart 2000: 24).

2.2 Beginn der Reformwelle ab der Jahrtausendwende: Kritik und Empfehlungen

Nachdem im vorhergehenden Abschnitt der historisch-gesellschaftliche Kontext der jüngsten Reformen in der Lehrerbildung skizziert wurde, soll es nun, auf inhaltlicher Seite, um die Kritikpunkte und Empfehlungen gehen, die dabei im Mittelpunkt standen. In diesem Abschnitt wird auf die Aspekte eingegangen, die zu diesem Zweck von staatlicher Seite einberufene Expertengremien bzw. bestehende Beratergremien in die Reformdebatten eingebracht haben (Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen, Gemischte Kommission Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz, Wissenschaftsrat).

2.2.1 Kritik an bisheriger universitärer Lehrerausbildung

Die zu Beginn der Reformüberlegungen ins Feld geführte Kritik an der universitären Phase der Lehrerausbildung bezieht sich im Wesentlichen auf die fehlende Integration der einzelnen Studienanteile (Fachstudium, fachdidaktisches Studium, erziehungswissenschaftliches Studium, schulpraktische Studien) sowie der beteiligten Disziplinen und Institutionen, die pädagogisch-didaktische Ausbildung, Umfang und Ausgestaltung der Praxisphasen und den Berufsfeld- und Praxisbezug. Insgesamt wird eine unzureichende Vorbereitung auf die Anforderungen des Schulalltags diagnostiziert. (vgl. Gemeinsame Kommission NRW 1996; Terhart 2000; Wissenschaftsrat 2001)

Im Gegensatz zu anderen Bildungsgängen an den Universitäten sind an der Lehrerausbildung zahlreiche Fachbereiche und, auf allgemeiner Ebene, die universitäre sowie die Schulseite beteiligt, wobei zusätzlich beachtet werden muss, dass die Lehrerausbildung für die universitären Einrichtungen häufig nicht die erste Priorität einnimmt. Dies ist umso bemerkenswerter, als in sehr vielen Universitätsfächern, insbesondere den sprach- und humanwis-

senschaftlichen Disziplinen, vorwiegend Lehramtsstudierende ausgebildet werden. Diese Umstände erschweren die Zusammenarbeit und Koordination auf struktureller wie inhaltlicher Ebene.

Dem gegenüber steht der Anspruch der Lehrerausbildung, dass die in den einzelnen Bereichen erlernten Inhalte und erworbenen Kompetenzen miteinander verknüpft werden sollen. Die einzelnen Teilbereiche des Lehramtsstudiums, in denen diese Inhalte erlernt und Kompetenzen erworben werden sollen, stehen jedoch faktisch „weitgehend unverbunden nebeneinander und werden von den Studierenden als desintegriert wahrgenommen“ (Gemeinsame Kommission NRW 1996: 62f). Es wird darüber hinaus eine fehlende Einbindung der schulpraktischen Anteile bemängelt (Terhart 2000: 28). Sowohl auf inhaltlicher als auch auf institutioneller Ebene fehlten demnach Verknüpfungen zwischen den verschiedenen Studienanteilen. In diesem Zusammenhang wird zudem eine Beliebigkeit im Veranstaltungsangebot und in der individuellen Stundenplangestaltung durch die Studierenden kritisiert, insbesondere in Bezug auf das erziehungswissenschaftliche Studium (Wissenschaftsrat 2001: 42). Insgesamt werden Mängel eher in der pädagogisch-didaktischen Ausbildung als im Fachstudium gesehen (Terhart 2000: 14). Letztendlich führe die als intransparent und wenig kohärent wahrgenommene Struktur des Lehramtsstudiums bei Studierenden zu „Desorientierung und Demotivation“ (Gemeinsame Kommission NRW 1996: 14).

Es muss diesbezüglich allerdings zunächst einmal gefragt werden, was unter *Verknüpfung der verschiedenen Studienanteile* verstanden wird und worauf sich die Einschätzung stützt, dass diese kaum gegeben sei? Eine mögliche Ursache könnte unter Umständen darin liegen, dass die Systematik in der damals bestehenden Lehrerausbildung von vielen Beteiligten, vornehmlich den Studierenden, unerkannt blieb bzw. diesen nicht hinreichend transparent gemacht wurde. Wenn dies die Ursache der empfundenen Desorientierung darstellte, wäre das Problem nicht (ausschließlich) im Gegenstand selbst zu verorten. Offenbar bedarf es hier verstärkter Bemühungen der Universität.

2.2.2 Die Bedeutung des Studienelements Praxisphasen im Kontext von Berufsfeld- und Praxisbezug

Der Umfang und die Ausgestaltung der Praxisphasen werden, wie sich auch in der Analyse der Positionen verschiedener Interessengruppen zeigen wird, besonders intensiv diskutiert. Dabei wird nicht nur eine mangelhafte Verknüpfung mit dem theoretischen Studium, sondern eine generelle „Randständigkeit der schulpraktischen Ausbildungsanteile“ (Terhart 2000: 107) attestiert. Diese hätten „bestenfalls Alibifunktion“ (Gemeinsame Kommission NRW 1996: 63), seien „meist weder tauglich für eine erste Selbstüberprüfung von Eignung und

Neigung für den Lehrerberuf, noch böten sie hinreichend Gelegenheit zur Reflexion von Praxiserfahrungen“ (ebd.). Auch hier stellt sich die Frage, worauf sich diese Einschätzungen stützen. Im Abschnitt über die empirische Befundlage (2.4.2) wird sich zeigen, dass diese Fragen gestellt werden müssen.

Die Kritik an Umfang und Ausgestaltung der Praxisphasen ist ein zentraler Aspekt des vielfach beanstandeten fehlenden Berufsfeld- und Praxisbezugs der Ersten Phase der Lehrerbildung (vgl. Wissenschaftsrat 2001: 31). Es wird seit der vollendeten Anbindung der Lehrerbildung an das Wissenschaftssystem durch die Reform der Pädagogischen Hochschulen bzw. deren Eingliederung in die Universitäten in den 1970er Jahren eine zunehmende Entfernung von der Praxis konstatiert (Gemeinsame Kommission NRW 1996: 61). Die Eingliederung diene einerseits der Aufwertung der Lehrämter, für die zuvor in Einrichtungen ausgebildet wurde, die nicht zum Wissenschaftssystem gehörten. Neben diesem Statusaspekt diene eine Angliederung an das Wissenschaftssystem der Verwissenschaftlichung der Ausbildung, womit, so wird bemängelt, eine Distanz zur Alltagspraxis geschaffen wurde.

Als problematisch herausgestellt wird, dass häufig der Stellenwert der einzelnen Studienelemente für das spätere Berufsleben aus Studierendensicht nicht deutlich werde und sich die Absolventen durch einen nach eigener Einschätzung mangelhaften Praxisbezug nur unzureichend auf die Anforderungen des Berufsalltags vorbereitet fühlten. Es wird jedoch nicht allein ein mangelnder Berufsfeldbezug beanstandet, sondern auch der für die Lehrerbildung essentielle Wissenschaftsbezug betont. Insgesamt werden „Defizite einer ebenso wissenschafts- wie berufsfeldbezogenen Ausgestaltung des Verhältnisses von Theorie und Praxis“ (Terhart 2000: 107) festgestellt.

Entsprechend der Kritik werden zum einen Empfehlungen formuliert, die auf eine verbesserte Integration und Koordination der einzelnen Studienanteile auf struktureller, institutioneller und inhaltlicher Ebene sowie eine Neuausrichtung der pädagogisch-didaktischen Studienanteile abzielen. Andererseits gibt es Vorschläge für die Umgestaltung der Praxisphasen und, in diesem Kontext, eine qualitative Verbesserung des Theorie-Praxis-Verhältnisses.

Für die verbesserte Integration der verschiedenen Elemente in der universitären Lehrerbildung werden verschiedene Ansatzpunkte genannt. Ein gemeinsamer Kontext, in dem die einzelnen Lehrveranstaltungen bzw. deren Inhalte zusammengebracht werden und der Lehrenden wie Lernenden als Orientierung dient, könne etwa durch die schulpraktischen Studien hergestellt werden (Gemeinsame Kommission NRW 1996: 74f). Hierbei bleibt zu diskutieren, wie diese neu ausgerichtet werden müssten und dabei insbesondere, in welchem Verhältnis das in den einzelnen Studienanteilen erworbene Theoriewissen zu den praktischen Erfah-

rungen stehen sollte – sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht. Ein in diesem Kontext immer wieder formulierter Anspruch ist, die Fachdidaktiken als verknüpfendes Element zwischen den fachlichen und den erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen zu stärken.

2.2.3 Integration durch Zentren für Lehrerbildung

Integrierende Wirkung auf strukturell-institutioneller Ebene sollte die Einrichtung von „Bildungsinstituten für Lehrerinnen und Lehrer“ (Gemeinsame Kommission NRW 1996: 108ff) bzw. von „Zentren für Lehrerbildung und Schulforschung“ (Terhart 2000: 21) haben. Letztere seien an den Universitäten anzusiedeln, um die Belange aller Lehramtsstudierenden „quer zur herkömmlichen Fakultätsstruktur“ (ebd.) bündeln und vertreten zu können.

Mit diesen Vorschlägen zur verbesserten Integration soll gleichzeitig eine Verstärkung des Berufsfeld- und Praxisbezugs einhergehen. Die institutionelle Anbindung an ein Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung, welches allein auf die Belange der Lehrerausbildung ausgerichtet wäre, sowie der inhaltliche Konnex, der durch eine verstärkte Ausrichtung an den schulpraktischen Studien gegeben wäre, böten Identifikationspunkte für alle Lehramtsstudierenden und ihre Dozenten, gäben Orientierung im oft intransparenten System der Lehrerausbildung an den Universitäten. Eine Stärkung des Berufsfeld- und Praxisbezugs könnte auch die vielfach empfundene und bemängelte Beliebigkeit in Veranstaltungsangebot und -auswahl reduzieren. Vorschlag zur Umsetzung ist die „Erarbeitung eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaften und der Fächer/Fachdidaktiken im Lehramtsstudium“ (ebd.: 20).

2.2.4 Gängige Auffassungen zum Verhältnis von theoriegeleiteten und praxisorientierten Ausbildungsanteilen

Wenn im landläufigen Diskurs über das Verhältnis von Theorie und Praxis gesprochen wird, kommt deutlich die Frage nach Umfang und Ausgestaltung der Praxisphasen auf. Essentiell ist hierbei die Einbindung der schulpraktischen Studien in den wissenschaftlichen Kontext. Grundsätzlich muss geklärt werden, in welchem Verhältnis Theorie und Praxis zueinander stehen sollten, um dem Professionalisierungsprozess künftiger Lehrerinnen und Lehrer zuträglich zu sein.

Die individuelle Eignungsüberprüfung oder die Vermeidung des vielfach beklagten *Praxischocks*² sind Argumente für das Absolvieren von Praxisphasen im Lehramtsstudium, die

² Der oft unhinterfragt verwendete Begriff *Praxischock* spielt in den Diskursen zur Reform der Lehrerbildung eine wesentliche Rolle. Die Dramatik, mit der dieser daher kommt, suggeriert, wie wichtig frühzeitige und umfangreiche Praxiserfahrungen für die angehenden Lehrerinnen und Lehrer seien.

auf der Hand zu liegen scheinen. Es ist jedoch erstens zu beachten, dass Praxisphasen darüber hinaus Funktionen erfüllen, die vielleicht nicht sofort ersichtlich sind und zweitens, dass es durchaus umstritten ist, welche Ziele mit dem Absolvieren von Praxisphasen überhaupt verfolgt werden sollten.

Nach Auffassung der Expertengremien sind Praxisphasen im Lehramtsstudium, insbesondere mit Blick auf den Professionalisierungsprozess künftiger Lehrerinnen und Lehrer, essentiell (s.u. a. Gemeinsame Kommission NRW 1996: 62, 102). Daher wird ein strikt konsekutives Ausbildungsmodell, in dem die Erste Phase allein dem Theorie-Studium vorbehalten ist, abgelehnt (Gemeinsame Kommission NRW 1996: 62, 102), denn ein Modell der Ausbildung, das dem Studium die Aufgabe zuweise, die Theorie der Praxis zu vermitteln und deren Erprobung, Einübung und Reflexion an die zweite Ausbildungsphase delegiere, reiße auseinander, was zusammengehöre (ebd.: 62).

In welcher Hinsicht ist also die Verbindung von Theorie und Praxis in der Ersten Phase der Lehrerbildung ergiebig? Es wird davon ausgegangen, dass das Theoriewissen durch die Konfrontation mit der Praxis nachhaltiger erhalten bleibt: Wenn diese Konfrontation in einer Art geschehe, dass das Spannungsverhältnis zwischen erworbenem Theoriewissen und Ereignissen in der Praxis konstruktiv bearbeitet werde, sei es in der Berufseinstiegsphase unwahrscheinlicher, dass das auf Vorrat angeeignete Wissen unter dem Druck der Praxis (d.h. unter dem Eindruck der dort übermächtigen Wirkungen üblicher Handlungs- und Deutungsmuster) ad acta gelegt werde (ebd.: 76). Indem sich theoretisches Wissen in der Reflexion der Praxiserfahrungen bewähre (ebd.: 75), werde es an die Praxis gekoppelt und künftige Lehrerinnen und Lehrer lernten, die Theorie für die Praxis nutzbar zu machen. Alle im Berufsalltag beteiligten Akteure und Institutionen könnten von theoretischen Überlegungen profitieren, die im Berufsfeld diagnostisch und gestalterisch angewendet würden (Wissenschaftsrat 2001: 41). Insbesondere könnten die theoretischen Überlegungen in der Praxis ein innovatorisches Potenzial entfalten (Gemeinsame Kommission NRW 1996: 84). Umgekehrt bereicherten die praktischen Ausbildungsabschnitte den theoretischen Teil des Studiums, denn durch das Erfahren der Anwendbarkeit theoretischer Erkenntnisse gewinne die Theorie insgesamt an Bedeutung (ebd.: 72). Offen bleibt hier die Frage, ob diese innovatorischen Prozesse oder die Konfrontation von Theorie und Praxis nebenbei ablaufen oder wie diese im Studien- und Berufsalltag institutionalisiert werden können. Wodurch bzw. durch wen (Personal), durch was (thematisierte Inhalte) und wie (Methoden) werden diese Abläufe und damit die Gelegenheiten zur Reflexion gewährleistet?

Praktische Studienanteile gelten für die Professionalisierung künftiger Lehrerinnen und Lehrer „im Medium wissenschaftlichen Lernens“ (ebd.: 69) als wesentlich. Der Praxis komme

während des Studiums dabei eine beispielhafte Funktion zu (Terhart 2000: 71): Das erworbene Theoriewissen werde mit exemplarischen Praxiserfahrungen konfrontiert und in einer konstruktiven Auseinandersetzung verfestigt. Auch hier ergibt sich jedoch zunächst die Frage, in welcher Form eine solche konstruktive Auseinandersetzung erfolgen soll. Gibt es diesbezüglich einen flächendeckenden Konsens im Sinne einer Anleitung? Sind solche Elemente im Curriculum enthalten, welche Methoden sind vorgesehen? Wie soll insgesamt die Ausbildung im Sinne dieser Ziele konkret ausgestaltet werden?

2.2.5 Praxisphasen und Berufsfeldbezug

Es ist nicht das Ziel der Ersten Phase, den Studierenden umfassende Berufsfertigkeiten zu vermitteln, denn Praktika könnten spätere Erfahrungen im Berufsfeld nicht vorwegnehmen (Hedtke 2003: 2, 7) und die Lehrerausbildung insgesamt könne nicht „mechanisch-kausal die Perfektionierung des beruflichen Handelns während des gesamten Berufslebens erzeugen“ (Terhart 2000: 31). So wie Praktika in der universitären Phase nicht der Einübung in Berufsroutinen dienen und das Lehramtsstudium insgesamt keine Algorithmen vermitteln kann, die im Berufsleben als Handlungsanleitungen funktionieren, sei auch die Fachdidaktik nicht verkürzt als „praktische Unterrichtslehre“ (Gemeinsame Kommission NRW 1996: 83) zu verstehen. Die Aufgaben und Ziele der Ersten Phase unterscheiden sich mithin wesentlich von denen des Vorbereitungsdienstes. Während in der universitären Phase mit Blick auf im späteren Berufsfeld relevante Fragestellungen die wissenschaftliche Basis für die Professionalisierung geschaffen werden soll, kommt dem Vorbereitungsdienst „– auf diese Wissens- und Reflexionsbasis aufbauend – die Aufgabe der Erarbeitung und Einübung von unmittelbarer beruflicher Handlungskompetenz und erster Routinisierung“ (Terhart 2000: 23) zu (vgl. hierzu auch: Wissenschaftsrat 2001: 54). Die Praktika in der Ersten Phase müssen vor diesem Hintergrund gesehen und gestaltet werden.

Konsens besteht darüber, dass das Sammeln von Erfahrungen im Berufsfeld Schule im Rahmen von praktischen Studienanteilen nicht per se zum Professionalisierungsprozess beiträgt. Mehr noch: die Verknüpfung mit den wissenschaftlichen Studienanteilen, in deren Kontext die Vorbereitung, Begleitung und Auswertung der Schulpraktika stattfindet, wird als Voraussetzung für deren Wirksamkeit gesehen (Wissenschaftsrat 2001: 31). Die Einbettung in den wissenschaftlichen Kontext solle dazu beitragen, dass „tradierte praxeologische Vorgehensweisen zunehmend durch wissenschaftlich begründete Unterrichts- und Erziehungsstrategien abgelöst werden“ (Terhart 2000: 89). So sollen Praxisphasen „primär einen Beitrag zur Entwicklung von theoriegeleitetem, auf das Lehramt bezogenem Reflexionswissen leisten und forschungsorientiertes Lernen unterstützen“ (Wissenschaftsrat 2001: 54). Das

Absolvieren von Praxisphasen im wissenschaftlichen Kontext ermögliche es den Studierenden, eine kritische Distanz zu ihren Erfahrungen im Berufsfeld einzunehmen und, umgekehrt, ihr erworbenes Theoriewissen aus Sicht der Praxis zu beleuchten. Insgesamt sollen Praxisphasen „zu einem kompetenteren Umgang mit Theorie, Empirie und Praxis befähigen“ (Terhart 2000: 108).

Obschon in Fachkreisen ein breiter Konsens bezüglich einer solchen Zielsetzung besteht, scheint es bisher keine differenzierten Erkenntnisse, keine fundierte Datenlage über die daran orientierte Konzeption und die konkrete Ausgestaltung, anhand derer ein solch konstruktives Verhältnis von theoretischen und praktischen Ausbildungsanteilen in geeignete Strukturen gegossen werden kann, zu geben, die die Wirksamkeit der aktuell auf den Weg gebrachten Maßnahmen belegen könnten. Wirksamkeitsstudien zu Praxisphasen gestalten sich bislang zumeist so, dass sie die Zufriedenheit der Absolvent/innen erfragen. (vgl. Abschnitt 2.4.2)

Diese Ergebnisse können aber noch nicht als prognostisch valide in Bezug auf das Erreichen des Ziels gesehen werden: Auch wenn Studierende die Praxisphase als erfolgreich, lehrreich und für den eigenen Entwicklungsprozess als bedeutsam bezeichnen, heißt das noch nicht, dass diese sie *de facto* zu einem kompetenteren Umgang mit Theorie, Empirie und Praxis befähigt hat. Ebenso ist damit nicht sichergestellt, dass der Beitrag zur Entwicklung von theoriegeleitetem, auf das Lehramt bezogenem Reflexionswissen als geleistet gesehen werden kann, sowie forschungsorientiertes Lernen unterstützt wurde. Zufriedenheitserwägungen können gerade eine kritische Distanz auch verhindern.

Hier muss der Stellenwert der Praxisphasen und des Bezugs zur Praxis im Lehramtsstudium also zunächst deutlich relativiert werden: Auch wenn beides als wesentlich erachtet wird, soll Lehrerbildung an der Universität sowohl dem Praxisbezug als auch dem konventionellen wissenschaftlichen Studium Raum geben. Das bedeutet, dass ein Teil des Studiums „frei von einer [...] Bindung an das Kriterium praktischer Angemessenheit bleibt und sich der ‚Wahrheitssuche‘ im ganzen Sinne einer ‚Bildung durch Wissenschaft‘ verschreibt“ (Gemeinsame Kommission NRW 1996: 76), dass „die fachwissenschaftliche Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer nicht zugunsten der Vermittlungskompetenz vernachlässigt werden darf“ (ebd.: 81) und dass „die Balance zwischen fachsystematischer und schulpraktischer Orientierung gewahrt bleibt“ (ebd.).

2.2.6 Ausgestaltung von praxisbezogenen Studienelementen

Vor dem Hintergrund dieser eher grundsätzlichen Überlegungen zur Bedeutung der Praxisphasen in der universitären Phase der Lehrerbildung, die gleichzeitig Leitlinien für die Ausgestaltung darstellen, werden von den von staatlicher Seite einberufenen Expertengremien teils konkreter erscheinende Empfehlungen formuliert.

Die *Sachverständigenkommission Lehrerausbildung der Gemeinsamen Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen* empfiehlt die Integration von „ausgedehnten Praxisphasen“ (Gemeinsame Kommission NRW 1996: 102ff) in das Lehramtsstudium. Konkret werden im ersten Studiensemester *eine Einführung in das Berufsfeld (mit einem ausgedehnten begleitenden Praxisaufenthalt (Berufswissenschaft))*, im zweiten bis vierten Studiensemester *eine Einführung in pädagogische Handlungsmodi mit praktischen Übungen (Berufswissenschaft)*, ein sechsmonatiges Praxissemester und im Hauptstudium (fünftes bis siebtes Studiensemester) *Erwerb und Einübung pädagogisch herausgehobener Handlungs- und Lehrqualifikationen (z. B. Beratung und Beurteilung, Stimmschulung, Supervision [...]) [...] jeweils mit Praxisanteilen und Zertifizierung* vorgeschlagen. Interessant ist hierbei der Vorschlag, ein Praxissemester einzuführen, welches „aus schulbezogenen Handlungseinheiten mit pädagogischer Zielvorgabe [besteht], die in Lerngruppen durchgeführt und von pädagogischen Teams (Ausbilder aus Hochschule, Seminar und Schule) begleitend moderiert werden“ (ebd.: 105).

Die von der Kultusministerkonferenz eingesetzte *Gemischte Kommission Lehrerbildung* (Terhart 2000) macht sich die in Reformvorschlägen für die Lehrerausbildung immer geforderte Intensivierung sowie sachgerechtere Einbindung schulpraktischer Studienanteile zu eigen, diese seien für die Erste Phase wesentlich (ebd.: 107ff). Für die praktischen Studienanteile seien „generell unterschiedliche zeitliche und organisatorische Formen denkbar“ (ebd.: 108), solange diese „entsprechend den genannten Zielen in das Studium eingebettet“ (ebd.) seien. Zudem zu berücksichtigen sei, dass ein längerer Einsatz in der Schule notwendig sei, damit die Studierenden ein realistisches Bild des Berufsfeldes erhielten. Über die konkrete Ausgestaltung der schulpraktischen Studien solle auf Grundlage einer systematischen Auswertung der Erfahrungen mit verschiedenen Organisationsformen entschieden werden. Grundsätzlich spricht sich die Kommission für den Erhalt der „gegebenen äußeren Rahmenstrukturen – universitäre Lehrerbildung, Zweiphasigkeit, zwei Staatsexamina“ (ebd.: 14) aus, es solle das Potenzial, welches diese Struktur berge, effektiver genutzt werden (ebd.: 14, 25, 32). Verbesserungsmöglichkeiten werden demnach innerhalb des bestehenden Systems gesucht und gesehen.

Davon abweichend tritt der *Wissenschaftsrat* (2001) in seinen *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung* auch für eine mögliche Reform der Studienstruktur und der institutionellen Rahmenbedingungen ein, da einerseits bisherige Reformen nicht zu den gewünschten Verbesserungen geführt hätten und andererseits gegenwärtige gesellschaftliche und bildungspolitische Entwicklungen wie die Tendenz zur Internationalisierung des Studiums (Bologna-Erklärung) eine Adaption des Lehramtsstudiums erforderten (ebd.: 40). Im Zusammenhang mit den schulpraktischen Studien und dem Praxisbezug im Lehramtsstudium generell betont der Wissenschaftsrat, dass der Bezug in beide Richtungen gestärkt werden müsse, indem man „den Praxisbezug von Forschung und Lehre wie auch den Wissenschaftsbezug der Praxis gleichermaßen“ (ebd.: 31) verstärke. Quantitativ gesehen gebe es die Möglichkeit, den Vorbereitungsdienst zu verkürzen, dabei müsse jedoch der Anteil schulpraktischer Erfahrungen in der Lehrerbildung insgesamt erhalten bleiben (ebd.: 55).

Es werden somit teilweise Vorschläge gemacht, in welchem zeitlichen und organisatorischen Rahmen die Auseinandersetzung mit Berufsalltag und Praxis stattfinden könnte, jedoch bleibt unklar, wie den Studierenden in diesem Rahmen die konstruktive Konfrontation von Theorie und Praxis ermöglicht und wie diese angeleitet werden kann. Es bleibt etwa die Frage nach personellen Konstellationen und geeigneten Methoden, und damit die Frage nach der konkreten Institutionalisierung entsprechender Lerngelegenheiten. Die Leitlinien und übergeordneten Zielsetzungen werden formuliert, der Weg zum Ziel jedoch nicht ansatzweise deutlich.

2.3 Verschiedene Interessengruppen in den Reformdebatten

Die in den vorhergehenden Abschnitten vorgebrachte Kritik an der universitären Lehrerbildung sowie die daran anknüpfenden Empfehlungen vermitteln einen Überblick über die inhaltlichen Aspekte der Reformdebatte, die zur Diskussion standen, als die Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie die intensivierete Debatte auch in der breiteren Öffentlichkeit anstieß. Man muss sich in diesem Zusammenhang fragen, wie es dazu kam, dass der Ruf nach mehr Berufsorientiertheit und Praxis des Studiums in der Folge so überproportional vehement werden konnte – nachdem gerade die Verwissenschaftlichung doch, historisch betrachtet, ein Ziel war, das eine Errungenschaft darzustellen schien. Antworten können in einer Analyse der Positionen der verschiedenen Interessengruppen (Abbildung 1) gesucht werden. Des Weiteren sollen Anhaltspunkte dafür gefunden werden, wie und wodurch die letztendlichen Reformentscheidungen zustande gekommen sind. Vertieft wird diese Herangehensweise in der Untersuchung der bundesländerspezifischen Reformprozesse (Kapitel 3), in denen die Positionen verschiedener Interessengruppen und die dahinter stehenden

Handlungsbedingungen noch deutlicher zu Tage treten. Wenn es nicht mehr um die allgemeine Diskussion über Leitlinien einer bevorstehenden Reform, sondern um die konkrete Umsetzung von Reformschritten geht, treten die Interessen aller Beteiligten umso deutlicher hervor und die vorwiegend sachbezogene Reformdiskussion tritt in den Hintergrund.

Interessengruppen und Akteure im Kontext der jüngsten Lehrerbildungsreformen, Auswahl

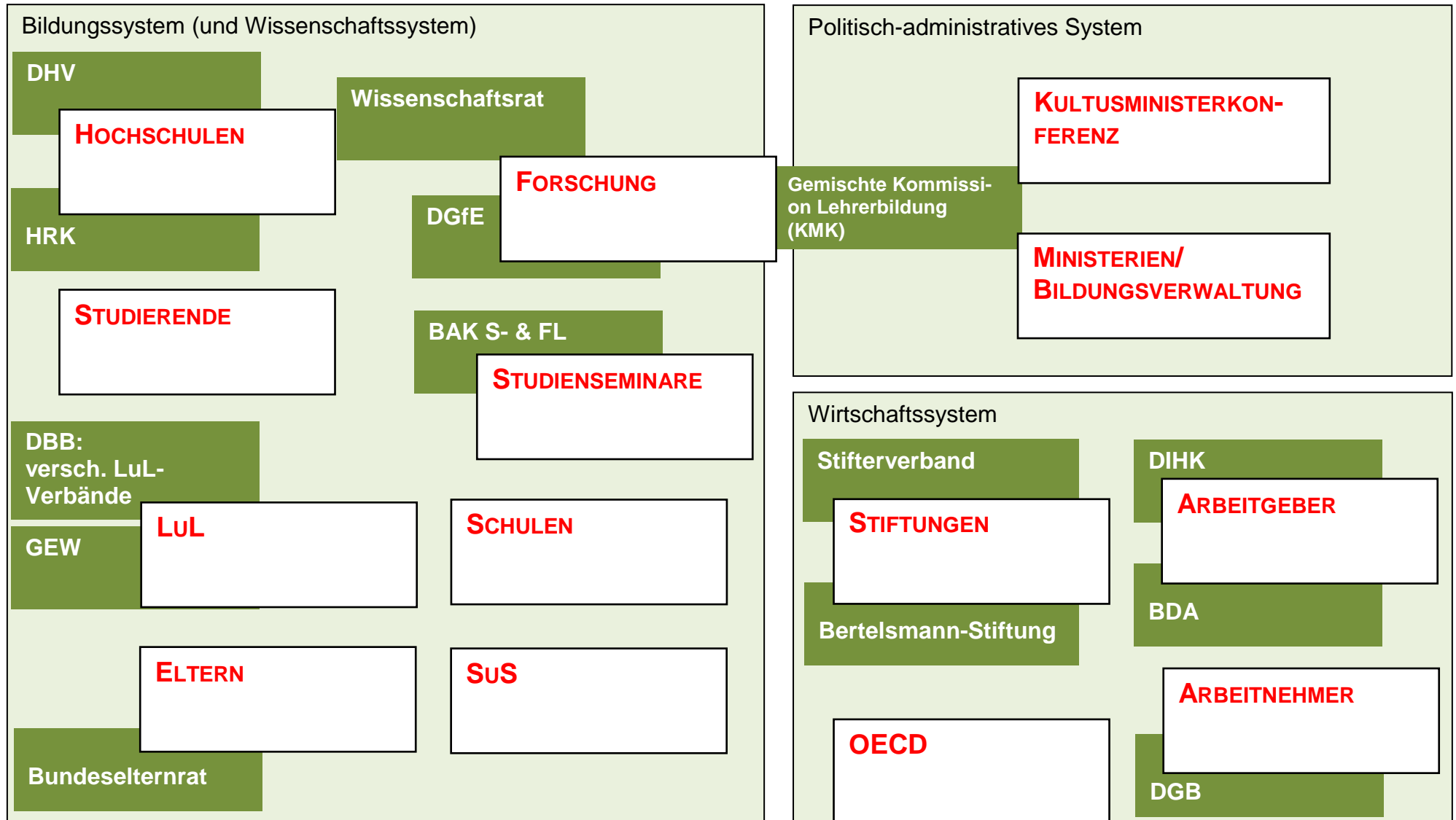


Abbildung 1: Interessengruppen und Akteure im Kontext der jüngsten Lehrerbildungsreformen, Auswahl; Interessengruppen (z.B. Eltern) bzw. Wirkungsbereiche von Interessengruppen (z.B. Hochschulen) sind rot, zugehörige Akteure grün gekennzeichnet

Neben der *OECD*, die sich mit der Veröffentlichung der PISA-Studie einbrachte, beteiligten sich fortan vielfältige Interessengruppen aus dem wirtschaftlichen und weiteren Gesellschaftsbereichen an der Diskussion über eine Reform der Lehrerbildung. Die durch Reformdiskussionen bevorstehende Umbruchsituation wurde als Möglichkeit zur Mitgestaltung wahrgenommen und es wurden von verschiedenen Seiten Empfehlungen vorgelegt, die die Sichtweise der dahinter stehenden Interessengruppen widerspiegeln. Dazu eingeladen wurde auch (explizit oder implizit) von den von staatlicher Seite eingesetzten Gremien, deren Positionen bereits in den vorhergehenden Abschnitten dargestellt wurden. So stellte die Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen fest, dass widersprüchliche Erwartungen an heutige Lehrerinnen und Lehrer herangetragen würden und konstatierte in diesem Zusammenhang grundsätzlich, es „fehle ein konsensfähiges Leitbild“ (1996: 61). Sowohl die *Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA)* mit der Veröffentlichung *Führungskraft Lehrer. Empfehlungen der Wirtschaft für ein Lehrerleitbild* (2001) als auch der *Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK)* mit *Lehrer sein heißt, Kindern Flügel verleihen* (2005) legten ihre Vorstellungen zu einem Lehrerleitbild vor.

Eine explizitere Aufforderung zur Beteiligung an den Reformüberlegungen bzw. ein Beispiel für die Einbindung verschiedener Interessengruppen findet sich in der *Gemeinsamen Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion* mit dem Titel *Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen (KMK 2000)*. Dort heißt es im letzten Absatz, dass alle Beteiligten³ dazu aufgerufen sind, „gemeinsam an der qualitativen Weiterentwicklung des Bildungssystems und der Schulen mitzuwirken“ (ebd.: 5).

Weiterhin hat die 1998 von der Kultusministerkonferenz eingesetzte *Gemischte Kommission Lehrerbildung*, die sich aus Wissenschaftlern einerseits und Vertretern der Bildungsadministration andererseits zusammensetzte, eine Anhörung mit Vertreter/-innen verschiedener Verbände durchgeführt (Terhart 2000: 159). Beteiligt haben sich beispielsweise der *Bundesarbeitskreis der Seminar- und FachleiterInnen e.V.*, der *Bundeselternrat*, die *BundesschülerInnenvertretung*, die *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* und der *Deutsche Lehrerverband* (KMK 1999: 1).

³ d.h. die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, der DBB Beamtenbund und Tarifunion mit den einzelnen Organisationen: Verband Bildung und Erziehung, Deutscher Philologenverband, Verband Deutscher Realschullehrer, Bundesverband der Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V., Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen

Wenngleich unterstellt werden kann, dass zahlreiche unterschiedliche Akteure in verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen ein Interesse an in ihrem Verständnis gut ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern haben, wird hier eine Auswahl verschiedener Positionen dargestellt, anhand derer das Feld der Standpunkte zur Lehrerbildung überblickt werden kann. Betrachtet man Gesellschaft aus systemischer Perspektive, so sind im Kontext von Lehrerbildung das Bildungssystem, das Wirtschaftssystem und das politisch-administrative System von wesentlicher Bedeutung. Entsprechend werden zunächst die Lehrer ausbildenden Institutionen und zugehörige Akteure bzw. deren Standpunkte betrachtet, woraufhin die Positionen von am Arbeitsplatz Schule beteiligten Akteuren dargestellt werden sollen. Über das Bildungssystem hinaus sollen Positionen von Interessengruppen im wirtschaftlichen und im politisch-administrativen Bereich hinzugezogen werden.

2.3.1 Positionen von Interessengruppen aus dem Bildungs- und Wissenschaftssystem

Die Positionen des Wissenschaftsrates, dem beratenden Gremium für sowohl die Länderregierungen als auch die Bundesregierung in den Bereichen Hochschule, Wissenschaft und Forschung, wurden im vorhergehenden Kapitel schon angesprochen. Einen mangelnden Praxisbezug konstatierend spricht sich der Wissenschaftsrat dafür aus, dass das Lehramtsstudium neben der theoretischen Ausbildung „ausreichende berufsvorbereitende Praxisanteile“ (2001: 26) beinhaltet. Dabei wird von dieser Seite betont, dass der Praxis- bzw. Berufsfeldbezug „keine verengte Nützlichkeitsersparung, sondern ausdrücklich eine die Forschung einschließende Entwicklungsaufgabe“ (ebd.: 37) meine. Es brauche demnach ein Ausbildungskonzept, das imstande sei, „die Wissenschaftlichkeit der Ausbildung *und* den Berufsfeldbezug zu verbessern“ (ebd., Herv. im Orig.).

Auch die *Hochschulrektorenkonferenz (HRK)*, deren Mitglieder sich verschiedensten Wissenschaftsdisziplinen zuordnen lassen, hält sowohl eine Verstärkung des Wissenschafts- als auch des Praxisbezugs für notwendig (HRK 1998). So müsse etwa der Frage, „inwieweit sich Lehrinhalte für die Vermittlung von Befähigung zur Lösung berufspraktischer Probleme eignen, größere Aufmerksamkeit gewidmet werden“ (ebd.). Die „Vermittlung grundlegender beruflicher Bezüge bereits während des Studiums sei [...] eine Kernaufgabe der Fachdidaktik und in Teilen auch der Erziehungswissenschaft“ (ebd.). Praktische Studienanteile „sollen bereits während des Studiums erste Erfahrungen im künftigen Berufsfeld ‚Schule‘ vermitteln“ (ebd.) und „eine ernsthafte Selbstprüfung der Studierenden hinsichtlich ihrer Motivation und Eignung für den Beruf ermöglichen“ (ebd.). Weiteren Aufschluss über die Position der Hochschulleitungen gibt Abschnitt 3.2.2.5.

Interessant ist an dieser Stelle auch eine Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE 1999), deren Mitglieder als Erziehungswissenschaftler/-innen in Forschung und Lehre tätig sind. Dort wird kritisiert, dass das durchweg bemängelte Praxisdefizit „häufig sehr undifferenziert“ (ebd.: 9) diskutiert und „sachfremd begründet“ (ebd.) werde. Es seien jedoch „Überlegungen über die Passung des Verhältnisses von praktischen, unmittelbar berufsbezogenen Ausbildungsanteilen und theoretischen erforderlich“ (ebd.). Die Bedeutung der wissenschaftlichen Basis für die spätere Lehrpraxis wird auch von der DGfE hervorgehoben:

Eine stärker ‚handwerkliche‘, weniger auf wissenschaftlicher Basis durchgeführte Ausbildung entfaltet insbesondere da ihre Defizite [...], wo sich durch gesellschaftliche, technische, etc. Entwicklungen hohe Innovationsansprüche stellen, die nicht auf der Grundlage schnell veraltenden rezeptologischen Anwendungswissens einzulösen sind, sondern der theoriegeleiteten analytischen, diagnostischen und konstruktiven Kompetenzen bedürfen (ebd.:4).

Studierendensichtweisen

Studierende selbst schreiben dem Praxis- und Berufsfeldbezug (nicht erst seit der Umstellung auf das Bachelor-/Master-System) und damit auch den Praxisphasen i.d.R. eine hohe Bedeutung zu (vgl. Schubarth et al. 2011: 36). Das Theorie-Praxis-Verhältnis wird dabei unterschiedlich vorgestellt. So wie eher eine „praktische Anreicherung des Universitätsstudiums“ (Schüssler et al. 2012: 12) als eine verstärkte theoretische Fundierung von Praxisphasen gefordert wird, erwartet ein wesentlicher Teil der Studierenden „(rezepthaftes) Anwendungswissen und kann Teilen des Studiums, die kein solches Wissen erbringen, nur wenig abgewinnen“ (ebd.: 16). Im Sinne eines differenzierten Bildes der Haltungen von Studierenden muss jedoch beachtet werden, dass auch ein erheblicher Teil genau dies ablehnt und stattdessen das Studium als Möglichkeit sieht, eine theoretische Wissensbasis und eine reflektierende Haltung zu entwickeln, die das Handeln in der Praxis strukturieren und leiten (ebd.).

Sichtweisen der Ausbilder im Vorbereitungsdienst

Neben den Positionen der an der universitären Phase der Lehrerbildung beteiligten Akteure fließen Sichtweisen der Ausbilder der Zweiten Phase in die Debatte ein. Beispielhaft hierfür ist eine Stellungnahme des *Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter/innen e.V., Landesgruppe NRW*, zum Referentenentwurf eines Gesetzes zur Reform der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. Seminar- und Fachleiter der verschiedenen Schulformen unterstützen uneingeschränkt die „Absicht der Reform, die Qualität der Lehrerausbildung durch

Stärkung des Praxisbezugs verbessern zu wollen“ (BAK NRW 2008: 120). Dementsprechend werden Praktika in der universitären Phase prinzipiell befürwortet, „die auch dem Ziel der Eignungsüberprüfung für das gewählte Berufsfeld dienen“ (ebd.). Gleichwohl dürften diese keinen Ersatz für den Vorbereitungsdienst darstellen, der bisher einen kontinuierlichen Kompetenzaufbau ermögliche. Es werde diesbezüglich im Gesetzesentwurf nicht deutlich, „wie in den universitären Praxisphasen eine zusammenhängende und am persönlichen Kompetenzentwicklungsprozess orientierte berufspraktische Professionalisierung erreicht werden könne“ (ebd.: 121).

Neben diesen inhaltlich-strukturellen Gesichtspunkten weisen die Seminar- und Fachleiter auf mit einer Erhöhung der Anzahl der schulischen Praxisphasen während des Studiums zusammenhängende organisatorische Restriktionen hin, die die Schulen und Studienseminare betreffen. Interessant dabei ist: Die Kernargumente ergeben sich nicht aus der Logik der Ausbildungsinhalte. Scheinbar soll sich *die Praxis* in der Ersten Phase an strukturellen Überlegungen orientieren: Es soll eine bessere Vorbereitung auf das Referendariat gewährleistet werden, welches dieser Verbesserung aber nicht zum Opfer fallen darf, indem es wegfällt.

Sichtweisen von Lehrerinnen und Lehrern

Interessant ist: Dem durchweg geforderten hohen Praxisanteil in der Lehrerbildung setzt etwa der Deutsche Lehrerverband (DL 2008) die besondere Bedeutung der fachwissenschaftlichen Studienanteile entgegen. So liege es vor allem an fachlichen Defiziten, wenn Lehrer in weiterführenden Schulen Schwierigkeiten hätten (ebd.). Der Deutsche Philologenverband (DPhV 2003), welcher die Interessen der Gymnasiallehrer vertritt, formuliert im Wesentlichen eine ähnliche Position wie die von der Kultusministerkonferenz eingesetzte Gemischte Kommission. Es werden Schulpraktika in den ersten Studiensemestern gefordert, die Kontakte mit dem Schul- und Lehreralltag ermöglichen, „deshalb insgesamt eine genügende Anzahl von Praktikumswochen umfassen und die Studierenden zu eigenem Unterricht verpflichten“ (ebd.: 5) sollen. Dabei dienen die schulpraktischen Studien während des Studiums nicht schon dem Erwerb von Berufsfertigkeiten und es sei in Anbetracht der Forderungen nach einem erhöhten Praxisbezug ferner sicherzustellen, dass der Umfang der insbesondere für das Lehramt an Gymnasien bedeutsamen fachwissenschaftlichen Studien erhalten bleibe (ebd.: 1ff).

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW 2001) hebt noch einmal Punkte hervor, wie sie von der Gemischten Kommission formuliert worden waren: Ein Ende der „Belie-

bigkeit⁴ und Unverbundenheit von Lehrangeboten in der LehrerInnenausbildung“ (ebd.: 4) sowie eine stärkere Einbindung der schulpraktischen Studien in die Studiengänge, etwa in Form eines Praxissemesters (ebd.: 6). Bezüglich des Theorie-Praxis-Verhältnisses gehe es nicht um eine Verwandlung von Theorie in Praxis, „sondern um eine kritisch distanzierte, theoriegeleitete Reflexion der Praxis, die durch die Universitäten vorbereitet, begleitet und ausgewertet werden soll“ (ebd.).

Ein umfassenderes Bild der Positionen von Lehrervertretungen findet sich in den entsprechenden Abschnitten von Kapitel 3 für die einzelnen Bundesländer.

Sichtweisen von Eltern

Der Bundeselternrat (BER), welcher die Arbeit der Elternvertretungen in den Ländern und damit die elterliche Beteiligung am Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen unterstützt, fordert spätestens seit den 1990er Jahren eine Lehrerbildungsreform (BER 2002). Eine Verbesserung der Lehrerausbildung wird als Schlüssel für die wettbewerbsfähige Gestaltung des Bildungswesens angesehen, soll letztendlich die Zukunftschancen der nachfolgenden Generation sichern (BER 2005a). Bereits in der *Resolution der Fachtagung des Bundeselternrates* 1996 wurde die Forderung nach einer verbesserten Verbindung von Wissenschaft und Praxis formuliert. Dies ermögliche den Studierenden einerseits praktische Erfahrung und Reflexionsfähigkeit, andererseits eine Überprüfung des Berufswunsches. Der Bundeselternrat fordert daher, dass Praktika mit dem Ziel der Eignungsüberprüfung verpflichtend, semesterbegleitende Praxisphasen dabei zur Selbstverständlichkeit werden. Es wird dabei auch auf die „durchaus positiven Erfahrungen mit einem hohen Praxisanteil in der LehrerInnen-ausbildung in der früheren DDR“ (BER 2002) verwiesen. (ebd.)

2.3.2 Positionen von Interessengruppen aus dem Wirtschaftssystem

Wie bereits dargestellt, spielen Impulse aus dem wirtschaftlichen Bereich eine entscheidende Rolle bei Veränderungen im Bildungssystem. Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA 2001, 2003) und der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK 2005) brachten sich in den spätestens seit dem Jahr 2000 intensiv geführten Diskurs ein. Sie entwickelten Leitbilder für den Lehrerberuf und geben, daran anknüpfend, Empfehlungen für die Neugestaltung der Lehrerausbildung.

Moniert wird v. a., dass die im Studium zu erwerbenden Inhalte nicht dem entsprechen, was die Lehramtskandidaten in Zukunft an Schulen zu lehren haben, im Unterricht sei „anderes

⁴ Es bleibt offen, worauf sich die Behauptung der Beliebigkeit, über den subjektiven Eindruck von Beteiligten hinaus, stützt.

Fachwissen“ gefragt, so die BDA. Die Orientierung an den späteren Unterrichtszielen und -inhalten führe hingegen zu einer praxisnäheren Ausbildung der zukünftigen Lehrer (2003: 9). Auch vom DIHK wird der Stellenwert der Fachwissenschaft noch einmal deutlich formuliert: „Die Leidenschaft unserer Lehrer soll nicht in erster Linie dem wissenschaftlichen Fach gehören sondern ihrem Beruf als Lehrer.“ (2005: 12)

Schulformen, so wird des Weiteren konstatiert, unterschieden sich v. a. durch ihre je spezifische Didaktik und Methodik und sollten aus diesem Grund alle einmal im Rahmen eines Praktikums kennen gelernt werden, ferner auch Betriebe, damit die angehenden Lehrerinnen und Lehrer „ihre Schüler besser auf das Arbeits- und Berufsleben vorbereiten können“ (BDA 2003: 10). Allgemeiner heißt es: „Unsere Lehrer benötigen eine hochwertige Ausbildung, die sie auf ihre vielfältigen und schwierigen Aufgaben in der Schule optimal vorbereitet.“ (ebd.: 3) – Was diese schwierigen und vielfältigen Aufgaben seien, wird nicht expliziert, scheint aber gegeben: „Regelmäßige und systematisierte Kontakte mit der außerschulischen Berufswelt und der Wirtschaft sind notwendig, damit Lehrer ihre Schüler auf das Leben – und das heißt heute vor allem auf das Arbeitsleben – adäquat vorbereiten können.“ (BDA 2001: 16)⁵

Entwicklungsmöglichkeiten, die u.U. nicht in der Zeit der Ausbildung liegen, werden – meist mit dem Verweis auf die Absolventen-Unzufriedenheit⁶ – von vorneherein eingeschränkt:

Um Fehlorientierungen zu vermeiden, ist schon zu Beginn der Lehrerausbildung eine gezielte Eignungsfeststellung durch die Hochschule unabdingbar; dabei muss auch die schulische Praxis vertreten sein. Die zertifizierten Praxisstationen und Leistungsüberprüfungen sowie eine weitere Eignungsüberprüfung beim Übergang vom Bachelor- zum Master-Studium sollen in der Folgezeit die tatsächliche Eignung für den Lehrerberuf aufzeigen. (BDA 2003: 11)

Gefordert wird schon für die Erste Phase der Lehrerbildung ein „ergebnisorientiertes und klar erkennbares Programm der Lehrerausbildung“ (ebd.: 11), das gemäß DIHK so aussehen soll: „Die Lehrerbildung ist ein koordinierter Prozess der Qualifizierung und Berufsbegleitung [...]. Sie ist konsequent ausgerichtet an den Anforderungen, die das Berufsfeld Schule stellt.“ (DIHK 2005: 8)

⁵ vergleichbare Forderung auch in: DIHK 2005: 12

⁶ Hier gilt es jedoch zunächst zu fragen, wie die empirische Forschung hier bislang vorgegangen ist: Absolvent/innenbefragungen erfolgten in der Vergangenheit i.d.R. dicht nach Abschluss des 2. Staatsexamens. Hier wird eine verlängerte Wirkdauer von vorneherein ausgeschlossen. – Näher beleuchtet werden soll dieser Aspekt im Abschnitt 2.4.2.

Hier stellt sich die Frage, warum der DIHK dabei den Begriff *Lehrerbildung* und nicht den der *Lehrerausbildung* verwendet – denn eine konsequente, womöglich ausschließliche, Orientierung an den Maßgaben der späteren Berufsausübung, kann den Ansprüchen einer Ausbildung gerecht werden, nicht aber denen der Bildung. Es stellt sich die Frage, ob der Lehrerberuf als ein Handwerk aufgefasst werden muss oder ob der Anspruch darin besteht, Menschen, die Bildung vermitteln sollen, zunächst, also während der universitären Phase, Raum für den eigenen Bildungsprozess zuzugestehen.

2.3.3 Positionen von Interessengruppen aus dem politisch-administrativen System

Politische Vertreter scheinen stark der Auffassung wirtschaftlicher Interessengruppen zu folgen, dies wird z. B. sichtbar, wenn die *EU-Kommission* in ihrer Bestandsaufnahme zur Lehrerbildung konstatiert: „Die Qualität des Unterrichts ist einer der Schlüsselfaktoren, von denen abhängt, ob die Europäische Union ihre Wettbewerbsfähigkeit in der globalisierten Welt steigern kann.“ (2007: 3) Als zentrales Problem und Ziel wird die Wettbewerbsfähigkeit deklariert, sie nimmt zwei Drittel der Nennungen ein: „Die Unterrichtsqualität hat maßgeblichen Einfluss darauf, ob die Lissabon-Ziele für sozialen Zusammenhalt, Wachstum und wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit erreicht werden.“ (europa.eu 2008)

Die Kultusministerkonferenz scheint diesem Wettbewerbs-Gedanken ursprünglich nur teilweise zu folgen, wenn sie in einem Beschluss zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung kritisch festhält: „Die Kultusministerkonferenz erkennt die herausfordernde Arbeit an, die täglich in unseren Schulen geleistet wird. Und sie ist sich auch bewusst, dass Qualität von Schule und Bildung immer mehr sein muss als die Erhebung von erworbenen Kompetenzen.“ (KMK 2010: Vorwort). Der Erwerb von (wirtschaftlich verwendbaren) Kompetenzen stellt gemäß dieser Feststellung nicht unhinterfragt das einzige Ziel von Bildungsbemühungen dar – hier scheint weder ein eindeutiger Hang zum Utilitarismus noch klar der zu dessen Gegenteil erkennbar.

Die KMK schreibt bei der Frage nach der Erfüllung solcher Qualitätsanforderungen in diesem Papier der Aus- und Fortbildung der angehenden Lehrkräfte eine Kernfunktion zu. Interessant ist, dass sie dabei besonders der Zweiten Phase eine hohe Bedeutung zumisst, wenn es darum geht, dass Lehrkräfte „[...] durch geeignete Ausbildungsanteile rechtzeitig darauf vorbereitet werden, die mit den Bildungsstandards verbundene Orientierung an Kompetenzen als Grundprinzip des eigenen Unterrichts umzusetzen und die Bildungsstandards als Überprüfungs- wie als Entwicklungsinstrument zu nutzen.“ (KMK 2010: 25) Auf die Frage nach einem Praxisbezug der Ersten Phase wird an dieser Stelle bemerkenswerterweise nicht verwiesen.

In den von der KMK formulierten bildungswissenschaftlichen *Standards für die Lehrerbildung* (2004) und in den *Quedlinburger Beschlüssen 2005* (KMK 2005) verweist sie allerdings noch dezidiert auf die schulpraktischen Anteile im Studium. Auch in ihren Empfehlungen zur Vergabe des Masterabschlusses aus dem Jahr 2008 sieht die KMK noch die Notwendigkeit, auf die Frage einer „besseren Verzahnung“ zwischen der Ersten und Zweiten Phase dezidiert hinzuweisen: „Die Integration berufspraktischer Elemente in eine neu strukturierte Masterphase ist ein Weg, Ausbildungsziele und Lernorte beider Phasen zu verbinden und dabei gleichzeitig die internationalen Anforderungen an Masterabschlüsse zu erfüllen.“ (KMK/HRK 2008: 1)

Insgesamt ist die Position der KMK eher undeutlich, wenn es darum geht, zu ermitteln welchen genauen Anteil an der Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte die schulpraktischen Elemente im Studium haben, welche Ziele, Inhalte und Formate dies nach sich ziehen soll. Es gibt zwar die auffällige Forderung nach einer Verbesserung der Theorie-Praxis-Verzahnung, es bleibt dabei aber wiederum offen, was diese konkret beinhalten müsste, um die gewünschte Wirkung zu erzielen, dass mittels einer geeigneten Lehrerausbildung die geforderte an Bildungsstandards ausgerichtete Weiterentwicklung des Unterrichts (KMK 2010: 25) gelingen kann.

Gefördert und belohnt werden von politisch-administrativer Seite her ferner praxisorientierte Ansätze zur Lehrerbildung, wie beispielsweise das BMBF-Forschungsprojekt „ProPrax“ (Schubarth et al. 2011: 3). Dies erscheint insgesamt umso bemerkenswerter, wenn man einen Blick in die Geschichte der Lehrerbildung und ihrer Reformen sowie in die empirische Befundlage wirft.

2.4 Mehr Praxis?! Ein Blick in die Geschichte der Lehrerbildung sowie in die empirische Befundlage

2.4.1 Einblick in die Geschichte der Lehrerbildung

Die Debatte um eine Reform der Schule und in diesem Zuge auch der Lehrerbildung, die wir aktuell erleben, knüpft – wie schon beschrieben – an die hohe Aufmerksamkeit an, die den Ergebnissen der PISA-Studie zu Teil wird. Das Phänomen, auf das Schulsystem die Folie gesellschaftspolitischer Forderungen, die nicht selten ökonomisch motiviert sind, anzulegen, ist aber nicht außergewöhnlich. Schulische Bildung, und damit Lehrerbildung, folgte schon immer solchen Erfordernissen.

Ursprünglich diente die Schulbildung klerikalen Zwecken, mit der Entwicklung des urbanen Lebens in Europa im 12./13. Jahrhundert trieben jedoch schon ökonomische Interessen die

Nachfrage nach Möglichkeiten zum Erwerb der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen voran – und:

da in Deutschland – anders als zum Beispiel in England – die Vermittlung der elementaren Kulturtechniken nicht Teil der Berufslehre war, sahen sich die Magistrate veranlasst, selbst Schulen zu gründen. [...] Überdies entstanden nach dem Vorbild dieser gewissermaßen höheren Schulen weltlicher Prägung [...] bald auch Schulen, die den Nachwuchs der Kleinhandwerker und Krämer aufnahmen. (Konrad 2007: 37f)

In der weiteren Entwicklung des Schulwesens können immer wieder solche Tendenzen gefunden werden, so z. B. mit der Entwicklung des Realschulwesens seit dem 18. Jahrhundert, bei der das im Berufs- und Wirtschaftsleben Nützliche im Zentrum stand (ebd.: 82). Ende des 19. Jh. wurde mit der Neuordnung des höheren Schulwesens der zweiten Industrialisierungswelle begegnet, denn diese hatte „[...] die Defizite des Gymnasiums mit seinem nach wie vor altsprachlich-literarisch zentrierten Curriculum immer unübersehbarer hervortreten lassen.“ (ebd.: 80) Dies führte zur breiten Etablierung sogenannter Realgymnasien bzw. der Oberrealschulen (ebd.).

Im Kontext der Entwicklungen im Schulsystem entwickelte sich auch die Lehrerbildung. Zunächst ging es eher um die Frage der Personalauswahl, als um die Frage der förmlichen Qualifizierung – zumindest im Elementarschulwesen. Ursprünglich wurden geeignete Schulabsolventen einer Meisterlehre gleichkommend mittels praktischer Anschauung in das Schulehalten eingeführt. Im 19. Jahrhundert etablierte sich für Elementar- bzw. Volksschullehrer der Besuch eines Lehrerseminars zur Vorbereitung auf die Berufsausübung. (ebd.: 72f)

Für das Ausüben des Gymnasiallehramtes war traditionell ein erfolgreiches Universitätsstudium etwa der Theologie Voraussetzung. Mit der Einführung des *examen pro facultate docendi* in Preußen 1810 war jedoch ein entscheidender Schritt zur Schaffung eines eigenständigen Gymnasiallehrerberufs getan, denn „[...] damit war das Prinzip der staatlichen Überprüfung der Qualifikation für ein Lehramt [...]“ und damit die „[...] Homogenisierung des höheren Schulwesens [...] vorangetrieben worden.“ (ebd.: 76) Da die Ausbildung später in ihrer zweiphasigen Struktur damit der der Juristen ähnelte und mit staatlichen Prüfungen abgeschlossen wurde, fand das höhere Lehramt auch Eingang in die höhere Beamtenlaufbahn (ebd.: 79): „Seine Angehörigen bildeten einen selbstbewussten, vergleichsweise gut bezahlten und sich den Volksschullehrern in jeder Hinsicht weit überlegen fühlenden Stand.“ (ebd.: 79)

Während es also den Volksschullehrern im 19. Jahrhundert noch an einer akademischen Ausbildung mangelte (mit der Folge, dass sie geringer besoldet wurden), lässt sich für die Gymnasiallehrer feststellen, dass es ihnen fast vollkommen an pädagogischer Ausbildung fehlte. (Walke 2004: 12)

Die Lehrerausbildungseinrichtungen für Volksschullehrer hatten noch bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine Randposition inne: weder berechnete diese Art der Lehrerausbildung zum Hochschulstudium [...] noch wurde sie überhaupt mit ihr verglichen (Bölling 1983 nach: Walke 2004: 12) Erst mit der Integration der pädagogischen Hochschulen in den 1980er Jahren gelang die wissenschaftliche Aufwertung der nichtgymnasialen Lehrämter: „Durch die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten ist die Akademisierung der Lehrerbildung vollendet worden.“⁷ (Konrad 2007: 104) Es wurde daher lange als historische Errungenschaft erachtet, die Lehrerbildung an die Universitäten zu bringen.

Hierzu soll in Form eines Exkurses angemerkt sein:

Dass dies heutzutage längst nicht mehr ungeteilt als Errungenschaft erachtet wird, wurde während der Recherchen für diese Studie an Hand der Verwendungshäufigkeit von Begrifflichkeiten deutlich. Es fiel u. a. auf, dass fraglich zu sein scheint, ob nun bei der gesteuerten und vor dem Berufseintritt zu überprüfenden Entwicklung der Professionalität in Studium und Vorbereitungsdienst von LuL von *Lehrerbildung* oder von *Lehrerausbildung* zu sprechen ist. Diese Begrifflichkeiten werden zum Teil synonym, zum Teil hingegen unterschieden nach Ausbildungsphase verwendet (Weyland 2010: 37ff).

Ein weiterer Hinweis auf Zweifel bezüglich der Akademisierung als Errungenschaft ist die inzwischen häufige Verwendung des Wortes bzw. des Wortbestandteils *Praxis* – dabei wird jedoch kaum auf Anheb klar oder überhaupt thematisiert, um welches Verständnis von *Praxis* es sich dabei handelt und wie dies im Verhältnis zum Begriff *Theorie*, der nicht minder häufig in denselben Äußerungen kontrastiv Erwähnung findet, zu sehen ist. In diesem Kontext fällt noch ein weiterer Begriff auf, der neuerdings im Zusammenhang mit Lehrerbildung häufig zu finden ist: *Berufsfeldbezug*. Letztgenannter findet sich bezeichnenderweise nicht in historischen Darstellungen zur Lehrerbildung (vgl. Lundgreen 1981; Konrad 2007) und es wäre daher zu fragen, auf welches neue Verständnis von Lehrerbildung in der Debatte dies hinweist und ob bzw. wie sich dies entsprechend sinnstiftend auswirkt.

⁷ Die lediglich in Baden-Württemberg weiterhin existierenden Pädagogischen Hochschulen haben den Status wissenschaftlicher Hochschulen.

Ferner ist festzustellen, dass sich des Öfteren dieselben oder ähnliche Begriffe in den Äußerungen *verschiedener* Interessengruppen finden, ohne dass klar wäre, ob und inwiefern diese Gruppen dabei ein geteiltes Begriffsverständnis aufweisen. Insgesamt bleibt festzuhalten, dass das Spektrum der gewählten Begriffe, sowie die Verschiedenheit der Verwendungen, das Spektrum der Haltungen zur Lehrerbildung offensichtlich widerspiegeln, welches – der momentanen Unsicherheit entsprechend, wie Lehrerbildung idealiter auszusehen habe – sich durch eine erhebliche Vielfalt bis hin zu Widersprüchlichkeiten auszeichnet.⁸

Dies zeigt sich auch anhand der Tatsache, dass es innerhalb der Universität im Laufe der Zeit markante Veränderungen in der Lehrerbildung gab –allerdings nicht erst seit PISA. Diese Veränderungen können als beachtenswerte Belege dafür gedeutet werden, dass an Schule und damit an die Lehrerbildung immer wieder ökonomisch motivierte gesellschaftspolitische Forderungen angelegt werde. So änderte sich z. B. die traditionell theologische Schwerpunktsetzung des Studiums für ein Gymnasiallehramt, dem neuhumanistischen Ideal der Allgemeinbildung folgend, im 19. Jahrhundert zunächst in Richtung eines breiter gefächerten „philologisch“ anmutenden Studiums. Doch auch dieser Anspruch wurde aufgegeben, denn: „Den Erfordernissen einer sich modernisierenden Gesellschaft und der sich ausdifferenzierenden Wissenslandschaft war Rechnung zu tragen [...]“ (ebd.: 77) - und daher stand „am Ende des 19. Jh. [...] der uns heute geläufige Fachlehrer mit zwei Unterrichtsfächern“ (ebd.: 79).

Seit dem Bekanntwerden der PISA-Ergebnisse nun gibt es eine neuerliche breite Debatte um das bundesrepublikanische Bildungswesen. Beachtenswert sind dabei, neben der Tatsache, dass es sich um eine von einer ökonomisch orientierten internationalen Organisation – nämlich der OECD – in Auftrag gegebene Studie handelt, auch die Schlussfolgerungen, die bislang daraus gezogen werden. Auch hier gibt es wieder deutliche Hinweise auf einen Konnex zu aktuellen gesellschaftspolitischen Strömungen: Obwohl es einen deutlichen Unterschied im Abschneiden des Elementarschulwesens im Unterschied zum weiterführenden Schulwesen gibt, ziehen Vertreter verschiedener politischer Couleur je unterschiedliche Schlussfolgerungen: „Führende SPD-Politiker sahen das gegliederte Schulwesen [...] in Frage gestellt [...]. Hingegen zogen Bildungspolitiker der Unionsparteien systemimmanente Maßnahmen vor: eine praxisnähere Lehrerbildung oder Einzelfallhilfe für schwächere Schüler beispielsweise.“ (ebd.: 122)

Maßnahmen, die zu einer Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung beitragen können, sind sicher – ob abhängig oder unabhängig von drängenden Problemstellungen – grundsätzlich

⁸ ausführlich zur Problematik der Begrifflichkeiten: siehe Weyland (2010: 37ff), Hedtke (2003)

wünschenswert. Man liefe Gefahr, andernfalls immer wieder gesellschaftspolitischen Entwicklungen bloß zu folgen (Schule als Realisierungsinstitution gesellschaftlicher Vorstellungen), anstatt das Bildungssystem zu einem Ort der Innovation zu machen. Deshalb ist zu fragen: Müssten die geplanten Maßnahmen nicht immer zuvor in einem Gesamtkontext betrachtet werden, so dass auch die ursprünglichen Motivlagen für die angestrebten Veränderungen kritisch in den Blick genommen werden können?

2.4.2 Einblick in die empirische Befundlage

Die umfassenden Reformen und gesellschaftlich breit angelegten Diskurse beziehen sich auf einen Bereich, der empirisch bisher nur unzureichend erschlossen ist. Auch wenn sich das Feld der Lehrerbildungsforschung seit der Jahrtausendwende stärker entwickelt (Terhart 2012), wird mit Regelmäßigkeit die ungenügende empirische Befundlage bemängelt (z. B. Abel/Faust 2010; Bach 2013; Blömeke 2004; Terhart 2000). Umfangreiche Reformen stehen auf wackeligem Fundament, an Stelle forschungsbasierter Argumentation für und wider bestimmter Reformkonzepte sind damit v. a. „je spezifische Perspektiven, allgemeinweltanschaulich-pädagogische Überzeugungen und [...] institutionen- und professionenspezifische Interessen“ (Terhart 2000: 25) maßgeblich für Reformentscheidungen⁹.

Für das Studienelement Praxisphasen gilt der konstatierte Empiriemangel in besonderem Maße. Eine Erklärung hierfür findet Hascher (2011) im *Mythos Praktikum*, den sie wie folgt versteht:

„Der Praktikumsmythos bezeichnet die Gesamtheit an subjektiven und kollektiven Überzeugungen, dass ein Praktikum, unabhängig von der Überprüfung seiner Wirksamkeit und trotz der im Feld vorhandenen Probleme der sinnvollste und beste Ort für die schulische Lern- und Professionalisierungspraxis ist und dementsprechend eine zentrale Bedeutung für die angehenden Lehrerinnen und Lehrer, ihre aktuelle Entwicklung und ihr (künftiges) schulisches Handeln hat.“ (ebd.: 9)

Sie führt die Entstehung des Mythos zum einen auf ein „*Bedürfnis nach Tätigkeit und Wirksamkeit*“ (ebd., Herv. im Orig.) zurück, darauf, dass in der praktischen Erprobung Wirksamkeit erlebt und damit nicht zuletzt die Neigung und Eignung für den angestrebten Beruf überprüft werden kann. Zum anderen sei der Wunsch maßgeblich, dass durch Praktika die Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis und damit die akademische Lehrerbildung insgesamt sinnhaft und erfolgreich ist (ebd.: 10), eine Erwartung, die angesichts gemischter For-

⁹ Auch bei umfangreicher empirischer Befundlage wären Interessenlagen und sachfremde Handlungszwänge selbstverständlich entscheidende Faktoren für politische Entscheidungen.

schungsbefunde zumindest hinterfragt werden muss (vgl. ebd.). Schließlich speise sich der Mythos Praktikum aus der Auffassung, dass mangelnde lehramtsspezifische Kompetenzen bei Studierenden auf fehlende praktische Erfahrungen, besonders im Schulalltag, zurückzuführen seien (ebd.).

Eine zentrale Fragestellung dieser Expertise schließt direkt an diese Überlegungen an: Weshalb hält sich der Mythos Praktikum derart hartnäckig im Diskursfeld zur Reform der Lehrerbildung? Darauf wird an verschiedenen Stellen im Rahmen der Diskursuntersuchung wieder eingegangen werden. Kritisch zu hinterfragen ist jedoch schon an dieser Stelle, wie es um die Aussagekraft von Praktika als Instrument der Eignungsprognose bestellt ist. Bellenberg (2013) stellt bei der Untersuchung des Eignungspraktikums in Nordrhein-Westfalen (welches vor Beginn des Studiums absolviert werden soll) fest, dass dieses „kaum Auslöser für eine Überprüfung des Berufswunsches“ (ebd.: 27) ist. Besonders problematisch sind Ansätze, die Praktika als Instrument der Eignungs*überprüfung* sehen – sollte sich die Eignung des Kandidaten kurz nach Abschluss des Praktikums bereits validieren lassen, wäre jede weitere Ausbildung, wenn man diesen Ansatz konsequent zu Ende denkt, unnötig. Umgekehrt wird unterstellt, dass, wer nicht die nötige Eignung nachweisen kann, diese mittels Ausbildung auch zukünftig nicht zu entwickeln im Stande ist.

Auch wenn der Mythos Praktikum lange eine empirische Überprüfung überflüssig erschienen ließ, gibt es mittlerweile vermehrt *Ansätze* einer empirischen Erforschung der Praxisphasen (und allgemeiner: des Praxisbezugs) in der Lehrerbildung, die deren Wirkung hinterfragen. Trotzdem wird weiterhin ein Mangel an Wirksamkeitsforschung konstatiert (z. B. Bach 2013; Schüssler et al. 2012; Weyland 2012). Bemängelt wird die Empirie nicht nur quantitativ, sondern insbesondere hinsichtlich der Aussagekraft der bisher vorgelegten Befunde. So stellen Weyland/Wittmann (2011) bezüglich der bis dato vorliegenden Studien fest:

- Es handelt sich in der Regel um Evaluationsbefunde, die – wohl auch vor dem Hintergrund der Heterogenität in der Konstruktion schulischer Praxisphasen – auf einzelne Studiengänge bezogen sind und dementsprechend mit selektiven Stichproben arbeiten.
- Die vorliegenden Befragungen auf Einschätzungen der Studierenden (sic!); Testungen tatsächlicher Kompetenzzuwächse werden also nicht vorgenommen.
- Bei den vorliegenden Studien handelt es sich mit wenigen Ausnahmen (z. B. Hascher 2006) um reine Ex-Post-Befragungen von Studierenden, so dass also auch Aussagen in Bezug auf die Änderung von Einstellungen über schulische Praxisphasen im Verlauf der Praxisphasen oder des Praxissemesters nur begrenzt möglich sind. (ebd.: 56)

Die vorliegenden Forschungsarbeiten bleiben hinter dem zurück, was Terhart (2012) „Gemeinsame Kennzeichen aktueller Forschung“ (ebd.: 11ff) zur Lehrerbildung nennt. Als Standard gälten u. a. mittlerweile Längsschnitt-Designs und „Diagnosen statt Selbsteinschätzungen“ (ebd.): „Bei der Datenbildung ist das Instrumentarium der Selbsteinschätzung von Kompetenzen überholt. Berufliche und personale Fähigkeiten und Potentiale sollen in geeigneter Weise basierend auf Beobachtungen, Einschätzungen und Testungen basieren – nicht über (sic!) Selbstauskünften darüber, wie stark nach eigener Auffassung diese oder jene Fähigkeit ausgeprägt ist bzw. gewachsen ist.“ (ebd.: 11) Häufiger würden mittlerweile auch quasi-experimentelle Studien durchgeführt, welche die Auswirkungen von Interventionen untersuchen (Terhart 2012: 11). Vor der Folie dieser Standards lohnt sich ein Blick auf die aktuelle Forschung zu Praxisbezug und Praxisphasen: Es gibt Forschungsansätze, die sich an solchen Qualitätskriterien messen lassen.

Hascher (2006) hat in einer längsschnittlichen Studie u. a. untersucht, ob sich die Beurteilung von Praktika durch die Lehramtsanwärter im Zeitablauf verändert. Erhebungszeitpunkte waren unmittelbar vor und nach dem Praktikum und drei Jahre später. Sie stellte fest „dass Lernerfolge in Praktika von den Studierenden im Nachhinein kritischer bewertet werden und die Wirkung der berufspraktischen Ausbildung entsprechend zurückhaltender interpretiert werden muss.“ (ebd.: 144)

In den Projekten VERBAL (Verbesserung der Beratungsqualität bei der Ausbildung beruflicher Handlungskompetenz von Lehramtsstudierenden, 2002-2004), REBHOLZ (Report beruflicher Handlungskompetenz im Organisationsbereich der Lehrerbildung des Zentrums für Lehrerbildung in Landau, 2005-2010) und dem Projekt KOSTA (Kompetenz- und Standardorientierung in der Lehrerbildung) an der Universität Koblenz Landau (vgl. die Dissertation von Bach 2013, S. 94ff, für eine ausführliche Darstellung der Projekte und Ergebnisse) wurden bzw. werden ebenfalls Längsschnitt-Untersuchungen durchgeführt. Im aktuellen Projekt KOSTA werden Befragungen auf der Basis der von der KMK 2004 formulierten Standards für die Lehrerbildung durchgeführt. Ein Zwischenergebnis ist, dass „die Studierenden den Stellenwert und die Bedeutung der Kompetenzbereiche der KMK im Allgemeinen als (sehr) hoch, die universitäre Vorbereitung auf die Standards allerdings als eher schlecht einschätzen.“ (Bach 2013: 96)

Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie legt beispielsweise Küster (2008) vor, der dabei auch methodisch eine Alternative zu Selbst- und Fremdeinschätzungen findet. Er führte zu einem *Modellversuch Praxisjahr* für Lehramtsstudierende für Grund- und Hauptschule an der Pädagogischen Hochschule Weingarten eine Videostudie mit drei Messzeitpunkten durch, die über das Praxisjahr verteilt waren. Leitfrage war „ob sich die unterrichtlichen Kom-

petenzen der Studierenden durch und innerhalb dieser frühen Praxisbegegnung entwickeln und welche Tendenzen aufgezeigt werden können.“ (ebd.: 5) Eine Interpretation der Ergebnisse dieser Untersuchung ist, dass die Länge eines Praktikums allein nicht maßgeblich für die Entwicklung von Kompetenzen ist (vgl. Bach 2013: 99).

Neben den vorgenannten Beispielen aus der aktuellen Forschung gibt es weitere Ergebnisse, die für die vorliegende Expertise wesentlich sind¹⁰: die Wahrnehmung der praktischen Studienanteile durch die Studierenden und unerwünschte Effekte von Praktika.

(Lehramts-) Studierende schätzen Praxisbezug im Studium und insbesondere Praxisphasen überwiegend als sehr positiv und wichtig ein (vgl. z. B. Hascher 2006; Rosenbusch et al. 1988; Schubarth et al. 2011). Hascher stellt dabei fest, dass „Studierende [...] sich [...] in der Regel einen hohen Fortschritt hinsichtlich ihrer professionellen Entwicklung im Kontext von Praktika [attribuieren] im Sinne von: ‚ich mache, also kann ich‘.“ (2011: 429) Dies kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass Selbsteinschätzungen kaum aussagekräftig hinsichtlich tatsächlicher Kompetenzentwicklung sein können.

Mit dieser positiven Haltung gegenüber Praktika sind oft Erwartungen verbunden, die im Hinblick auf die Entwicklung von Professionalität unerwünschte Effekte mit sich bringen. Die Erwartung, in Praxisphasen v. a. Ideen und praktische Strategien für die Gestaltung und Bewältigung von Unterricht und Schulalltag zu bekommen, begünstigt eben diese Herangehensweise im Gegensatz zu Konzepten des forschenden Lernens. Hascher (ebd.: 428f) formuliert aus der bisherigen Forschungslage heraus weitere Kritikpunkte bezüglich der Wirksamkeit der praktischen Studienanteile:

In schulpraktischen Studien findet eher schulspezifische Sozialisation denn Kompetenzerwerb statt; es können Indikatoren eines ‚heimlichen Lehrplans‘ nachgezeichnet werden.

Schulpraktische Studien können sogar zu Deprofessionalisierung führen oder zu unerwünschten Entwicklungen und Lernprozessen [...].

Die Wirksamkeit schulpraktischer Studien wird getragen von einem unreflektierten Glauben an deren Bedeutung und Qualität [...], was sich erst in der Retrospektive teilweise relativiert [...].

¹⁰ Einschränkungen der Aussagekraft der empirischen Befunde zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung wurden bereits beschrieben und sind auch bei den folgenden Ausführungen zu berücksichtigen.

Schulpraktische Studien stellen eine große Belastung für Studierende dar [...] und schränken den Kompetenzerwerb ein, falls Lernprozesse von negativen Emotionen überlagert werden [...]. (ebd.: 428f)

Sowohl der Blick in historische Entwicklungen als auch die empirische Befundlage geben somit keinerlei valide Hinweise auf den optimalen Zuschnitt von Praxiselementen im Lehramtsstudium. Darüber hinaus finden sich Hinweise auf durchaus problematische Wirkungen von Praxisphasen. Es wird vor diesem Hintergrund interessant sein, die Argumentationslinien in den Reformdiskursen zu verfolgen: Wie werden Entscheidungen zur Ausdehnung von Praxiselementen bei fehlender valider Basis begründet? Welche Rolle spielen sachfremde Argumente? Dies ist einer der Fragebereiche, denen im folgenden Kapitel nachgegangen wird.

3 Die Lehrerbildungsreform in den Bundesländern (Fokus: Praxisphasen in der Ersten Phase)

3.1 Vorgehensweise und Fragestellungen

Die Untersuchung historisch-gesellschaftlicher Kontexte und die Analyse länderübergreifender Debatten haben bereits Zusammenhänge aufgezeigt, in denen länderspezifische Reformprozesse situiert sind. Es wurden *allgemeine* Leitlinien deutlich, an denen sich die Lehrerbildungspolitik auch in den *einzelnen* Bundesländern orientiert. Der Blick in einzelne Länder und damit auf die Entstehung und Ausgestaltung konkreter Reformmaßnahmen ist für die Frage nach den Hintergründen von Reformentscheidungen und nach langfristigen Entwicklungen in diesem Feld jedoch unerlässlich. Dort münden politische Debatten und damit die Empfehlungen und Ansprüche verschiedenster beteiligter Akteure in einem legislativen Verfahren, Rechtsnormen initiieren die Umsetzung letztendlich beschlossener Reformschritte. Im Folgenden wird daher der Blick auf konkrete Reformprozesse in den Bundesländern gerichtet. Eine diskursanalytische Auseinandersetzung mit der Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen, Bayern und Thüringen bringt weitere Elemente zur Beschreibung, Erklärung, Analyse und Bewertung aktueller Entwicklungen der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung hervor. Die Auswahl der zu betrachtenden Bundesländer richtet sich nach den folgenden Kriterien: *Stand bzgl. Studienstrukturreform, Stand bzgl. der Einrichtung eines Praxissemesters, geografische Lage/Systemgeschichte, Ausdehnung der Maßnahmen (Größe des Bundeslandes) und Kontaktmöglichkeiten zu Expertinnen bzw. Experten.*

Das Vorgehen bei der Analyse der Reform und der zugehörigen Diskurse in einem Bundesland ist im Folgenden schematisch dargestellt (Abbildung 2). Ausgehend von einer Bestandsaufnahme (vor und nach den wesentlichen Reformschritten) wird der Blick zurück gerichtet und der Frage nachgegangen, welche Diskurse die beschriebenen Veränderungen hervorgebracht haben. Dieses Vorgehen ermöglicht es auch, den im dritten Element des Schaubildes dargestellten Fragen nachzugehen.

1. Bestandsaufnahme: Umgestaltung der Praxisphasen in der Ersten Phase

Welche Veränderungen gab es in dem Bundesland bzgl. der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung?

Welchen Stellenwert hat das Element Praxisphasen im Gesamtkonstrukt Lehrerbildung in dem Bundesland – vorher und nachher?

Welche qualitativen Entwicklungen sind bezüglich der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung in dem Bundesland zu beobachten?



2. Reformbegleitende Diskurse: Hintergründe von Veränderungen

Welche **Intentionen und Ziele**, insbesondere zu den Praxisphasen, wurden zu Beginn und während der Reformentwicklungen formuliert/postuliert?

Was waren die **Hintergründe** von **und** die **Begründungen** für praxisphasenbezogene Reformvorschläge und -entscheidungen?

Welche **Interessengruppen** haben in diesem Kontext Ansprüche und Lösungsvorstellungen für die Veränderungen im Bereich der Praxisphasen formuliert?

Welche waren das?

Konsequenzen aus der Bestandsaufnahme und der diskursanalytischen Betrachtung: Perspektiven und Fragen

Welche **Prämissen** liegen dem (jeweiligen) Diskurs zugrunde bzw. werden durch diesen konstituiert/konstruiert?

Wird der **Wert von Praxisphasen an sich** jemals im Laufe der analysierten Debatte/n in Frage gestellt oder zumindest kritisch beleuchtet?

42

Das methodische Vorgehen bei der Analyse der Reformprozesse ist in allen betrachteten Bundesländern gleich. Dies schlägt sich auch in der Darstellung der Ergebnisse in den folgenden Abschnitten 3.2 *Nordrhein-Westfalen*, 3.3 *Bayern* und 3.4 *Thüringen* nieder. Im jeweiligen Abschnitt über die Bestandsaufnahme (3.2.1, 3.3.1, 3.4.1) wird die Umgestaltung der Praxisphasen in der Ersten Phase tabellarisch dargestellt. Die jeweils gültigen Vorgaben zu den Praxisphasen vor den in einem Bundesland wesentlichen Reformschritten werden denjenigen Vorgaben gegenübergestellt, die aktuell gültig sind. In den Abschnitten zu den reformbegleitenden Diskursen (3.2.2, 3.3.2, 3.4.2) eröffnet ein Zeitstrahl zu den wesentlichen Reformschritten den Zugang zum Diskursfeld. Dieser Zeitstrahl spiegelt den legislativen Prozess, in dem sich die begleitenden Diskurse manifestieren bzw. mit dem diese in einer wechselseitigen Beziehung stehen. Angelehnt an das bundesweit angelegte Interessengruppen-Schaubild aus Kapitel 2 (siehe Abbildung 1) geben länderspezifische Schaubilder (für NRW und Bayern) Aufschluss über die an den Diskursen beteiligten Akteure. So entsteht das Gerüst für die folgenden Analysen, die den Fokus auf die Veränderungen bei den Praxisphasen legen.

Der Umfang, in welchem der Reformprozess in einem Bundesland untersucht werden kann, hängt wesentlich von der Existenz und Zugänglichkeit von Material ab, welches diesen Prozess dokumentiert. In Nordrhein-Westfalen ist der Reformprozess, insbesondere seitens des Landtags, umfassend dokumentiert und damit leicht zugänglich. Diese hohe Transparenz ermöglichte es, die Positionen verschiedenster Interessengruppen und die maßgeblichen Diskurse umfassend herauszuarbeiten. Für Bayern und Thüringen wurde die Analyse des Reformprozesses stärker fokussiert – auf die besonders prominent auftretenden Akteure und die maßgeblichen Reformschritte. Dadurch werden etwa hinsichtlich einer Interessengruppenanalyse Redundanzen vermieden: die Studienseminare beispielsweise weisen aufgrund ihrer Funktion und Stellung im Bildungssystem in allen drei Bundesländern ähnliche Handlungsrestriktionen und Interessen auf. Die diesbezüglichen Befunde für NRW sind daher verallgemeinerbar. Für die Analyse der Prozesse in Bayern und Thüringen bedeutet dies, dass deren *Spezifika* in den Mittelpunkt gestellt werden.

3.2 Nordrhein-Westfalen

3.2.1 Bestandsaufnahme: Umgestaltung der Praxisphasen in der Ersten Phase

Veränderungen bzgl. der Praxisphasen in der Ersten Phase, die sich im Zuge der jüngsten Reformen in NRW ergeben haben, zeigt überblicksartig Abbildung 3. Wie Weyland (2012) für Deutschland insgesamt bereits festgestellt hat, zeigt sich auch für NRW im Speziellen eine quantitative Ausweitung. Betrachtet man die Zielsetzungen, so ist festzustellen, dass das

Praxissemester auch qualitativ anders ausgerichtet sein soll als die Praxisphasen nach LABG 2002 und LPO 2003. Es geht offensichtlich verstärkt um die Vorbereitung auf den schulischen Alltag im Vorbereitungsdienst. Um *tatsächliche* qualitative Veränderungen festzustellen, müsste die Umsetzung der rechtlichen Vorgaben und die Durchführung der Praxisphasen an den einzelnen Standorten der Lehrerausbildung in NRW untersucht werden. Die rechtlichen Vorgaben können an dieser Stelle allenfalls Hinweise auf den Gehalt der Reform liefern.

Kategorie (vgl. Weyland 2012)	Status quo vor dem letzten großen Reformschritt (vor LABG 2009, LZV 2009)	Aktueller Stand (nach LABG 2009, LZV 2009) (vgl. Weyland 2012)
Rechtsgrundlagen	Lehrerausbildungsgesetz (LABG) vom 2. Juli 2002 Lehramtsprüfungsordnung (LPO) vom 27. März 2003 Praxisphasen in den Lehramtsstudiengängen - Rahmenvor- gaben vom 08.06.2004 Praxisphasen in den Lehramtsstudiengängen - Runderlass vom 14.06.2004	Lehrerausbildungsgesetz (LABG) vom 12. Mai 2009 Lehramtszugangsverordnung (LZV) vom 18. Juni 2009 Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausge- staltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Mas- terstudiengang vom 14.04.2010 Praxiselemente in den lehramtsbezogenen Studiengängen – Runderlass vom 28.06.2012
Anzahl, Bezeich- nung, Gesamtdauer	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientierungspraktikum: mindestens 4 Wochen ▪ Weitere Praktika im Hauptstudium: mindestens 10 Wochen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eignungspraktikum¹¹: mindestens 20 Praktikumstage ▪ Orientierungspraktikum: mindestens ein Monat ▪ Berufsfeldpraktikum (außerschulisch oder schulisch): mindestens 4 Wochen ▪ Praxissemester: mindestens 5 Monate

¹¹ nicht Teil des Studiums/ nicht in Verantwortung der Hochschulen

Zeitpunkt	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientierungspraktikum: im ersten Studienjahr (Bescheinigung bei der Meldung zur Zwischenprüfung) ▪ Weitere Praktika: im Hauptstudium nach der Zwischenprüfung bzw. im Modellversuch Ba/Ma in der Masterphase 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eignungspraktikum: soll möglichst frühzeitig, vor dem Studium oder vor dem Orientierungspraktikum, aber muss vor dem Vorbereitungsdienst abgeschlossen sein ▪ Orientierungspraktikum: während des Bachelorstudiums, i.d.R. im ersten Studienjahr ▪ Berufsfeldpraktikum: während des Bachelorstudiums, i.d.R. im dritten Studienjahr ▪ Praxissemester: während des Masterstudiums, im 2. Semester, spätestens im 3. Semester
Allgemeine Intentionen und Zielsetzungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Praxiselemente insgesamt: Erfahrungen im Handlungsfeld Schule, von Theorie geleitet; systematische Verknüpfung theoretischer Studien und schulpraktischer Erfahrungen; Akzentuierung des weiteren Studiums aufgrund der Praxiserfahrungen; Reflexion des eigenen Rollenverständnisses und der eigenen beruflichen Perspektive; Erwerb grundlegender Kompetenzen für den Beruf durch forschendes Lernen ▪ Orientierungspraktikum: Erkundung des Handlungs- 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Praxiselemente insgesamt: Erfahrungen im Handlungsfeld Schule, von Theorie geleitet; systematische Verknüpfung theoretischer Studien und schulpraktischer Erfahrungen; Akzentuierung des weiteren Studiums aufgrund der Praxiserfahrungen; Reflexion des eigenen Rollenverständnisses und der eigenen beruflichen Perspektive; Beobachtung, Analyse, Reflexion und Erprobung aller wesentlichen Aspekte von Schule und Unterricht im Kontext forschenden Lernens

felds Schule; Überprüfung der Berufswahl; Hinführung zum forschenden Lernen

- **Weitere Praktika im Hauptstudium:** Analyse und Reflexion wesentlicher Aufgaben im Berufsfeld Schule; Einblicke in außerschulische Berufsfelder der Kinder- und Jugendarbeit

- **Eignungspraktikum:** erste Eignungsklä rung; Reflexion der Studien- und Berufswahl; Wahrnehmung und Reflexion verschiedener Aspekte des schulischen Alltags; Erprobung erster eigener Handlungsmöglichkeiten im pädagogischen Arbeitsfeld
- **Orientierungspraktikum:** professions- und systemorientierte Erkundung des Arbeitsfelds Schule; kritisch-analytische Auseinandersetzung mit der Schulpraxis; Hinführung zu professionsorientierter Perspektive (weitere Zielsetzungen im Detail siehe LZV 2009)
- **Berufsfeldpraktikum:** Eröffnung konkreterer beruflicher Perspektiven innerhalb und außerhalb der Schule (weitere Zielsetzungen im Detail siehe LZV 2009)
- **Praxissemester:** an der Profession orientierte Verbindung von Theorie und Praxis; auf Wissenschaft und das Berufsfeld bezogene Vorbereitung auf die Anforderungen der Schule und des Vorbereitungsdienstes

(weitere Zielsetzungen im Detail siehe LZV 2009 sowie *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezoge-*

Abbildung 3: Umgestaltung der Praxisphasen in der Ersten Phase in Nordrhein-Westfalen

3.2.2 Hintergründe von Veränderungen

3.2.2.1 Der chronologische Ablauf der Lehrerausbildungsreform: Stationen der begleitenden Diskurse

Zur Grundlegung für die eingehende Bearbeitung des Diskursfeldes¹² um die Lehrerausbildungsreform in NRW skizziert der Zeitstrahl in Abbildung 4 den Prozess. Diese Darstellung dient als Orientierung für die nachfolgenden Analysen.

Phase I					Phase II			
1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“	Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen: Perspektiven: Studium zwischen Schule und Beruf		<i>Start des landesinternen Reformprozesses¹³</i>	Antrag SPD, GRÜNE im Landtag NRW: Lehrerausbildung reformieren - Bezug zur Berufspraxis stärken	Gesetzesentwurf LABG	Expertenrat im Rahmen des Qualitätspakts (Vorsitz: Erichsen): Abschlussbericht Anhörung zum Gesetzesentwurf LABG	LABG 2002	LPO 2003

¹² Der Themenbereich, dem hier das Interesse gilt, lässt sich, weit gefasst, als *Reform der Lehrerausbildung in NRW* abstecken. Dies ist gleichzeitig als umfassender Diskurs und als Diskursfeld zu verstehen, womit darauf hingewiesen wird, dass in diesem *Feld* verschiedene einzelne Diskurse um die Konstitution des Phänomens konkurrieren (vgl. Keller 2007: 64). Je nach Fragestellung wird das Diskursfeld im Folgenden eingegrenzt, um beispielsweise nur auf die Diskurse zu schauen, die im Teilfeld *Berufsfeld-/Praxisbezug* in Konkurrenz stehen.

¹³ Vgl. Baumgart/Terhart 2001

			Phase III					
2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Praxisphasen in den Lehramtsstudiengängen – Rahmenvorgaben vom 08.06.2004			Expertenkommission „Reform der Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen“ (Vorsitz: Baumert): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase	Referentenentwurf LABG	Anhörung zum Gesetzesentwurf LABG	Landesrektorenkonferenz und Kultusministerium: Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang 14.04.2010		Praxiselemente in den lehramtsbezogenen Studiengängen – Runderlass vom 28.06.2012
Praxisphasen in den Lehramtsstudiengängen – Runderlass vom 14.06.2004			Landesregierung: Die neue Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen - Grundlagen und Grundsätze	Gesetzesentwurf LABG	LABG 2009 LZV 2009			

Abbildung 4: Zeitstrahl Reform der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen

Der Prozess der Lehrerausbildungsreform in NRW lässt sich, wie in Abbildung 4 dargestellt, zunächst in drei Abschnitte einteilen: die erste Phase ist ab 1995 bis zur Jahrtausendwende und damit in der Zeit um die Veröffentlichung der PISA-Studie und der Bologna-Erklärung anzusetzen, welche wesentlichen Einfluss auf den weiteren Verlauf des Reformprozesses genommen haben. Der zweite Abschnitt ist damit ab diesen einschneidenden Ereignissen bis etwa 2006 anzusetzen, ein Zeitraum, in dem mit dem LABG 2002, der LPO 2003 und weiteren Rechtsnormen erste Reformschritte umgesetzt wurden. Der letzte Abschnitt beginnt mit der Veröffentlichung des sogenannten *Baumert-Gutachtens* (Expertenkommission NRW 2007), welches als Folie für die weiteren Diskurse in NRW diente und damit auch die Diskussion um das LABG 2009 und zugehörige Rechtsnormen geprägt hat.

Phase I:

Die Veröffentlichung der PISA-Studie sowie die Bologna-Erklärung waren *die* Ereignisse, die den Überlegungen zu einer Reform der Lehrerbildung als Teil einer allgemeinen Bildungsreform eine breite Öffentlichkeit verschafften. Jedoch ist der Beginn der jüngsten Reformen der Lehrerausbildung in NRW schon Mitte der 1990er Jahre anzusetzen. Die Impulse gingen von Akteuren des politisch-administrativen Systems und des Bildungs- und Wissenschaftssystems aus – der Diskurs fand ebenfalls vornehmlich in diesen Arenen statt. Die erste und zweite Phase des Reformprozesses unterscheiden sich, wie sich zeigen wird, demnach schon strukturell, durch die an den begleitenden Diskursen beteiligten Akteure.

Bereits 1992 wurde die Kommission *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft* beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen berufen, die 1995 eine Denkschrift mit dem gleichen Titel vorlegte (Bildungskommission NRW 1995). Als Antwort auf die derzeitigen gesellschaftlichen Herausforderungen, welche sich aus der fortschreitenden Globalisierung aber auch aus innergesellschaftlichen Entwicklungen wie den Veränderungen der Lebensformen und den Wertewandel ergaben, wurde das Konzept des *Haus des Lernens* als Zukunftsmodell vorgestellt. Darin wird die „Schule als Lern- und Lebensraum“ (ebd.: 77) aufgefasst, in dem auch den Lehrerinnen und Lehrern neue Aufgaben zukommen. Die Überlegungen zu einer Reform der Lehrerausbildung entwuchsen somit einem pädagogischen Konzept zur Umgestaltung von Schule, welches als Reaktion auf gesamtgesellschaftliche Entwicklungen und einhergehende Veränderungen der Anforderungen an Schule zu verstehen ist. Ähnlich verhält es sich mit den Vorschlägen zur Lehrerausbildungsreform, die von der Sachverständigenkommission zur Lehrerausbildung im Rahmen der Gemeinsamen Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen (Gemeinsame Kommission NRW 1996) formuliert wurden. Diese ebenfalls seitens der Landesregierung berufene Expertengruppe nimmt den universitären Teil der Lehrerausbildung im Kontext einer allgemeinen Studienreform an den Hochschulen in den Fokus, wobei Grundideen des Haus des Lernens ebenfalls wesentlich waren.

Den von beiden Expertenkommissionen formulierten Vorschlägen liegt eine vergleichbare Bestandsaufnahme und Defizitanalyse zugrunde. Bemängelt wird insbesondere die „Praxisferne“ (ebd.: 61) bzw. die „geringe schulpraktische Akzentuierung“ (Bildungskommission NRW 1995: 308) des Studiums. Diese Aspekte spielen auch im parlamentarischen Diskurs eine wichtige Rolle, dessen Ausrichtung sich etwa in dem am 15.3.99 im Landtag NRW gestellten Antrag (Landtag NRW Ds. 12/3814) widerspiegelt. Dort wird die Landesregierung unter dem Slogan „Lehrerausbildung reformieren – Bezug zur Berufspraxis stärken“ (ebd.: 1) aufgefordert, ein Reformkonzept vorzulegen.

Phase II:

Mit der Veröffentlichung der PISA-Studie 2000 bekommen Reformüberlegungen eine breitere Öffentlichkeit, weil eine Reform des Bildungswesens und damit auch der Lehrerbildung als sehr dringlich empfunden wird. Es treten zum einen mehr Akteure in die Diskurse ein. Zum anderen verändern sich die Perspektiven, aus denen heraus über die Lehrerbildung diskutiert wird. Die Einschätzung der Qualität des deutschen Schulwesens und speziell der Lehrerbildung verändert sich. So heißt es in der Denkschrift *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft* von 1995 noch, „das im deutschen Schulsystem erreichte fachliche Niveau ist zu einem wesentlichen Teil auf den guten Stand von Ausbildung und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer zurückzuführen“ (Gemeinsame Kommission NRW 1995: 306). Die PISA-Ergebnisse legen aus Sicht vieler jedoch nahe, dass gerade die Lehrerbildung defizitär sei und daher eine wichtige Stellschraube für eine Qualitätssteigerung im Schulwesen darstelle (vgl. Landtag NRW Ausschussprotokoll 13/535). Die Empfehlungen für eine Reform Mitte der 90er Jahre entwachsen dem neuen Konzept von Schule als Haus des Lernens bzw. der Auseinandersetzung mit den Studienverhältnissen an nordrhein-westfälischen Hochschulen. Die Diskursbeiträge im Vorfeld der Verabschiedung des LABG 2002 und der LPO 2003 hingegen folgen vielfach den Diskussionen um die PISA-Studie und dem Bologna-Prozess (vgl. ebd.) und damit Impulsen von außen.

Ebenfalls als Impuls von außen kann der Beitrag des Expertenrats unter Vorsitz von Prof. Erichsen verstanden werden (Expertenrat im Rahmen des Qualitätspakts 2001). Dieses Gremium wurde berufen, um das „Studien- und Forschungsangebot der nordrhein-westfälischen Hochschulen einer ‚Querschnittsuntersuchung‘ zu unterziehen und Empfehlungen zu ihrer inhaltlichen und strukturellen Entwicklung zu geben“ (ebd.: 7). In diesem Rahmen wurden auch Vorschläge für eine Weiterentwicklung der Ersten Phase der Lehrerbildung gegeben. Die Vorschläge standen jedoch teilweise in erheblichem Widerspruch zu den Überlegungen, die die zuvor beauftragten Expertengruppen für die Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen und bundesweit eingebracht hatten (vgl. Baumgart/Terhart 2001). So hatte es im Vorfeld etwa einen Konsens im Sinne einer die gegenwärtige Struktur erhaltende Lehrerausbildungsreform gegeben, die an den grundständigen Studiengängen festhält und deren Verbesserungspotenzial nutzt. Der Expertenrat empfiehlt hingegen, „das Lehramtsstudium in den auf die Einführung der gestuften BA/ MA-Abschlüsse zielenden eingeleiteten Umstrukturierungsprozess einzubeziehen“ (Expertenrat im Rahmen des Qualitätspakts 2001: 115) und dementsprechend auch die universitäre Lehrerausbildung konsekutiv zu organisieren.

So stehen bei der Diskussion um die Neuauflage des Lehrerausbildungsgesetzes 2002 die Frage nach der Umstellung der universitären Lehrerausbildung auf die Bachelor-Master-Struktur und die als desaströs wahrgenommenen Ergebnisse der PISA-Studie im Vordergrund, welche für verschiedene Reformvorschläge herangezogen werden (vgl. Landtag NRW Ausschussprotokoll 13/535). Bemängelt wird hier vielfach die fehlende Passung zwischen Ausbildungs- und Schulstruktur, gefordert die Wiedereinführung der schulformbezogenen Lehramtsausbildung (ebd.). Auch seitens der Landesregierung sind es genau diese Aspekte, die den Entwurf eines neuen Lehrerausbildungsgesetzes begründen sollen (vgl. Landtag NRW Ds. 13/2084).

Vor diesen Hintergründen also wurde die Reform der universitären Lehrerausbildung durch das LABG 2002 und die LPO 2003 auf rechtllichem Weg eingeleitet. Damit einher ging eine Neugestaltung der Praxisphasen, welche dem zentralen Ziel der Verstärkung des Praxisbezugs in der universitären Phase der Lehramtsausbildung geschuldet ist (vgl. MSJK NRW 2004a: 5). Eine grundlegendere Umgestaltung der Praxisphasen findet sich jedoch erst im letzten Reformabschnitt.

Phase III:

Auf Bundesebene wird die allgemeine Studienstrukturreform im Rahmen des Bologna-Prozesses vorangetrieben. Auch in Bezug auf die Lehrerausbildung treffen die Länder eine Vereinbarung, in denen sie sich auf die gegenseitige Anerkennung von Bachelor/Master-Abschlüssen verständigen (KMK 2005). Damit wird, entgegen der oben beschriebenen Empfehlungen von Lehramtsexperten, der Weg für eine umfassende Strukturreform im Lehramtsstudium geebnet. Auch in NRW zeichnen sich weitere Reformschritte ab, sodass eine *Expertenkommission „Reform der Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen“* (Expertenkommission NRW 2007) im Auftrag der Landesregierung Empfehlungen zur Ersten Phase der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern vorlegt. Darin wird die übergreifende Studienstrukturreform als Chance und Antrieb für eine umfassende Reform der Lehramtsausbildung gesehen, vor allem im Hinblick auf die schon lange diskutierten Mängel (ebd.: 15).

Im Anschluss an das sogenannte Baumert-Gutachten beschließt die Landesregierung ihre *Grundlagen und Grundsätze für die neue Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen* (MSW/MIWFT 2007), welche in wesentlichen Punkten von den Empfehlungen der Expertenkommission abweichen. Dies betrifft im Kern die Ausgestaltung der Praxisphasen. Unter Einbeziehung verschiedenster Verbände wird 2009 schließlich das neue LABG und die zugehörige Lehramtszugangsverordnung beschlossen, welche sich an den *Grundlagen und Grundsätzen* orientieren. Im Protokoll zur Anhörung der Verbände und in deren Stellung-

nahmen lässt sich feststellen, dass die Diskussion um eine Reform der Praxisphasen wesentlich mehr Raum einnimmt als im Vorfeld des LABG 2002. Die geplante Einrichtung eines Praxissemesters und in diesem Zusammenhang auch die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes sind für die Debatten um das LABG 2009 wesentlich. So gibt es in der Anhörung (Landtag NRW Ausschussprotokoll 14/851) etwa neben den Themenblöcken *Hochschule* und *Schule* einen eigenen Block zu den Praxisphasen.

Zusammenfassung

Grobe Linien des Reformprozesses konnten anhand der Bestandsaufnahme und der Darstellung im Zeitstrahl nachgezeichnet werden. So wird sichtbar, dass sich der zentrale Gegenstand der Debatte über die Phasen hinweg verändert hat. Bestand in Phase I ein Konsens bezüglich einer strukturimmanenten Reform, zu welcher Konzepte formuliert wurden, gab es im Gegensatz dazu in Phase II eine breite Auseinandersetzung über eine Reform der Studien- und Ausbildungsstruktur. In Phase III hingegen standen speziell die praktischen Anteile der Lehrerausbildung im Fokus.

3.2.2.2 An den Diskursen beteiligte Akteure

Wenn die Hintergründe und Begründungen für Reformentscheidungen herausgearbeitet werden sollen, ist eine Auseinandersetzung mit Äußerungen von Akteuren aus verschiedenen Gesellschaftsbereichen unverzichtbar. Abbildung 5 ist zu entnehmen, welche Akteure sich über die bereits benannten hinaus am Diskurs über die Lehrerausbildungsreform in NRW beteiligt haben. Diese Akteure sind als Repräsentanten von verschiedenen Interessengruppen (Studierende, Lehrerinnen und Lehrer, Arbeitgeber, etc.) zu verstehen. Während sich die meisten Akteure im Wesentlichen einer Interessengruppe zuordnen lassen (z. B. die *Landeselternschaft der Gymnasien in NRW* der Interessengruppe *Eltern*), sind an den Akteursgruppen in der Mitte der Darstellung Repräsentanten verschiedenster Interessengruppen beteiligt. Im Schaubild zeigt die dunklere Färbung eines Feldes, das einen Akteur repräsentiert, dass dieser prominenter im Diskursfeld auftritt (z. B. *Baumert-Kommission*, *Kultusministerium*). Dies bemisst sich daran, welche Rolle ihm in den zentralen öffentlichen Diskursschauplätzen (z. B. Anhörung) zukommt und wie oft auf ihn bzw. seine Veröffentlichungen Bezug genommen wird¹⁴. Die *Inhalte* des Diskurses werden im folgenden Abschnitt in einer Problemstruktur aggregiert, sodass daran anschließend auf die einzelnen Diskurse eingegangen werden kann, die bei der Frage nach der Entwicklung der Praxisphasen relevant sind.

¹⁴ Dies wurde im Rahmen der Diskursanalyse quantifiziert.

Interessengruppen und Akteure im Kontext der jüngsten Lehrerausbildungsreformen, Auswahl NRW

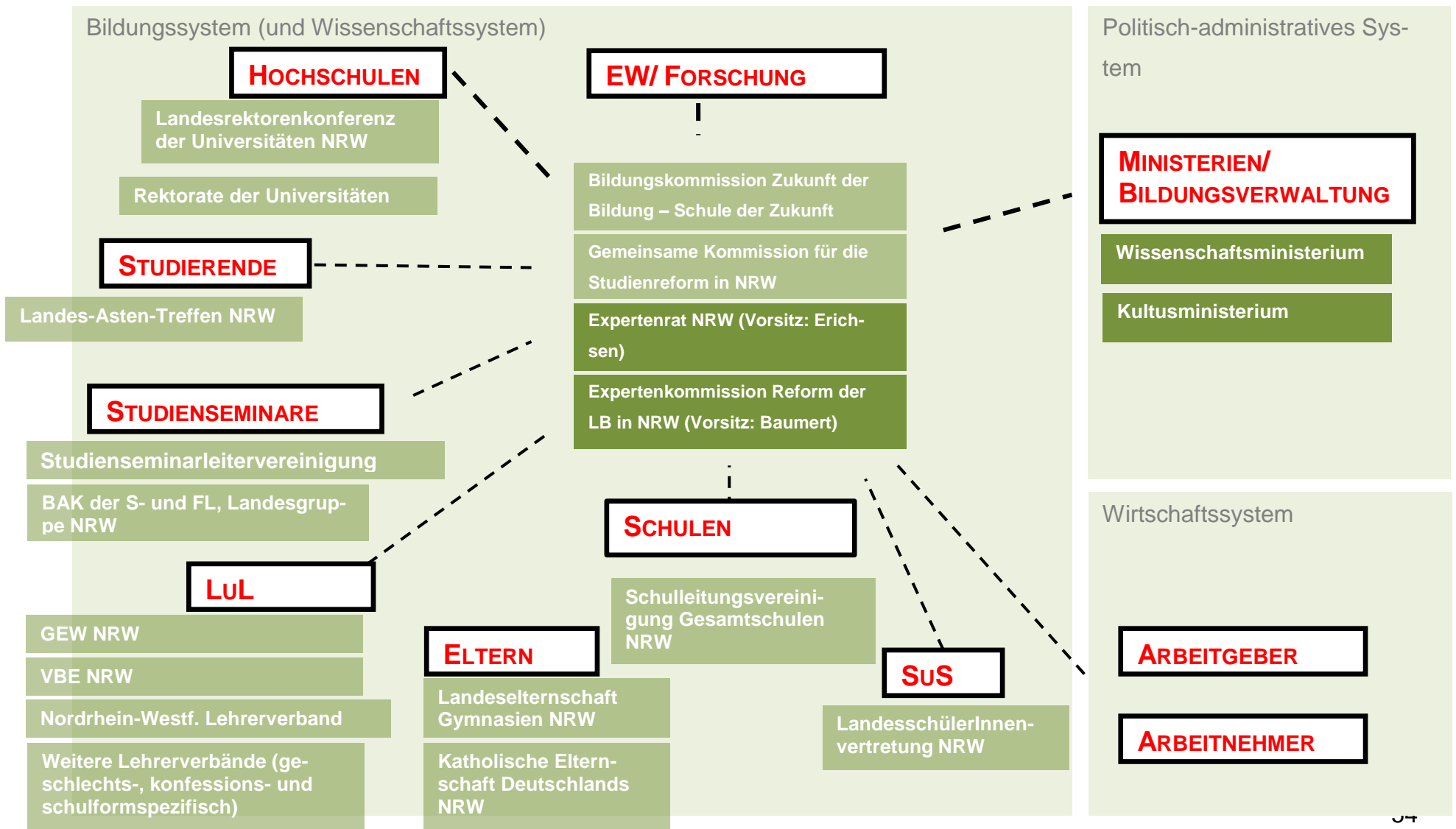


Abbildung 5: Interessengruppen und Akteure im Kontext der jüngsten Lehrerausbildungsreformen, Auswahl Nordrhein-Westfalen

3.2.2.3 Die Problemstruktur des Diskurses um die Reform der Lehrerbildung insgesamt

Abbildung 6 zeigt die Rekonstruktion des Diskurses um die Reform der Lehrerbildung *insgesamt* in einer Problemstruktur (vgl. Keller 2007: 98f), welche aggregiert die unterschiedlichen Positionen der am Diskurs Beteiligten darstellt. Die Darstellung dieses weiter gefassten Diskurses dient der Einordnung der spezifischeren Diskurse mit Bezug zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung, welche in Abschnitt 3.2.2.4 behandelt werden. Dies ermöglicht einen Überblick über die diskutierten Inhalte und die unterschiedlichen Sichtweisen auf die Problematik insgesamt. Die Kategorien in der linken Spalte ergeben sich aus der Analyse des Diskurses anhand der Dokumente selbst. Die Aspekte in den einzelnen Kategorien, die im Diskurs häufiger auftreten, sind fett gedruckt.

Problemstruktur des Diskurses um die Reform der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen	
Anlässe/Auslöser	<ul style="list-style-type: none">▪ Studien- und Schulreformbestrebungen (z. B. Schule der Zukunft: „Haus des Lernens“) als Anlass▪ Schulleistungsvergleichsstudien, insbesondere PISA▪ Studienstrukturreform im Bologna-Prozess▪ Gesellschaftlicher Wandel (Forschung, Wirtschafts- und Arbeitswelt, Kultur, Familienstrukturen, wachsende Unsicherheit), Resultat: Wandel der Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer

Misstände Lehrerausbildung allgemein, Fokus: Studium

- **Fehlendes Leitbild**
- **Unverbundenheit/ unverbundenes Nacheinander der drei Ausbildungsphasen Studium, Vorbereitungsdienst und Lehrerfortbildung (institutionell, organisatorisch, inhaltlich)**
- Diskrepanz zwischen Ausbildung und Beschäftigung wegen Schulstufenbezugs statt Schulformbezugs
- Geringer Stellenwert der Lehrerbildung an den Hochschulen
- **Wenig Berufsfeldbezug/ Praxisbezug, Praxisferne der Lehramtsausbildung an den Universitäten**
- Mangelnde fachdidaktische Ausbildung/ mangelhafter Ausbau der Fachdidaktiken
- Mängel im erziehungswissenschaftlichen Studium, v. a. Beliebigkeit
- Nebeneinander der einzelnen Studienanteile Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft
- Je nach Schulstufe/Schulform: geringer Fachstudienanteil
- Fehlende Identifizierung der Studierenden mit der angestrebten Profession, i.d.R. Identifikation mit den Fachwissenschaften
- Fehlende Beratungs- und Betreuungsmöglichkeiten für Lehramtsstudierende
- **Mangelnde Vorbereitung auf den Schulalltag**
- Mangelnde Erfahrung der Absolventinnen und Absolventen in nicht-schulischen Lebensbereichen
- Lehrerausbildung insgesamt zu lang

<p>Missstände Praxisphasen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Randständigkeit der Praxisphasen in der Lehrerbildung ▪ Fehlende Konzepte für die Einbindung der Praxisphasen in das Lehramtsstudium/ fehlende Funktionsbestimmung für die Praxisphasen ▪ Universitäten können Praxisphasen nicht angemessen realisieren ▪ Fehlende Koordination zwischen beteiligten Institutionen ▪ Mangelnde Betreuung der Praxisphasen in der Schule/Belastung der Schulen ▪ Mangelnde Qualitätssicherung
<p>Ziele allgemein</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Überwindung der von Expertinnen und Experten beschriebenen Defizite ▪ Orientierung der Lehrerausbildung am neuen Konzept von Schule, z. B. „Haus des Lernens“ ▪ Schaffung von Möglichkeiten der frühzeitigen Berufswahl- bzw. Eignungsüberprüfung ▪ Steigerung der Ausbildungsqualität bzgl. Fachkompetenzen und pädagogisch-didaktischen Kompetenzen ▪ V. a. Fachkompetenzen stärken ▪ Stärkung Berufsfeldbezug/ Praxisbezug bzw. Berufsfeldorientierung/ Praxisorientierung ▪ Verstärkter Fokus auf Professionalisierung, bereits in der Ersten Phase ▪ Erzeugen beruflicher Handlungsfähigkeit bereits in der Ersten Phase ▪ Verknüpfung von Theorie und Praxis, nicht Nacheinander

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kohärenz der verschiedenen Studienanteile/Ausrichtung am Berufsfeld ▪ Polyvalenz der universitären Ausbildung ▪ Verzahnung der drei Ausbildungsphasen
Reformvorschläge Lehrerbildung allgemein, Fokus: Studium	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erstellung eines Leitbildes ▪ Erhalt der zweiphasigen Struktur der Lehramtsausbildung (Studium und Vorbereitungsdienst), Optimierung innerhalb dieser Struktur/ Akzentuierung des je spezifischen Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis ▪ Strukturimmanente Reform des Lehramtsstudiums ▪ Strukturelle Reform des Lehramtsstudiums: Umstellung auf Ba-/Ma-Struktur ▪ Erhalt des Vorbereitungsdienstes/ Erhalt von dessen Funktionsfähigkeit: mind. 18 Monate ▪ Verkürzung des Vorbereitungsdienstes: mind. 12 Monate/ Integration von Teilen in das Studium ▪ Schulformorientierung ▪ Schulstufenorientierung ▪ Raum für rein wissenschaftlich ausgerichtetes Fachstudium ▪ Aufeinander bezogener Aufbau von Fachkompetenz und pädagogisch-didaktischen Kompetenzen von Beginn des Studiums an/ Ausrichtung am Berufsfeld von Beginn an ▪ Fachwissenschaftliche Ausrichtung des Bachelorstudiums (im Sinne der Polyvalenz)

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Berufsfeldbezug als integrierendes Moment ▪ Erziehungswissenschaft und Praxisphasen als integrierende Momente für die Lehramtsausbildung ▪ Stärkung der/ Ausweitung von Praxisphasen im Studium, insbesondere Einführung eines Praxissemesters ▪ Qualitätsverbesserung statt Ausweitung der Praxisphasen im Studium ▪ Praxisnähe/Berufsfeldbezug durch curriculare Umgestaltung, nicht durch strukturelle ▪ Ausbau der Fachdidaktiken ▪ Modularisierung des Studiums, damit insbesondere weniger Beliebigkeit ▪ Einrichtung von Zentren für Lehrerbildung an den Universitäten: als koordinierende Institutionen, als Bezugspunkt für Belange der Lehramtsausbildung an den Universitäten, als Identifikationsort für Studierende, als integrierendes Moment im Studium, zur Verzahnung der verschiedenen Ausbildungsphasen und -institutionen ▪ Stärkere Zusammenarbeit der lehrausbildenden Institutionen, insbesondere bzgl. der Schulpraktika ▪ Akkreditierung als Instrument der Qualitätssicherung
Reformvorschläge Praxisphasen betreffend	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Praxisphasen von Beginn des Studiums an ▪ Stärkung der/ Ausweitung von Praxisphasen im Studium, insbesondere Einführung eines Praxissemesters (An sich eine gute Idee) ▪ Praxissemester als Kompensation für eine Verkürzung des Vorbereitungsdienstes/ Integration von Praxisanteilen ins Studiums

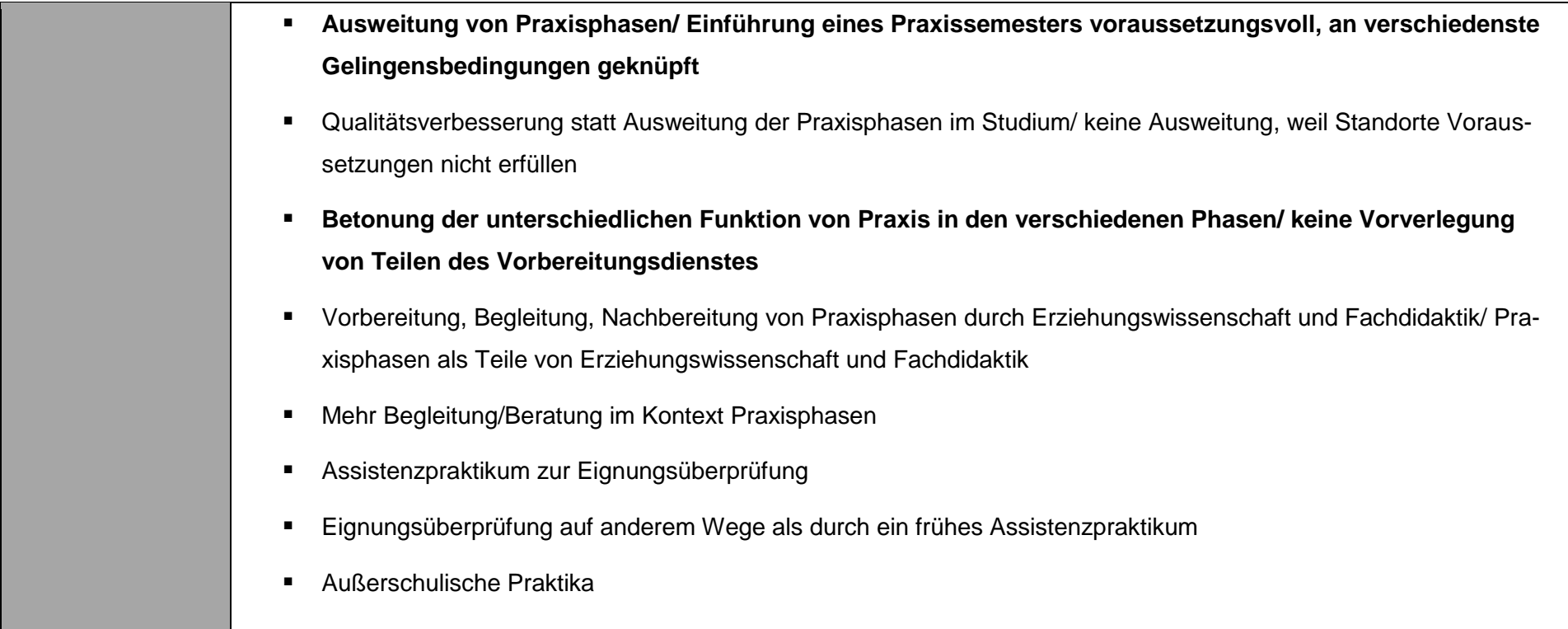
- 
- **Ausweitung von Praxisphasen/ Einführung eines Praxissemesters voraussetzungsvoll, an verschiedenste Gelingensbedingungen geknüpft**
 - Qualitätsverbesserung statt Ausweitung der Praxisphasen im Studium/ keine Ausweitung, weil Standorte Voraussetzungen nicht erfüllen
 - **Betonung der unterschiedlichen Funktion von Praxis in den verschiedenen Phasen/ keine Vorverlegung von Teilen des Vorbereitungsdienstes**
 - Vorbereitung, Begleitung, Nachbereitung von Praxisphasen durch Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik/ Praxisphasen als Teile von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik
 - Mehr Begleitung/Beratung im Kontext Praxisphasen
 - Assistenzpraktikum zur Eignungsüberprüfung
 - Eignungsüberprüfung auf anderem Wege als durch ein frühes Assistenzpraktikum
 - Außerschulische Praktika

Abbildung 6: Problemstruktur des Diskurses um die Reform der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen

Es wird sichtbar, welche Ereignisse zu Anlässen und Auslösern für die Reform wurden und welche – von den Beteiligten so wahrgenommene – Missstände den Handlungsbedarf begründeten. Allgemein formulierte Ziele und konkrete Reformvorschläge zeigen die Bandbreite der verschiedenen Auffassungen davon, wie die Lehrerausbildung verbessert werden kann. Teilweise widersprechen sich diese Vorstellungen erheblich (z. B.: *Strukturimmanente Reform des Lehramtsstudiums* ggü. *Strukturelle Reform des Lehramtsstudiums: Umstellung auf Ba-/Ma-Struktur*). Dies zeigt sich im Speziellen für die Vorschläge zu den Praxisphasen. Angesichts dieser Diskrepanzen und mit Blick auf die Leitfragen dieser Expertise lohnt sich eine genauere Untersuchung der Diskurse zu den Praxisphasen. Insbesondere ist es vor dem Hintergrund dieses umfassenden Diskurses interessant, welche Reformvorschläge insbesondere bezüglich der Praxisphasen letztendlich umgesetzt wurden und mit welchen Begründungen.

3.2.2.4 Diskurse mit Bezug zur Entwicklung der Praxisphasen

Im Folgenden wird nun der Blick auf diejenigen Bereiche des Diskursfeldes zur Reform der Lehrerausbildung gerichtet, die für die Weiterentwicklung der Praxisphasen bedeutend sind. Dabei werden zunächst die von einem breiten Konsens gedeckte Forderung nach einer *Stärkung des Berufsfeld- bzw. Praxisbezugs* und die daran anknüpfenden Diskurse analysiert. Des Weiteren wird auf die Diskurse eingegangen, die die *Eignungsfeststellung* potentieller Lehrerinnen und Lehrer in den Mittelpunkt stellen. Im Kontext der Praxisphasen ist zudem die Debatte über *Professionsbezug und Polyvalenz* im Lehramtsstudium wesentlich.

Diskursfeld: Stärkung des Berufsfeld- bzw. Praxisbezugs

Der Konsens bzgl. einer Forderung nach verstärktem Praxis- bzw. Berufsfeldbezug in der Ersten Phase lässt sich auf unterschiedliche Kritikpunkte und Ansprüche zurückführen. So wurde im Kontext der Neukonzeption von Schule als Haus des Lernens 1995 bereits „ein Berufsverständnis, das primär durch die Fähigkeit bestimmt ist, Fachwissen im Unterricht weiterzugeben“ (Bildungskommission NRW 1995: 308) kritisiert, welches dem Leitbild der Lehrerinnen und Lehrer in einem Haus des Lernens widerspreche. Angehende Lehrerinnen und Lehrer sollten insbesondere Erfahrungen in außerschulischen Praxisfeldern sammeln (ebd.: 312).

Des Weiteren wird in einem verstärkten Praxis- bzw. Berufsfeldbezug etwa eine Antwort auf die von Lehrerinnen und Lehrern selbst sowie von Akteuren in den beteiligten Institutionen wahrgenommene mangelnde Vorbereitung auf die Herausforderungen des Berufsalltags oder die Desintegration der verschiedenen Studienanteile in der universitären Phase der Lehrerbildung gesehen (vgl. Abschnitt 2.2). Diese Beispiele zeigen, wie aus unterschiedlich-

ten Motiven heraus der gleiche Anspruch nach einer Verstärkung des Berufsfeld- und Praxisbezugs der (universitären) Lehrerausbildung erwächst, welcher „ein zentrales Ziel der reformierten Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen“ (MSJK NRW 2004a: 5) darstellt. Jedoch gibt es unterschiedliche Auffassungen davon, wie dieses von einem breiten Konsens getragene Ziel erreicht werden kann und soll. Diese unterschiedlichen Auffassungen äußern sich in den drei im Folgenden dargestellten Diskursen zur Stärkung des Berufsfeld- bzw. Praxisbezugs.

Diskurs I: Universitäre Praxisphasen ausweiten, Vorbereitungsdienst verkürzen

Der erste der drei Diskurse, die bzgl. einer Verstärkung des Praxis- bzw. Berufsfeldbezugs ausgemacht werden können, besteht im Wesentlichen in dem Ansatz, den Umfang der Praxisphasen im Studium zu erhöhen und im Zuge dessen den Vorbereitungsdienst zu verkürzen. Der Fokus liegt dabei auf der Einführung eines Praxissemesters und der einhergehenden Verkürzung des Vorbereitungsdienstes auf 12 bzw. 18 Monate. Dieser Ansatz wird seitens des Expertenrats im Rahmen des Qualitätspakts (2001: 118) sowie seitens der nordrhein-westfälischen Landesregierung vertreten, die in diesem Zusammenhang auch die Baumert-Kommission mit der Prüfung einer Verkürzung des Vorbereitungsdienstes beauftragt hat (Expertenkommission NRW 2007: 11). Seitens der nordrhein-westfälischen Landesregierung wird argumentiert, die „Praxiselemente gewährleisten in Verbindung mit dem VD [...] eine schulpraktische Ausbildung von insgesamt mindestens 18 Monaten Dauer“ (Landtag NRW Ds. 14/7961: 34) und entsprechen damit einer Vereinbarung unter den Bundesländern. Die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes wird mit der verstärkten Praxisorientierung im Studium begründet (Landtag NRW Vorlage 14/1916: 28), welche die Lehramtsanwärter im Vorbereitungsdienst befähigen soll, früher und verstärkt eigenverantwortlich zu agieren (ebd.: 29). Die verminderte Ausbildungszeit im Vorbereitungsdienst soll demzufolge durch eine Ausweitung von Praxisphasen im Studium kompensiert werden. Diesem Verständnis nach wären die Praxisphasen im Studium auf die Belange der Ausbildung im Vorbereitungsdienst auszurichten.

Diskurs II: Universitäre Praxisphasen ausweiten und Vorbereitungsdienst verkürzen möglich, jedoch voraussetzungsvoll

Der zweite Diskurs ist mit dem zuvor beschriebenen verknüpft und im Wesentlichen in der Kritik daran entstanden. Dabei wird eine Verkürzung des Vorbereitungsdienstes und eine Ausweitung der Praxisphasen im Studium nicht generell ausgeschlossen, jedoch betont, dass diese voraussetzungsvoll seien und dass es eben keine Vorverlegung von Teilen des Vorbereitungsdienstes in das Studium im Sinne einer Kompensation geben könne und dürfe,

da die Intentionalität von praktischer Ausbildung in Studium und Vorbereitungsdienst unterschiedlich sei. So sind „die Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung Ausbildungselemente mit eigener Dignität, deren Zielsetzung nicht mit den Intentionen des Referendariats gleichgesetzt werden kann“ (MSJK NRW 2004a: 6). Dabei steht der Ansatz des forschenden Lernens (vgl. z. B. ebd.) und damit die „theoretisch-konzeptuelle Durchdringung und Analyse beobachteter oder selbst erfahrener Praxis“ (Expertenkommission NRW 2007: 30), welche auf die Entwicklung von „begrifflichem Verständnis, interpretativem Fallverstehen und eine Haltung analytischer Distanz auch gegenüber dem eigenen Handeln“ als wichtige Aspekte von Professionalität zielt, den Intentionen des Vorbereitungsdienstes, dem „Erwerb von *reflexiv gesteuerter Handlungskompetenz*“ (ebd.: 32, Herv. im Orig.), gegenüber. Sofern diese unterschiedliche Ausrichtung der schulpraktischen Ausbildungsanteile anerkannt wird und die Ausweitung der Praxisphasen im Studium, etwa durch Einführung eines Praxissemesters, „nicht mit der Vorstellung verbunden ist, dass in ihm halb fertige Lehrer ausgebildet werden“ (Landtag NRW Ausschussprotokoll 14/851: 17), so wird eine Ausweitung von Praxisphasen im Studium nicht ausgeschlossen.

Diskurs III: Qualitative statt quantitative Veränderungen bei den Praxisphasen, alternative Maßnahmen zur Stärkung des Praxis- und Berufsfeldbezugs

Es ist in Frage zu stellen, ob aus der Forderung *Studium braucht Praxis- und Berufsfeldbezug* schon folgt, dass es ausgedehnte Praxisphasen geben muss. Der dritte Diskurs benennt zur Behebung dieses Mangels andere Stellschrauben (siehe auch Abschnitt 2.2). Lösungsvorschläge finden sich auf institutionell-personeller Ebene. In der Einrichtung von Zentren für Lehrerbildung an den Universitäten wird eine Möglichkeit für den stärkeren Praxis- und Berufsfeldbezug gesehen. Insbesondere dienen diese Zentren als Identifikationspunkt für Studierende mit ihrer angestrebten Profession. Eine weitere Möglichkeit stellt etwa die Stärkung der Fachdidaktiken und, in diesem Zusammenhang, der verstärkte Einbezug abgeordneter Lehrerinnen und Lehrer in die universitäre Phase dar. Auf curricularer Ebene wird, als Alternative zu strukturellen Veränderungen, weiteres Potential gesehen. Durch Modularisierung sollen Studieninhalte verstärkt auf Praxis bzw. Berufsfeld von Lehrerinnen und Lehrern ausgerichtet werden. Die Praxisphasen sollen entsprechend nicht quantitativ sondern qualitativ verändert werden, durch eine curriculare Einbindung und eine Verknüpfung mit den anderen Studienanteilen. In diesem Zusammenhang soll auch die Zielstellung der schulpraktischen Studienanteile angepasst werden.

Im Gutachten der Baumert-Kommission werden bezüglich der *Ausweitung* von Praxisphasen im Lehramtsstudium drastische Worte gefunden:

Die Kommission plädiert ausdrücklich nicht für mehr, sondern für bessere Praxisphasen in der universitären Lehramtsausbildung. Der Praxisbezug der universitären Praxisphasen richtet sich dabei nicht auf die Vermittlung von Handlungsrouinen im Unterricht und im Schulbetrieb, sondern auf die theoretisch-konzeptuelle Durchdringung und Analyse beobachteter oder selbsterfahrener Praxis. Voraussetzung für eine qualitätsvolle Durchführung der Praktika sind ihre systematische Vor- und Nachbereitung, ihre Einbindung in ein curriculares, modularisiertes Gesamtkonzept der Lehrerbildung, eine personelle und organisatorische Infrastruktur auf Hochschuleseite, die es erlaubt, die Praktika in Kooperation mit den Praktikumsschulen zu planen. Auch die Praktikumsschulen benötigen eine Personalkapazität, die ausreicht, um eine koordinierte Betreuung während des Praktikums anzubieten. Gegenwärtig sieht die Kommission an praktisch keinem Lehramtsausbildungsstandort die curricularen und organisatorischen Voraussetzungen für die qualitätsvolle Durchführung solcher Praktika gewährleistet. Diese Situation verbietet jede weitere Ausweitung von praktischen Studienanteilen. (Expertenkommission NRW 2007: 8)

Diskursfeld: Eignung

Bezüglich der Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung in NRW spielte neben der Forderung nach einem verstärkten Berufsfeld- bzw. Praxisbezug auch die Frage nach der Eignungsfeststellung potentieller Lehrerinnen und Lehrer eine wichtige Rolle. Diese Diskurse werden entweder vor der Folie der Selektion von geeigneten Anwärtern oder aber vor der Folie einer Eignungsreflexion geführt. Es lässt sich ein Eignungsdiskurs ausmachen, der die Einführung eines Praktikums vor Beginn bzw. am Anfang des Studiums in den Mittelpunkt stellt. Im Zuge dieses frühen Praktikums soll die Eignung reflektiert werden. So konzipiert die nordrhein-westfälische Landesregierung ein Assistenzpraktikum (Landtag NRW Ds. 14/7961: 15, Landtag NRW Vorlage 14/1916: 8), das „einer reflektierten Studien- und Berufswahl“ (Landtag NRW Ds. 14/7961: 16) dienen soll und welches letztendlich in Form des Eignungspraktikums im LABG 2009 verankert wird. Die Akteure, die den zweiten Diskurs konstituieren, sehen ein solch früh angesetztes Praktikum zur Eignungsfeststellung skeptisch – auch vor dem Hintergrund, dass es in vielen Fällen direkt nach dem Ende der eigenen Schulzeit absolviert würde (z. B. Landtag NRW Ausschussprotokoll 14/851). Alternativ wird das Konzept einer studienbegleitenden Eignungsberatung und der Erleichterung eines Studienfachwechsels genannt (vgl. ebd.).

Diskursfeld: Polyvalenz und Professionsbezug

Die Weiterentwicklung der Praxisphasen in NRW ist auch im Kontext eines Diskursfeldes zu mehr Polyvalenz und mehr Professionsbezug des Lehramtsstudiums zu sehen. Diese Aspekte sind von jeweils unterschiedlicher Seite gewünscht, resultieren jedoch in gegenläufigen Reformvorschlägen. Im ersten Diskurs wird eine stärkere Polyvalenz gefordert, die „breite berufliche Einsatzmöglichkeiten der Absolventinnen und Absolventen“ (Expertenrat im Rahmen des Qualitätspakts 2001: 115) ermöglichen und damit deren Beschäftigungschancen erhöhen soll (ebd.). Diese Forderung ist im Kontext des Bologna-Prozesses zu verstehen und entspricht der hiermit einhergehenden „Zielvorstellung, den ersten berufsbefähigenden Abschluss des Bachelor an breiten Tätigkeitsfeldern zu orientieren und ihn nicht allein in einen eng definierten professionsorientierten Masterstudiengang einmünden zu lassen“ (Expertenkommission NRW 2007: 36). Demgegenüber steht die Forderung nach einem Praxis-, Berufsfeld- und damit Professionsbezug von Beginn an, durch welchen die „grundlegenden Aufgaben des Lehrerberufs bereits zu einer zentralen Leitlinie des Studiums“ (MSJK NRW 2004b: 2) werden. Die Argumentation für einen verstärkten Praxis- und Berufsfeldbezug ist bereits dargelegt worden, so dass an dieser Stelle festzustellen bleibt, dass sich die Forderung nach einem frühen Professionsbezug gegenüber den Bemühungen zu mehr Polyvalenz im Lehramtsstudium mit dem LABG 2009 durchgesetzt hat. Dies ist auch vor dem Hintergrund der Quedlinburger Beschlüsse der Kultusminister der Länder zu sehen, in denen man sich auf einen frühen Professionsbezug einigte (vgl. Expertenkommission NRW 2007: 36). Zentrale Maßnahme mit Blick auf dieses Ziel ist in NRW die Etablierung von Orientierungs- und Berufsfeldpraktikum bereits während des Bachelorstudiums.

Zusammenfassung

Es wird deutlich, aus welchen Diskursen heraus der Status quo bzgl. der Praxisphasen in der Ersten Phase in NRW (vgl. Abbildung 3) entstanden ist. So werden Hintergründe und Begründungen der Reformentscheidungen sichtbar, lassen sich zentrale Akteure benennen und einordnen. Abbildung 7 stellt diese Ergebnisse grafisch dar.


Diskurse mit Bezug zur Entwicklung der Praxisphasen und anschließende Maßnahmen, Nordrhein-Westfalen							
Diskursfeld	Stärkung des Berufsfeld- bzw. Praxisbezugs			Eignung		Polyvalenz und Professionsbezug	
Diskurse	Universitäre Praxisphasen ausweiten, VD verkürzen	Universitäre Praxisphasen ausweiten und VD verkürzen möglich, jedoch voraussetzungs voll	Qualitative statt quantitative Veränderungen bei den Praxisphasen, alternative Maßnahmen zur Stärkung des Praxis- und Berufsfeldbezugs	Einführung eines Assistentenpraktikums	Alternativen zum Assistentenpraktikum: Beratung, Wechselmöglichkeiten	Polyvalenz des Studiums	Professionsbezug von Beginn an
 Maßnahmen im LABG 2009	Einführung des Praxissemesters, Verkürzung des VD		Weitere Maßnahmen	Einführung Eignungspraktikum	--	Weitere Maßnahmen	Einführung/Etablierung Orientierungs- und Berufsfeldpraktikum in der Bachelor-Phase

Abbildung 7: Diskurse mit Bezug zur Entwicklung der Praxisphasen und anschließende Maßnahmen, Nordrhein-Westfalen

3.2.2.5 Positionen verschiedener Interessengruppen und Akteure in den Diskursen mit Bezug zur Entwicklung der Praxisphasen

Nun soll das Augenmerk speziell darauf gerichtet werden, welche Interessengruppen welchen Diskursen möglicherweise zuzuordnen sind. Auch sollen Überlegungen aufgezeigt werden, die über die bisher dargelegten hinaus in die Diskurse eingebracht wurden. Dadurch werden auch die Motive, und damit die Handlungsbedingungen, aus denen heraus argumentiert wird, besser sichtbar. Anhand des Interessengruppen-Schaubilds (Abbildung 5) werden im Folgenden die Positionen verschiedener Akteure systematisch analysiert. Die Positionen der nordrhein-westfälischen Landesregierung wurden bereits deutlich (Verkürzung des Vorbereitungsdienstes und Ausweitung der Praxisphasen im Studium, Eignungsfeststellung durch ein frühes Praktikum, Praxis- bzw. Berufsfeldbezug und damit Professionsbezug von Anfang an). Demgegenüber zeichnen sich die Beiträge der lehramtsbezogenen Forschung durch ein hohes Maß an Konsens bezüglich einer qualitativen Weiterentwicklung der Praxisphasen und zusätzlicher Maßnahmen zur Stärkung des Berufsfeld- und Praxisbezugs aus.

Hochschulen

Aus Perspektive der Hochschulleitungen betrifft eine strukturelle Veränderung der Lehramtsausbildung die Hochschule in organisatorischer, finanzieller und hochschulpolitischer Hinsicht, hier v. a. durch die Etablierung von Zentren für Lehrerbildung und durch die Ausweitung von Praxisphasen. Bedenken werden dementsprechend über „die Einführung eines verbindlichen Praxissemesters ohne zuvor konzeptionelle, zeitliche und organisatorische Probleme auszuräumen“ (Landtag NRW Stellungnahme 14/2352: 3) geäußert. Auf derartige Probleme hatte die Baumert-Kommission, die auch Hochschulvertreter in die Erstellung ihrer Expertise eingebunden hatte, im Vorfeld dieser Kritik bereits hingewiesen. Sorge besteht zudem hinsichtlich einer für die Hochschulen ungünstigen Verteilung der Kosten zur Umsetzung der Reformmaßnahmen (Landtag NRW Ausschussprotokoll 14/851: 24, Landtag NRW Stellungnahme 14/2352: 1). Was die hochschulpolitische Komponente angeht, wird besonders auf Schwierigkeiten bei der Etablierung von Zentren für Lehrerbildung hingewiesen, wobei die Hochschulen möglichst umfassende Gestaltungsfreiheit für sich beanspruchen. Nicht nur in diesem Zusammenhang wird eine weitreichende Beschneidung der Hochschulautonomie bei der Umsetzung von Reformkonzepten befürchtet (Landtag NRW Ausschussprotokoll 14/851: 50, Landtag NRW Stellungnahme 14/2352: 1).

Hinsichtlich einer Erreichung der von politisch-administrativer Seite formulierten Reformziele soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Universitäten nicht allein ausführend tätig sind, sondern den Reformprozess im Rahmen der für ihre Institution spezifischen Hand-

lungsbedingungen aktiv ausgestalten¹⁵. Eine Hochschulvertreterin formuliert in der Anhörung zum Gesetzentwurf LABG 2009 entsprechend: „Wir müssen starke Akteure schaffen, die dafür sorgen und die Mittel dafür haben, dass die Ziele, die wir teilen, unter dem Gesichtspunkt des alltäglichen Ressourcenkampfes, dem wir als Universitäten ausgesetzt sind, wirklich implementiert werden.“ (Landtag NRW Ausschussprotokoll 14/851: 78)

Studierende

Wie in Abschnitt 2.3.1 dargelegt, wird die Forderung nach mehr Praxis- und Berufsfeldbezug vor allem auch von Studierenden formuliert, welche mehrheitlich die Bedeutung von Praktika für den Professionalisierungsprozess als sehr hoch einschätzen. So lässt sich diese Interessengruppe bei den Befürwortern einer Ausweitung der Praxisanteile im Studium zuordnen, wie sich auch in der Haltung des Landes-Asten-Treffens NRW zeigt. In einer Stellungnahme zum Entwurf des LABG 2009 heißt es: „Im Allgemeinen begrüßt das LAT NRW das vorgesehene Praxissemester.“ (Landtag NRW Stellungnahme 14/2387). Kritik und Forderungen zur geplanten Einführung eines Praxissemesters beziehen sich auf die Verfahrens- und Organisationsebene. Es geht beispielsweise um „die Sicherstellung eines heimatnahen Praktikumsplatzes“ (ebd.) und eine Vergütung für Praktika. Die Einführung eines Assistenzpraktikums wird abgelehnt, da es im Hinblick auf eine Eignungsüberprüfung nicht zielführend sei, insbesondere, wenn es unbegleitet bliebe (vgl. ebd., Landtag NRW Ausschussprotokoll 14/851: 51).

Studienseminare

Vertreter der Studienseminare formulieren ihre „uneingeschränkte Zustimmung zur Absicht der Reform, die Qualität der Lehrerausbildung durch Stärkung des Praxisbezugs verbessern zu wollen“ (BAK NRW 2008: 120). Auch die insgesamt umfangreicheren Praktika während des Studiums werden „grundsätzlich befürwortet“ (ebd.: 121). Konkret wird jedoch formuliert, das geplante Assistenzpraktikum solle dem Orientierungspraktikum zugefügt und „auf andere Formen der Eignungsüberprüfung“ (ebd.) zurückgegriffen werden. Wesentlicher ist aber, dass die Vertreter der Studienseminare einer Verlagerung von Teilen des Vorbereitungsdienstes ins Studium sehr kritisch gegenüber stehen. Insbesondere wird bemängelt, dass dadurch der „Umfang an Praxisanteilen aufs Ganze gesehen tatsächlich [...] erheblich vermindert ist“ (ebd.: 120). Die neuen Praxiselemente könnten die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes um 12 Monate hinsichtlich des Erwerbs von Handlungssicherheit in der Berufspraxis nicht kompensieren (ebd.). Das Zurechtkommen in der Praxis, so heißt es, „können die Hochschulen aus eigener Kraft mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln und

¹⁵ Dies macht eine empirische Untersuchung der Umsetzung der Reformmaßnahmen auf Hochschulebene erforderlich, um die Wirksamkeit von Reformen einschätzen zu können.

im Rahmen der dort verankerten Praktika mit Sicherheit nicht bewerkstelligen. Es bedarf dazu auch des Vorbereitungsdienstes“ (Landtag NRW Ausschussprotokoll 13/535: 23ff). So wird betont, dass Praxis in den unterschiedlichen Phasen auch eine jeweils spezifische Funktion habe. Allerdings gibt es angesichts des Vorschlags der Verkürzung des Vorbereitungsdienstes auf 12 Monate auch die Forderung, dass Studienseminare und Schulen etwa auch in die Beratung/Bewertung am Ende des absolvierten Praxissemesters einbezogen werden und, das ist an dieser Stelle entscheidend, „damit sichergestellt werden kann, dass das Praxissemester nicht vorwiegend oder ausschließlich forschend verstanden wird, sondern der intensiven Erfahrung von Berufspraxis dient“ (Landtag NRW Stellungnahme 14/2351: 2). Dies läuft dem von einem breiten wissenschaftlichen Konsens getragenen Ansatz entgegen, die konzeptionell-analytische Stärke akademischer Ausbildung (vgl. Expertenkommission NRW 2007: 32) in den Praxisphasen als Leitlinie zu erhalten.

Schulleitungen

Für Studienseminare wie für das „System Schule stellen die Organisation und Durchführung von Praktika und Praxissemester eine Herausforderung dar, die nicht störungsfrei zu bewältigen sein wird“ (BAK NRW 2008: 121). Die Vielfalt an Praktika mit unterschiedlicher Ausrichtung und die hohe Fluktuation von Praktikantinnen und Praktikanten an den Schulen sowie die Herausforderung der Kooperation und Koordination der verschiedenen beteiligten Institutionen könnten Seminare und Schulen überfordern. Aufschlussreich hinsichtlich der schulischen Perspektive auf die Reform sind hier die Hinweise einer Vertreterin der Schulleitungen in einer Anhörung zum Gesetzentwurf des LABG 2009. Die umfangreicheren Praxisphasen machen am Hauptschauplatz Schule auch zusätzliche Ressourcen erforderlich (Landtag NRW Ausschussprotokoll 14/851: 66) und stellen die Schulen vor die Herausforderung, die Praktikantinnen und Praktikanten sowie die durch die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes früher eigenverantwortlich tätigen Referendarinnen und Referendare so einzubinden und zu begleiten, dass die Unterrichtsqualität nicht gefährdet wird (ebd.: 85). Letztlich seien es die Schülerinnen und Schüler, die mit der veränderten Situation zurechtkommen müssten. Aus Sicht besagter Schulleiterin stellt sich die Situation eines zwölfmonatigen Vorbereitungsdienstes wie folgt dar:

Zur zwölfmonatigen Vorbereitungszeit. Wenn man den BdU so lässt, wie er zurzeit geregelt ist, lässt sich das aus schulorganisatorischer Sicht gar nicht regeln. Wenn es sinnvoll wäre, müssten sie im August eingestellt werden. Das heißt, der Stundenplan wird mit neun Stunden gemacht. Die Referendare kommen dann. Wenn ich Glück habe, weiß ich ihre Fächer; auch das kann sich noch kurzfristig ändern. Dann kommen von den fünf Menschen, die mir zugewiesen sind, vielleicht drei. Die anderen 18

Stunden fallen erst einmal aus, aber die dürfen nicht ausfallen. Da muss es irgendwie zu Vertretungen kommen. Das heißt, ich habe dann diese drei Menschen und ordne sie einer 8. oder 11. Klasse zu. Ich weiß aber eigentlich nichts über die Menschen. Wenn sie dann alleine in der Klasse sind, dann mute ich den Schülerinnen und Schülern eine Menge zu. Jetzt stellen Sie sich vor, Sie sind Vater oder Mutter und Ihr Sohn oder Ihre Tochter wird von einem Referendar im Mathematik-Grundkurs unterrichtet. Was macht dann die Schule? – Die Schule stellt jemanden parallel dazu. Das muss man verantwortungsvoll machen. In einem solchen System müssten wir von vornherein doppelt setzen. Also, wenn der BdU in einer solchen Form beibehalten werden soll, dann kann er nicht stellenwirksam berechnet werden. Es ist allerdings sinnvoll, dass junge Menschen mit dem System vertraut gemacht werden – auch im Hinblick darauf, wie und wo sie eingesetzt werden können –, bevor sie selbstverantwortlich Unterricht machen. (ebd.: 86)

Wenn man von diesem Beispiel aus abstrahiert, dann wird sichtbar, aus welchen Bedingungen heraus Schulleitungen argumentieren und handeln (müssen). Entscheidend sind Planungssicherheit, um die Durchführung von Unterricht zu gewährleisten und Qualitätssicherung hinsichtlich dieses Unterrichts. Dadurch werden die Interessen von Schülerinnen und Schülern und deren Eltern bedient, welche für die Schulen handlungsleitend sind. Auch von dieser Seite wird auf organisatorisch-verfahrenstechnischer Ebene argumentiert, denn die Pläne zur Ausweitung der Praxisphasen an sich werden hier positiv bewertet: „Die Schulleitungsvereinigung der Gesamtschulen NRW begrüßt [...] eine stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis durch die neuen Praxiselemente und die damit verbundene Ausrichtung einer ‚reflektierten Praxis am Lernort Schule‘“ (Landtag NRW Stellungnahme 14/2357: 1).

Lehrerinnen und Lehrer

Gewerkschaften und Verbände, die Lehrerinnen und Lehrer vertreten, stehen einer Verkürzung des Vorbereitungsdienstes durch Verlagerung von schulpraktischen Ausbildungsanteilen in die Erste Phase eher skeptisch gegenüber: „Bei der Reform werden wesentliche Ausbildungselemente struktureller und inhaltlicher Art aus der zweiten in die erste Ausbildungsphase verschoben. Die überwiegende Zahl der Hochschulvertreter, die heute Morgen gesprochen haben, bestärkt den Philologen-Verband darin, dass größte Zweifel angebracht sind, ob die Universitäten dies leisten können und ernsthaft leisten wollen.“ (Landtag NRW Ausschussprotokoll 14/851: 59). Eine Verkürzung des Vorbereitungsdienstes bedeutet auch in diesem Verständnis, dass das Praxissemester eine Kompensation leisten muss: „Bereits die zunächst vorgesehene Verkürzung des Vorbereitungsdienstes auf 18 Monate [stellt] einen besonders hohen Anspruch an die Qualität des zukünftigen Praxissemesters im Master-

studiengang dar. “ (Landtag NRW Stellungnahme 14/2358: 3) Eine allein quantitative Ausweitung der universitären Praxisphasen bedeute noch keine Qualitätsentwicklung (ebd.: 5f, Landtag NRW Ausschussprotokoll 14/851: 71f). So werden etwa eine umfassende Einbeziehung der Kooperationspartner Zentrum für Lehrerbildung, Schule und Studienseminar im Rahmen des Praxissemesters (Landtag NRW Stellungnahme 14/2358: 3ff) und die Abstimmung der Phasen aufeinander als Bedingungen für eine qualitätsvolle Durchführung genannt. Der Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Berufskollegs befürchtet beispielsweise, „dass [...] der notwendige Bezug zur schulischen Praxis nicht geleistet wird, da die Hochschulen, die zukünftig dafür verantwortlich sein werden, auch nach eigenem Bekunden nicht in der Lage sind, die Praxisphasen nah an den konkreten Erfordernissen der Berufskollegs zu gestalten und zu koordinieren“ (Landtag NRW Ausschussprotokoll 14/851: 60). Den schulpraktischen Ausbildungsanteilen wird demnach hinsichtlich der für den Berufsalltag und die Qualität von Schule wesentlichen Entwicklung von Professionalität bei angehenden Lehrerinnen und Lehrern eine hohe Bedeutung beigemessen. So sollen, auch zur Orientierung und Berufswahlprüfung, von Beginn des Studiums an Praxisphasen verpflichtend sein, was eine rein polyvalente Ausrichtung ausschließt (Landtag NRW Zuschrift 13/1455: 3, Landtag NRW Zuschrift 13/1431: 4, Landtag NRW Ausschussprotokoll 13/535: 13, 17, 21).

Schülerinnen und Schüler

Die LandesschülerInnenvertretung NRW sieht die Weiterentwicklung der Praxisphasen unter dem Aspekt der Motivation sehr positiv:

An dem Gesetzentwurf ist zu begrüßen, dass schon frühzeitige Praxisphasen fest verankert sind, sodass sich der Berufswunsch schnell verfestigen kann oder der Student bzw. die Studentin seine /ihre Entscheidung noch einmal überdenken kann, ohne all zu (sic!) viel Zeit zu verlieren. Die ist auch zwingend nötig, wenn er oder sie feststellt, sich nicht voll und ganz auf das Ausüben der Lehrtätigkeit zu freuen. Denn für guten Unterricht müssen Lehrer voll motiviert sein. (Landtag NRW Stellungnahme 14/2400)

Eine einhergehende Verkürzung des Vorbereitungsdienstes wird jedoch auch skeptisch betrachtet, weil damit Zeit verloren geht, die dazu dienen soll, „den ‚Methodenkoffer‘ der werdenden Lehrer zu erweitern und ihnen weitere pädagogische Fähigkeiten zu vermitteln.“ (ebd.)

Eltern

Auch Elternverbände begrüßen im Vorfeld des LABG die Stärkung der praktischen Ausbildungsanteile im Studium durch Ausweitung der Praxisphasen (vgl. Landtag NRW Stellungnahme 14/2349: 1, Landtag NRW Stellungnahme 14/2374: 1f), mahnen jedoch die qualitative Absicherung durch Vor- und Nachbereitung und die Einbindung in das Lehramtsstudium insgesamt an. Besonderes Interesse gilt jedoch der Qualitätssicherung von Unterricht einerseits und der Eignungsüberprüfung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer andererseits (Landtag NRW Stellungnahme 14/2374; Landtag NRW Stellungnahme 14/2349). Die Ausbildung der Schülerinnen und Schüler am durch die Praxisphasen belasteten Lernort Schule dürfe nicht leiden (Landtag NRW Stellungnahme 14/2374: 3), „grundsätzlich [sei] die Lehrerausbildung der Unterrichtsversorgung an den Schulen nachgeordnet“ (Landtag NRW Stellungnahme 14/2349: 1). Die Idee des Assistenzpraktikums zur Eignungsfeststellung wird grundsätzlich begrüßt. Die Katholische Elternschaft Deutschlands in NRW geht sogar einen Schritt weiter:

Der Praxisanteil zu Beginn der Lehrerausbildung hat einen zu geringen Umfang. Die KED in NRW würde dem gegenüber eine 6- bis 10-monatige Berufswahlphase begrüßen. Sie sollte vor Aufnahme des Studiums die Lehramtsinteressenten mit Berufspraxis konfrontieren, etwa in der Rolle von Assistenzlehrern. Dabei würden sie unserer Vorstellung nach von Lehrern als Mentoren begleitet, was eine eingehende Beurteilung ihrer Motivation und der grundsätzlichen persönlichen Eignung ermöglichen würde. (ebd.)

In Bezug auf eine Verkürzung des Vorbereitungsdienstes ähnelt die Auffassung der Elternvertreter derjenigen, die von Vertretern der Studienseminare und Lehrerverbände formuliert wird: Das Praxissemester kompensiert die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes und muss im Wesentlichen dessen Aufgaben übernehmen. So heißt es seitens der Landeselternschaft der Gymnasien in Nordrhein-Westfalen e.V.: „Die praktische Ausbildung wurde bisher von den Studienseminaren sehr gut geleistet. Sie wird nun zum Großteil den Universitäten übertragen, die darauf noch nicht vorbereitet sind.“ (Landtag NRW Stellungnahme 14/2374: 2) Die Universitäten nehmen im Rahmen der Praxisphasen in diesem Verständnis die gleiche Rolle ein wie die Studienseminare.

Zusammenfassung

Es bleibt festzuhalten, dass die Interessengruppen, die der Schulseite zuzuordnen sind (Studienseminare, Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler, Eltern), eine Ausweitung der Praxisphasen im Studium grundsätzlich begrüßen, eine Verkürzung des

Vorbereitungsdienstes jedoch als problematisch einstufen. Im Fall einer Verkürzung sehen diese Akteure im Praxissemester auch eine kompensatorische Funktion, was der Intentionalität universitärer Praxisphasen entgegensteht, wie diese aus der lehramtsbezogenen Forschung heraus konzipiert wird. Darüber hinaus werden Bedenken verschiedener Art geäußert, die der organisatorisch-verfahrenstechnischen Ebene zuzuordnen sind.

Auf Hochschuleseite stellt sich die Situation wie folgt dar: Studierende stehen einer Ausweitung von Praxisphasen in der Ersten Phase positiv gegenüber, Bedenken werden auch hier hinsichtlich organisatorischer Aspekte geäußert. Aus dieser organisatorisch-verfahrenstechnischen Perspektive heraus argumentieren auch die Hochschulleitungen, deren Handeln von organisatorischen, finanziellen und hochschulpolitischen Aspekten geleitet wird.

Die Frage der Eignung findet immer wieder Eingang in die Debatten und wird vor allem von Schülerinnen und Schülern und deren Eltern als sehr wichtig angesehen. Der Sinn des vorgeschlagenen Assistenzpraktikums vor Aufnahme des Studiums wird jedoch von verschiedenen Seiten deutlich bezweifelt. Alternativvorschläge sind eine Eingliederung der Eignungsfrage in die Praktika zu Studienbeginn und/oder andere Formen der Eignungsfeststellung, etwa in Form von Beratungsangeboten. Konsens besteht bei der Forderung nach einem Professionsbezug von Anfang an, welcher insbesondere durch frühe Praxisphasen realisiert werden soll.

3.2.3 Fazit

Die Ergebnisse der Diskursanalyse geben einen umfassenden Überblick über Positionen der beteiligten Akteure und zeigen insbesondere auf, auf welchen Ebenen diskutiert wird. Die vornehmlich von Wissenschaft und Politik vorgelegten Konzepte werden erwartungsgemäß von weiteren Akteuren im Rahmen ihrer Interessenkonstellation geprüft und bewertet. Insbesondere geht es dabei um Fragen der Umsetzung und damit um die Praxistauglichkeit der vorgelegten Ideen. An der Schnittstelle zwischen Wissenschaft/Politik und Praxis wird die Diskussion weitgehend auf die organisatorisch-verfahrenstechnische Ebene verlagert. Damit entfernt sich die Debatte von den grundsätzlichen Aspekten des zur Diskussion stehenden Gegenstands. Geht man auf diese Grundsatzebene zurück, dann ist in Anbetracht des soeben umfassend analysierten Diskurses um die Reform der Lehrerbildung mit Fokus auf die Praxisphasen festzustellen, dass diesem eine entscheidende Prämisse zugrunde liegt, welche für die Ausrichtung der Reformmaßnahmen maßgeblich ist: Praxisphasen haben per se einen unbestreitbaren Wert. Jegliche Diskussion über Praxisphasen findet auf der Ebene der Gelingensbedingungen und der Ausgestaltungsfragen statt. Fast durchgängig

wird die vermeintlich zentrale Bedeutung von Praxisphasen im universitären Studium für den Professionalisierungsprozess von angehenden Lehrerinnen und Lehrern nicht in Frage gestellt. Lediglich im Baumert-Gutachten heißt es an einer Stelle: „**Eine Ausweitung von Praxisphasen sollte nur dann erwogen werden, wenn die unmittelbare authentische Erfahrung als Grundlage der Analyse notwendig ist**“ (Expertenkommission NRW 2007: 32). Hier wird dies zur Disposition gestellt. In den einschlägigen Veröffentlichungen und den Diskursbeiträgen im Zuge der Reform findet sich jedoch keine solche Diskussion.

Wie an späterer Stelle noch auszuführen sein wird, ist diese Prämisse wesentlich für den Diskurs, der die letztendlich seitens der Landesregierung für Nordrhein-Westfalen beschlossenen Reformschritte trägt. Wie stellen sich diese Schritte aber insgesamt vor dem Hintergrund der Diskurse dar? In der Frage nach Polyvalenz und Professionsbezug werden durch die Etablierung verschiedener Praktika von Beginn des Studiums an Entscheidungen in Übereinstimmung mit einem breiten Konsens für einen frühen Professionsbezug getroffen. Das Assistenzpraktikum, welches von verschiedenen Seiten als nicht zielführend im Hinblick auf die Eignungsfrage beurteilt wird, wird dennoch als Eignungspraktikum im LABG 2009 verankert. Die wesentlichsten Diskrepanzen werden jedoch bezüglich einer Ausweitung der Praxisphasen (insbesondere des Praxissemesters) und einer Verkürzung des Vorbereitungsdienstes sichtbar. Den Diskursen ist eine ablehnende Haltung gegenüber einer Verkürzung des Vorbereitungsdienstes zu entnehmen. Konsens besteht auch, dass die Ausweitung von universitären Praxisphasen voraussetzungsvoll ist. Dabei wird insbesondere die Einführung eines Praxissemesters an verschiedene Voraussetzungen geknüpft, die im Wesentlichen dessen Qualität sichern sollen. Obwohl die Baumert-Kommission, welche die betreffenden Akteure (insbesondere die Hochschulen) umfassend in die Erstellung ihres Gutachtens einbezogen hat, ausdrücklich erklärt, dass „an praktisch keinem Lehrerausbildungsstandort die curricularen und organisatorischen Voraussetzungen für die qualitätsvolle Durchführung solcher Praktika gewährleistet“ (ebd.: 8) sei und dies eine Ausweitung, so wörtlich, *verbiete* (ebd.), wird eine Verkürzung des Vorbereitungsdienstes und in diesem Kontext die Einführung eines Praxissemesters beschlossen. Welche Hintergründe hat diese Entscheidung, wenn sie sich aus den vorhergehenden Diskursen heraus nicht erklären lässt?

3.3 Bayern

3.3.1 Bestandsaufnahme: Umgestaltung der Praxisphasen in der Ersten Phase

Wie sich im Folgenden zeigen wird, verläuft der Prozess der Lehrerbildungsreform in Bayern in deutlich anderen Bahnen als in Nordrhein-Westfalen. Dies zeigt sich schon beim Blick in die Rechtsnormen, die den Praxisphasen zugrunde liegen. Die Bestandsaufnahme in Abbildung 8 zeigt den Status quo vor und nach den wesentlichen Reformschritten bzgl. der Praxisphasen in der Lehrerbildung.

Kategorie (vgl. Weyland 2012)	Status quo vor letztem großen Reformschritt (1997, LPO I gültig bis 2002)	Aktueller Stand (Veränderungen nach LPO I 2002 und LPO I 2008) (vgl. Weyland 2012)
Rechtsgrundlagen	<p>Bekanntmachung der Neufassung des Bayerischen Lehrerbildungsgesetzes vom 12. Dezember 1995</p> <p>Ordnung der Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung I -LPO I) in der Fassung der Bekanntmachung vom 9. September 1997</p> <p>Bekanntmachungen des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst: Organisation der Praktika für das Lehramt</p> <ul style="list-style-type: none"> - an Grundschulen und Hauptschulen (11. Januar 1993) - an Gymnasien (4. Januar 1993) - an Realschulen (11. Januar 1993) - an beruflichen Schulen (8. Januar 1993) - an Sonderschulen und für das Studium einer sonderpädagogischen Qualifikation (11. Januar 1993) <p>im Rahmen der Lehramtsprüfungsordnung I</p>	<p>Bayerisches Lehrerbildungsgesetz (BayLBG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 12. Dezember 1995 Stand: letzte berücksichtigte Änderung: mehrfach geänd. (§ 4 G v. 9.7.2012, 344)</p> <p>Ordnung der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung I – LPO I) vom 13. März 2008 Stand: letzte berücksichtigte Änderung: §§ 1, 59 geänd. (§ 1 V v. 20.5.2011, 378)</p> <p>Bekanntmachungen des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus: Organisation der Praktika für das Lehramt</p> <ul style="list-style-type: none"> - an Grundschulen und Hauptschulen (22. September 2008) - an Gymnasien (22. September 2008) - an Realschulen (22. September 2008) - an beruflichen Schulen (28. Februar 2003) - für Sonderpädagogik und für das Studium einer sonderpädagogischen Qualifikation (22. September 2008) <p>im Rahmen der Lehramtsprüfungsordnung I</p>

		Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus: Organisation des Orientierungspraktikums und des Betriebspraktikums für die Lehrämter an öffentlichen Schulen im Rahmen der Lehramtsprüfungsordnung I (22. September 2008)
Anzahl, Bezeichnung, Dauer	<u>Vorgaben für das Lehramt an Grundschulen/ an Hauptschulen/ an Realschulen/ an beruflichen Schulen:</u> Studierende dieser Lehrämter absolvieren: <ul style="list-style-type: none"> • Schulpädagogisches Blockpraktikum: zusammenhängendes fünfzehntägiges Praktikum mit etwa 50 Unterrichtsstunden • Fachdidaktisches Blockpraktikum: zusammenhängendes fünfzehntägiges Praktikum mit etwa 50 Unterrichtsstunden • Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum: ein Semester, einmal jede Woche und dabei mindestens 4 Stunden Unterricht einschließlich Besprechung umfassend 	<u>Vorgaben für das Lehramt an Grundschulen/ an Mittelschulen/ an Realschulen/ an Gymnasien/ für Sonderpädagogik:</u> Studierende dieser Lehrämter absolvieren: <ul style="list-style-type: none"> • Betriebspraktikum: 8 Wochen • Orientierungspraktikum: 3 bis 4 Wochen (Sonderpädagogik: 2 mal 2 Wochen) • Pädagogisch-didaktisches Schulpraktikum (z. B. Exerzitium Paedagogicum): 150-160 Unterrichtsstunden, die in der Regel im Laufe von zwei aufeinander folgenden Schulhalbjahren abgeleistet werden sollen • Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum: ein Semester, einmal jede Woche und dabei mindestens 4 Stunden Unterricht einschließlich Besprechung umfassend (Sonderpädagogik: Studienbegleitendes sonderpädagogisches Praktikum: während der nicht vorlesungsfreien Zeit im Umfang von mindestens 4 Wochenstunden einschließ-

		lich Besprechung für die Dauer von zwei Semestern)
	<p>Zusätzlich, lehramtstypspezifisch:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Lehramt an beruflichen Schulen:</i> <i>Berufspraktikum: 12 Monate</i> <p><u>Vorgaben für das Lehramt an Gymnasien:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Blockpraktikum: zusammenhängendes achtzehntägiges Praktikum mit etwa 60 Unterrichtsstunden • Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum: s.o. <p><u>Vorgaben für das Lehramt an Sonderschulen:</u></p>	<p>Zusätzlich, lehramtstypspezifisch:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Lehramt an Grundschulen/ an Mittelschulen:</i> <i>ein zusätzliches studienbegleitendes Praktikum im Zusammenhang mit dem Studium der Didaktik der Grundschule/der Didaktiken einer Fächergruppe der Mittelschule – ein Semester, einmal jede Woche und dabei mindestens 4 Stunden Unterricht einschließlich Besprechung umfassend</i> • <i>Lehramt für Sonderpädagogik:</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>ein zusätzliches studienbegleitendes Praktikum im Zusammenhang mit dem Studium der Didaktik der Grundschule oder ein zusätzliches studienbegleitendes Praktikum im Zusammenhang mit dem Studium der Didaktiken einer Fächergruppe der Mittelschule – ein Semester, einmal jede Woche und dabei mindestens 4</i>

- *Sozialpraktikum: 4 Wochen, vor Aufnahme des Studiums, in einer Einrichtung für Behinderte oder in einer allgemeinen Einrichtung des Sozialbereichs*
- *Schulpädagogisches Blockpraktikum: s.o.*
- *Fachdidaktisches Blockpraktikum: s.o.*
- *Studienbegleitendes sonderpädagogisches Praktikum: während der nicht vorlesungsfreien Zeit im Umfang von mindestens 4 Wochenstunden für die Dauer von zwei Semestern*
- *Sonderpädagogisches Blockpraktikum: zusammenhängendes vierwöchiges Praktikum während in der vorlesungsfreien Zeit mit mindestens 20 Schultagen und mindestens 100 Unterrichtsstunden*

Stunden Unterricht einschließlich Besprechung umfassend

- *Sonderpädagogisches Blockpraktikum an einer Förderschule der gewählten sonderpädagogischen Fachrichtung – zusammenhängendes vierwöchiges Praktikum in der vorlesungsfreien Zeit mit mindestens 20 Schultagen und mindestens 100 Unterrichtsstunden*

Vorgaben für das Lehramt an beruflichen Schulen:

Berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik:

- *Orientierungspraktikum: 3 bis 4 Wochen*
- *Berufspraktikum: 12 Monate*
- *Pädagogisch-didaktisches Schulpraktikum: 150-160 Unterrichtsstunden, die in der Regel im Laufe von zwei aufeinander folgenden Schulhalbjahren abgeleistet werden sollen*
- *Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum: ein Semester, einmal jede Woche und dabei mindestens 4 Stunden Unterricht einschließlich Besprechung umfassend*

Sonstige berufliche Fachrichtungen:

		<i>Festlegungen durch die Universitäten; die Anteile müssen den staatlichen Vorgaben entsprechen</i>
Allgemeine Intentionen und Zielsetzungen	<p><u>LPO I 1997:</u> Einführung in die Schulpraxis und in die Praxis der einzelnen Unterrichtsfächer; zunächst Unterrichtsbeobachtung, dann eigene Planung und erste Versuche der Durchführung</p> <p>(weitere Zielsetzungen im Detail für die einzelnen Praktika für verschiedene Schulformen siehe LPO I 1997)</p> <p><u>Bekanntmachungen zur Organisation der Praktika:</u> erste Reflexion über die Eignung für den angestrebten Beruf</p>	<p><u>LPO I 2008:</u> Betriebspraktikum: gründlicher Einblick in die außerschulische Berufswelt Orientierungspraktikum: Erprobung in der Arbeit mit Jugendlichen und Kindern; Kennenlernen des schulischen Arbeitsfelds aus der Perspektive der Lehrkraft; erste Eignungs- und Neigungsüberprüfung für den angestrebten Beruf Pädagogisch-didaktisches Schulpraktikum: Kennenlernen der Aufgabenfelder einer Lehrkraft, besonders in pädagogisch-didaktischer Hinsicht (auch Einbezug fachdidaktischer Ansätze); Einschätzung der Eignung und Neigung für den angestrebten Beruf mit Unterstützung der betreuenden Lehrkräfte Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum: Kennenlernen der Arbeit einer Lehrkraft im Fachunterricht; erste Erfahrungen mit der für das Fach spezifischen Unterrichtsplanung und –analyse und mit eigenen Unterrichtsversuchen</p> <p>(Zu den weiteren Praktika siehe Rechtsgrundlagen oben bzw. Webseite des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus)</p>

Abbildung 8: Umgestaltung der Praxisphasen in der Ersten Phase in Bayern

Auch in der Bestandsaufnahme für Bayern wird sichtbar, dass es insgesamt eine quantitative Ausweitung der Praxisphasen gegeben hat. Auffallend sind die Veränderungen bzgl. der Ausbildung für das Lehramt an Gymnasien. Mussten zum früheren Zeitpunkt insgesamt Praxisphasen in geringerem Umfang absolviert werden als in allen anderen Studiengängen, gab es mit der Reform eine Angleichung. Für das Lehramt an Gymnasien kamen, wie für alle anderen Lehrämter auch, das Orientierungspraktikum (3-4 Wochen) und das Betriebspraktikum (8 Wochen) hinzu. Des Weiteren wurde das Blockpraktikum erheblich verlängert.

Mit der LPO I 2008 wurden das schulpädagogische und das fachdidaktische Blockpraktikum zusammengelegt und so ein umfangreicheres Praktikum geschaffen. Dieses pädagogisch-didaktische Schulpraktikum kann, wie der aktuell gültigen Ordnung zu entnehmen ist, in Form des Exercitium Paedagogicum abgeleistet werden. Auf diese im Jahr 2004 mittels ministerieller Bekanntmachung eingeführte Praktikumsform wird an späterer Stelle eingegangen.

Bezüglich der Zielstellungen fällt auf, dass die Frage nach der Eignung und Neigung für den Lehrerberuf - wie für Nordrhein-Westfalen ebenfalls festgestellt wurde – an Bedeutung gewonnen hat. In den ministeriellen Bekanntmachungen zu den Praktika findet sich zum früheren Zeitpunkt zwar der Hinweis, dass die Praktika auch der ersten Eignungsreflexion dienen (vgl. Abbildung 8), in der Prüfungsordnung selbst jedoch nicht. Heute muss dagegen ein Orientierungspraktikum möglichst vor Studienbeginn absolviert werden, welches u. a. „der ersten Überprüfung der Eignung und Neigung für den angestrebten Beruf“ (LPO I 2008: §34 (1) 2) dient. Auch im pädagogisch-didaktischen Schulpraktikum spielt der Aspekt der Eignung und Neigung nun eine wesentliche Rolle. Neben dieser Zielstellung hat mit dem Betriebspraktikum für alle Lehramtstypen ein weiteres Ziel Einzug in die Konzeption der Praktika gefunden: Es soll ein „gründlicher Einblick in die Berufswelt außerhalb der Schule“ (ebd.: §34 (1) 1) ermöglicht werden. Die Studierenden leisten dieses achtwöchige Praktikum in einem „Produktions-, Weiterverarbeitungs-, Handels- oder Dienstleistungsbetrieb“ (ebd.) ab.

3.3.2 Hintergründe von Veränderungen

Wie es im Kontext einer allgemeinen Lehrerbildungsreform zu den in 3.3.1 beschriebenen Änderungen gekommen ist, wird im Folgenden anhand eines Zeitstrahls zur Reform der Lehrerbildung in Bayern (3.3.2.1), eines Schaubilds zu den beteiligten Akteuren und Interessengruppen (3.3.2.2) und einer Analyse des die Veränderungen begleitenden Diskurses i.e.S. (3.3.2.3) nachvollziehbar gemacht. Dabei werden die Spezifika des bayerischen Reformprozesses herausgestellt.

3.3.2.1 Der chronologische Ablauf der Lehrerausbildungsreform: Stationen der begleitenden Diskurse

Anhand von Abbildung 9 kann der Reformprozess chronologisch nachvollzogen werden. Es sind Diskursbeiträge dargestellt, die den Akteuren des politischen Systems zuzuordnen sind, weil sie entweder von diesen geäußert oder, wie im Fall der Expertisen, von diesen initiiert wurden.

1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
		Ordnung der Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung I -LPO I) in der Fassung der Bekanntmachung vom 9. September 1997	<p>Beschluss des Bayerischen Landtags „Die Qualität des Bayerischen Bildungswesens sichern“ vom 23.04.1998</p> <p>Antrag im Bayerischen Landtag: „Aufbruch zur neuen bayerischen Schule – Neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ vom 13.05.1998</p> <p>Regierungserklärung des Herrn Ministerpräsidenten vom 29.10.1998</p>		Entschließungsantrag Reform der Lehrerbildung in Bayern, vorgebracht im Bayerischen Landtag am 17.10.2000		Ordnung der Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung I - LPO I) in der Fassung der Bekanntmachung Vom 7. November 2002	

2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Exercitium Paedagogicum Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 28. Oktober 2004		Gesetz zur Änderung des Bayerischen Lehrerbildungsgesetzes Vom 26. Juli 2006	Zukunft Bayern 2020: Nachhaltige Politik für Kinder, Bildung und Arbeit – Megatrends und ihre bessere Nutzung durch Wirtschaft und Wissenschaft (April 2007)	Ordnung der Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung I – LPO I) vom 13. März 2008				Regierungserklärung des Staatsministers für Unterricht und Kultus "Bildungsland Bayern: 'Qualität und Gerechtigkeit - Der bayerische Weg'" 19.06.2012

Abbildung 9: Zeitstrahl Reform der Lehrerausbildung in Bayern

Zu Beginn des Reformprozesses zeigen sich Reformbestrebungen in der parlamentarischen Auseinandersetzung mit dem bayerischen Bildungswesen und speziell der Lehrerbildung. Das Bewusstsein um gesellschaftlichen Wandel und die sozialen Herausforderungen, mit denen die Schulen in den 1990er Jahren konfrontiert sind, wird zum Antrieb für Veränderungen (vgl. Bayerischer Landtag Ds. 13/10887, 13/11144). Im Vergleich zu Nordrhein-Westfalen ist interessant, aus welcher Position heraus insbesondere die bayerische Staatsregierung argumentiert. Ziel der Bildungspolitik in Bayern sei es, „die Spitzenstellung des bayerischen Schulwesens in Deutschland zu halten und international auch im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich Anschluß an die absolute Weltspitze zu finden“ (Bayerischer Landtag Ds. 13/10887: 4). Dass Bayern oft als Gewinner im Bildungsföderalismus dargestellt und wahrgenommen wird, hat grundlegende Bedeutung für die politischen Leitlinien. Für die Lehrerbildung bedeutet dies, dass an ihrer grundlegenden Struktur festgehalten wird, z. B. mit der Beibehaltung des Staatsexamens und eines 24-monatigen Vorbereitungsdienstes. Auf die Rolle der bayerischen Staatsregierung wird in Abschnitt 3.3.2.3 genauer eingegangen.

Seitens der Opposition wurden Vorschläge für eine „Neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (Bayerischer Landtag Ds. 13/11144) eingebracht und schließlich, wie etwa im *Entschließungsantrag Reform der Lehrerbildung in Bayern vom 17.10.2000* (Bayerischer Landtag Ds. 14/4465) dokumentiert, seitens der Staatsregierung ein Konzept für eine Reform der Lehrerbildung vorgelegt. Die Vorschläge mündeten mit der LPO I 2002 u. a. in einer erheblichen Ausweitung der Praxisphasen (vgl. Abschnitt 3.3.1). Verschiedene Akteure empfehlen jedoch noch umfangreichere Praxisphasen. Nach Ansicht der Gutachtergruppe „Zukunft Bayern 2020“ (2007) braucht es ein frühzeitiges, mindestens halbjähriges Praktikum (ebd.: 178). Dies wird von Regierungsseite abgelehnt.

Die strukturelle Umgestaltung der Praxisphasen mit der LPO I 2002 bildet den Rahmen für die folgenden Entwicklungen. An verschiedenen bayerischen Universitäten werden unterschiedliche Modelle zur Ausgestaltung der gesetzlich vorgesehenen Praxisphasen entwickelt. Zu nennen wären hier etwa das *Exercitium Paedagogicum*, welches an der Universität Passau verortet ist, sowie das Modell Intensivpraktikum der LMU. Die Konzeption dieser umfangreicheren Praktikumsmodelle, welche mehrere in der LPO I 2002 vorgesehene Praktika vereint, schlägt sich schließlich in der LPO I von 2008 nieder, welche anstelle zweier kürzerer Blockpraktika ein umfangreiches pädagogisch-didaktisches Schulpraktikum vorsieht.

Im Gegensatz zu den Untersuchungen für Nordrhein-Westfalen scheint die chronologische Analyse des Reformprozesses zur Lehrerausbildung in Bayern im Hinblick auf die begleitenden Diskurse jedoch nicht ausreichend ergiebig zu sein. Es scheint insgesamt wenige Veränderungen und dementsprechend noch weniger Fokusveränderungen zu geben. Es gibt keine lebhaftere Reformgeschichte, sondern es wird – im Wesentlichen von ministerieller Seite aus – an einzelnen Stellschrauben gedreht. Was bedeutet dies? Gibt es keinen umfassenden Diskurs oder äußert sich dieser auf andere Weise als in NRW? Sind Reformüberlegungen vielleicht stärker bei einzelnen Akteuren selbst zu finden als in einer dem legislativen Prozess angeschlossenen Diskursarena?

3.3.2.2 An den Diskursen beteiligte Akteure

Abbildung 10 stellt die Vertreter verschiedener Interessengruppen dar, die sich in den bayerischen Diskurs zur Reform der Lehrerbildung eingebracht haben. Im Laufe der Untersuchungen stellt sich heraus, dass es für das Nachvollziehen der Veränderungen in Bayern ergiebiger sein könnte, auf die Rolle und Haltungen einzelner Akteure im Prozess zu schauen, die prominent auftreten. Diese sind im Schaubild in dunkler eingefärbten Feldern dargestellt.

Interessengruppen und Akteure im Kontext der jüngsten Lehrerbildungsreformen, Auswahl Bayern

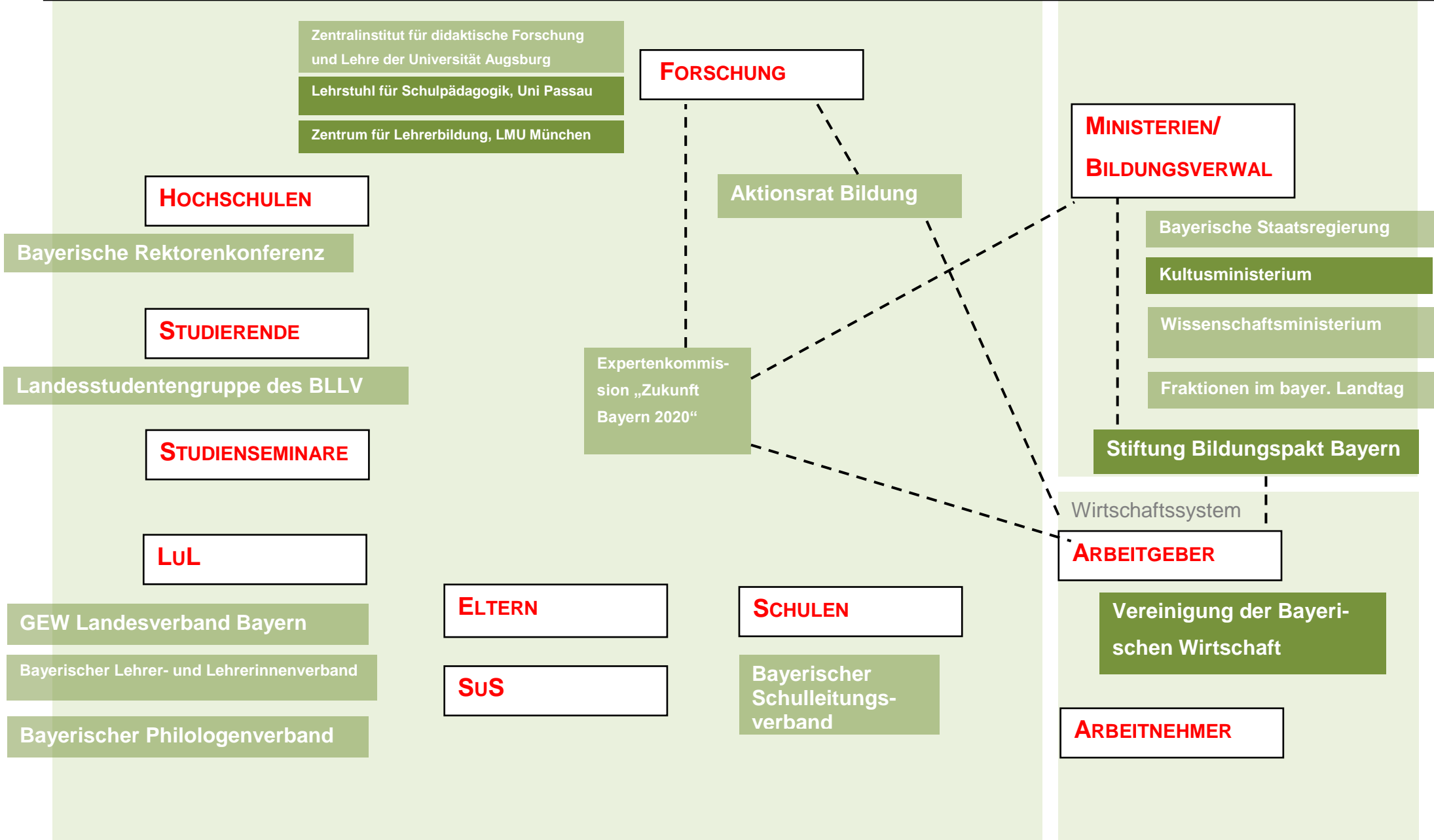


Abbildung 10: Interessengruppen und Akteure im Kontext der jüngsten Lehrerausbildungsreformen, Auswahl Bayern

3.3.2.3 Diskurse mit Bezug zur Entwicklung der Praxisphasen, Positionen verschiedener Akteure

Für einen genaueren Blick auf Hintergründe und Begründungen von Reformentscheidungen sowie die Rolle einzelner Interessengruppen und Akteure werden im Folgenden die reformbegleitenden Diskurse untersucht, welche einen Bezug zur Entwicklung der Praxisphasen aufweisen. Dabei liegt der Fokus auf denjenigen Interessengruppen und Akteuren, die prominent im Diskursfeld auftreten: die Bayerische Staatsregierung, die bayerische Wirtschaft mit dem in Sachen Bildungspolitik sehr engagierten Repräsentanten *Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (vbw)* und die Einrichtungen der Lehrerausbildung an den Universitäten.

Konsenszonen

In Bayern gibt es Konsenszonen bezüglich allgemeiner Reformziele, die ähnlich umrissen werden können wie in der nordrhein-westfälischen Debatte. Für Überlegungen zu den Praxisphasen ist einerseits die Forderung nach mehr Berufsfeld-/Praxisbezug bzw. Berufsfeld-/Praxisorientierung bedeutsam. Andererseits wird eine Reform hinsichtlich der Praxisphasen auch im Kontext der Eignungsfrage diskutiert.

In einer Regierungserklärung des damaligen Ministerpräsidenten Edmund Stoiber 1998 wird die praxisnähere Gestaltung der Lehrerausbildung als *die* Leitlinie für die Reform der Lehrerausbildung formuliert, als die Stellschraube zur Verbesserung der Ersten Phase der Lehrerausbildung: „Wir wollen die Aus- und Fortbildung unserer Lehrerinnen und Lehrer verbessern. Wir werden daher die Lehrerausbildung praxisnäher gestalten und die Lehrerfortbildung vor allem in Pädagogik und Didaktik intensivieren.“ (Bayerischer Landtag Plenarprotokoll 14/4: 52) Bezüglich einer Stärkung des Praxisbezugs gibt es einen Konsens mit den Oppositionsparteien (vgl. z. B. Bayerischer Landtag Ds. 13/11144). Die *Bayerische Rektorenkonferenz* (2003) mahnt eine Stärkung der berufsfeldbezogenen Ausbildungsanteile an. Dabei gehe es vor allem um eine „intensive Verbindung zwischen Hochschul-Ausbildung und schulpraktischer Ausbildung“ (ebd.: 6) und damit auch um die verstärkte Einbindung der Praxisphasen in das Studium (ebd.: 7). Der *Landesverband Bayern der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* konstatiert, eine Profession wie der Lehrerberuf brauche eine integrierte Ausbildung (GEW Bayern 2006).

Unterstützung für mehr Praxisorientierung im Studium kommt auch von Schulseite. Der *Bayerische Lehrer- und Lehrerinnenverband* (BLLV 2005) befürwortet eine regelmäßige Teilhabe der Studierenden am Schulalltag, der *Bayerische Schulleitungsverband* (BSV 2009) äußert sich ebenso positiv zum Praktikumsmodell *Exercitium Paedagogicum*, das „wesentlich dazu

beiträgt, dass die Lehrerausbildung stärker an der Unterrichtspraxis ausgerichtet wird“ (ebd.). Die Interessenvertretung für das Lehramt an Gymnasien, der *Bayerische Philologenverband* (bpv 2010), warnt hingegen: „Eine stärkere Gewichtung von Pädagogik und Praxis, die auf Kosten der Fachwissenschaften geht, entzieht die Grundlage für erfolgreichen Unterricht“ (ebd.: 10).

Von verschiedenen Seiten kommt der Ruf nach einer umfassenden Ausdehnung der Praxisphasen im Studium, Stichwort: Praxissemester. Im *Rahmenkonzept für eine neue, berufsfeldorientierte Reform der Lehrerbildung an der Universität Augsburg* (ZdFL Uni Augsburg 2001: 15ff) ist ein frühes integriertes Schulpraxissemester im 2. Studiensemester vorgesehen. Im Verbund mit weiteren Praxisphasen sei dieses eine Voraussetzung für die „Verzahnung und inhaltliche Ausrichtung aller anderen Studienanteile auf die beruflichen Anforderungen des späteren Lehrberufs“ (ebd.: 17). Im Zusammenhang mit der Eignungsfrage empfiehlt die *Gutachtergruppe „Zukunft Bayern 2020“* ein frühes mindestens sechsmonatiges Schulpraktikum (2007: 178), ein Vorschlag, der zuvor bereits in der Konzeption *Bildung neu denken* (vbw 2003), herausgegeben von der *Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft*, formuliert worden war.

Die Rolle der Bayerischen Staatsregierung - Der „bayerische Weg“

Die Rolle und Haltung der Bayerischen Staatsregierung kann Aufschluss darüber geben, warum Forderungen nach einem Praxissemester nicht breiter diskutiert worden sind und wie die aber tatsächlich vorgenommenen Änderungen bezüglich der Praxisphasen zu erklären sind. Eine Besonderheit der politischen Landschaft Bayerns ist, dass die Staatsregierung seit den 1960er Jahren durchgängig von der gleichen Partei gestellt wird, der CSU¹⁶. Diese politische Kontinuität zeigt sich auch im Diskurs über die Reform der Lehrerbildung.

Die bayerische Staatsregierung beruft sich in der Bildungspolitik auf das gute Abschneiden bei Leistungsvergleichen wie z. B. im Rahmen der PISA-Studie (Bayerischer Landtag Plenarprotokoll 15/36: 1; Bayerischer Landtag Plenarprotokoll 16/104: 5959). Im Gegensatz zu anderen Bundesländern, etwa NRW, werden diese Erhebungen nicht als Spiegel einer fehlgeleiteten Bildungspolitik, sondern als Bestätigung für die bisherige Politik wahrgenommen und transportiert. Statt aus einem Schock heraus Maßnahmenpläne für die Rettung des Bildungswesens zu erstellen, wird aus der Gewinnerposition heraus an den bisherigen Leitlinien der Bildungspolitik und insbesondere den aus Sicht der Staatsregierung bewährten Elementen der Lehrerbildung festgehalten.

¹⁶ Seit 2008 stellt die CSU die Regierung in Koalition mit der FDP.

Bereits im Jahr 2000 legte sich die Regierungspartei für die kommenden Reformen der Lehrerbildung gegen die Einführung eines Praxissemesters und gegen die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes fest (Bayerischer Landtag Ds. 14/4465: 5), was 2005 erneut bestätigt wurde (Bayerischer Landtag Ds. 15/3242). Des Weiteren besteht bis heute auch das Staatsexamen weiter¹⁷, welches der Qualitätssicherung dienen soll (Bayerischer Landtag Plenarprotokoll 16/104: 5959). Insgesamt wird also in der Lehrerbildung weiterhin der „bayerische Weg“ (ebd.) verfolgt, wie es in einer Regierungserklärung des Bildungsministers von 2012 auch perspektivisch heißt: „Guten Unterricht für unsere Schülerinnen und Schüler gibt es nur mit hervorragend ausgebildeten Lehrkräften. Das positive Ergebnis Bayerns im letzten Ländervergleich lag ausdrücklich auch in der bayerischen Lehrerbildung begründet. Das bestärkt mich darin, auch in der Lehrerbildung den bayerischen Weg weiterzugehen“ (ebd.: 5959).

Zum bayerischen Weg in der Lehrerbildungspolitik gehört die Ausbildung in zwei Phasen mit je eigener Schwerpunktsetzung (vgl. Fuchs 2007: 30f). Auf die wissenschaftliche oder künstlerische Vorbildung im Studium folgt die schulpraktische Ausbildung im i.d.R. 24-monatigen Vorbereitungsdienst (Art. 1, Art. 5 BayLBG). Diese Struktur und Schwerpunktsetzung soll erhalten bleiben (Bayerischer Landtag Ds. 16/12550: 3). Dies spricht aus Sicht der Staatsregierung gegen eine weitere Ausdehnung der Praxisphasen im Studium (z. B. durch ein Praxissemester), auch weil mit dem 24-monatigen Vorbereitungsdienst der schulpraktische Anteil der Lehrerausbildung insgesamt vergleichsweise hoch ist (ebd.).

Im Rahmen der überwiegenden Kontinuitäten in der bayerischen Lehrerbildungspolitik gibt es jedoch mit der LPO I 2002 Änderungen bezüglich der Praxisphasen (siehe Abschnitt 3.3.1). Die quantitative Ausweitung der Praxisphasen im Studium (insbesondere für das Lehramt an Gymnasien) lässt sich aus den oben beschriebenen Konsenszonen heraus erklären. Neben den schulpraktischen Erfahrungen sollen die Studierenden nach Auffassung der Staatsregierung aber auch Erfahrungen in der außerschulischen Berufswelt sammeln. Ein Betriebspraktikum soll „jedem Lehramtsstudenten eine vertiefte Vorstellung von der Arbeitswelt [...] vermitteln“ (Bayerischer Landtag Ds. 14/4465: 5). Dies kann als ein Schritt verstanden werden, mit dem sich Schule den Bedingungen und Veränderungen in ihrer Umwelt öffnen soll (ebd.: 1).

Die quantitative Ausweitung der Praxisphasen im Studium mit der LPO I 2002 steckt den Rahmen für zukünftige Entwicklungen ab, die vorwiegend im qualitativen Bereich liegen. Hier wird seitens der Regierung eine Grenze gezogen: Empfehlungen für weitere Praxisphasen bzw. eine weitere umfassende Ausweitung (etwa durch die Gutachtergruppe „Zukunft Bayern

¹⁷ Lehrerinnen und Lehrer für berufliche Schulen werden teilweise im Ba/Ma-Modell ausgebildet (KMK 2012).

2020“ 2007) werden abgelehnt – mit Verweis auf die spezifische Funktion der universitären Phase der Lehrerausbildung und den ohnehin schon quantitativ hohen Anteil der schulpraktischen Ausbildung. So heißt es in einer Stellungnahme:

An die Praktika werden teilweise sehr hohe Erwartungen gestellt. Praktika sind zweifellos ein wichtiger Baustein, um bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung theoretisches Wissen mit konkreten Handlungserfahrungen im späteren Berufsfeld zu verknüpfen. Sie können und sollen aber weder die fundierte wissenschaftliche Ausbildung im Studium noch die berufspraktische Ausbildung im Vorbereitungsdienst ersetzen. (Bayerischer Landtag Ds. 16/12550: 3)

Die Rolle weiterer Akteure im Reformprozess/bei der Gestaltung der Praxisphasen

Die *Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (vbw)* ist einer der Akteure aus dem wirtschaftlichen Bereich, welche sich regelmäßig und in institutionalisierter Form in die bayerische Bildungspolitik einbringen. So gibt es seit 2000 die *Stiftung Bildungspakt Bayern*, eine Institution der öffentlich-privaten Partnerschaft, welche sich das Ziel gesetzt hat, „innovative Projekte zur Verbesserung der Bildungsqualität“ zu fördern (Stiftung Bildungspakt Bayern 2013). Stiftungsrat und Stiftungsvorstand setzen sich aus Mitgliedern des bayerischen Kultusministeriums sowie Vertretern der bayerischen Wirtschaft zusammen¹⁸. Die Stiftung, deren Geschäftsstelle im Kultusministerium beheimatet ist, stellt also eine institutionelle/organisatorische Verknüpfung zweier prominent auftretender Interessengruppen/Akteure in der bayerischen Bildungspolitik dar.

Mit *Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt* legte die *vbw* im Jahr 2003 eine Konzeption zur Neugestaltung des Bildungswesens vor: „Ihre gesellschaftspolitische Mitverantwortung für die wirtschaftliche Zukunftsfähigkeit Bayerns und Deutschlands hat die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft dazu veranlasst, [...] eine Studie über das künftige Bildungssystem in Auftrag zu geben“ (vbw 2003: 15). Motiv für die Initiative sind nach eigenen Angaben schwerwiegende Mängel im deutschen Bildungssystem – Leistungsvergleichsstudien erhöhen den Handlungsdruck. Die von Expertinnen und Experten aus den Bereichen Wirtschaft, Wissenschaft und Bildung erarbeitete Expertise beinhaltet eine komplette Neukonzeption des bundesdeutschen Bildungswesens.

Leitlinien für die Bildung sind beispielsweise die stärkere Verknüpfung von Arbeit und Freizeit, eine Deregulierung des Bildungswesens und eine Steigerung des Leistungsniveaus, auf dem gelernt wird. Es werden etwa Empfehlungen zur „Verbesserung der Leistungsorientie-

¹⁸ Die Kommunen sind ebenfalls in den Gremien vertreten.

rung“ (vbw 2003: 32) gegeben. Bezüglich der Lehrerbildung wird ein einphasiges Modell mit einer stärkeren Verbindung von Theorie und Praxis empfohlen. Die Grundhaltung steht in deutlichem Kontrast zu dem Konsens lehramtsbezogener Forschung, welcher bereits herausgearbeitet wurde, wie im folgenden Beispiel besonders deutlich wird:

Eine [...] Professionalisierung kann auch mit einer **Ausbildungszeitverkürzung** einhergehen. Das gilt insbesondere dann, wenn Inhalte der ersten und zweiten Ausbildungsphase nicht verdoppelt werden und das Studium der Lehrer von vornherein berufsqualifizierend angelegt ist. Die Lehrerausbildung für den Primar- und Sekundarbereich I muss sich von der Fiktion verabschieden, das Prinzip des lernenden Forschens aus der Tradition der Humboldtschen Universitätslehre müsse auch für künftige Grundschullehrer gelten. In diesem Sinne kann auch die zweite Ausbildungsphase in die erste integriert werden. (vbw 2003: 161, Herv. im Orig.)

Die Zulassung zur Ausbildung soll durch einen Leistungs- und Eignungstest geregelt werden. Es soll ein frühzeitiges sechsmonatiges Schulpraktikum geben. Darüber hinaus werden alle Studierenden einer Stammschule zugewiesen, in der sie wöchentlich mitarbeiten. (vbw 2003: 15ff)

Mit der Einführung des an der Universität Passau entwickelten Modellpraktikums *Exercitium Paedagogicum* 2004 sieht das Kultusministerium Empfehlungen aus *Bildung neu denken* umgesetzt (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2004). Das Gemeinschaftsprojekt des Kultusministeriums und der *Stiftung Bildungspakt Bayern* wurde in Zusammenarbeit mit verschiedenen Universitäten durchgeführt und sollte in seiner Ausgestaltung eine „intensivere Praxisbegegnung mit dem späteren Berufsfeld“ (KMBeK 2004: 430) ermöglichen. Studierende konnten sich freiwillig für das *Exercitium Paedagogicum* als Alternative zu in der LPO I vorgesehenen Blockpraktika entscheiden (ebd.). Nach einer universitären Vorbereitungsphase mit einer theoretischen Grundlegung in den Bezugswissenschaften des Lehrerberufs sollten die Studierenden einen praktischen Teil von 250 Stunden in den Schulen ableisten, entweder einmal wöchentlich oder im Block (ebd.: 430f). Spezifisch für dieses Praktikumsmodell war, dass die Studierenden eine betreuende Lehrkraft als Unterrichtsassistenten begleiten und insgesamt den Alltag in einer Schule über einen längeren Zeitraum hinweg intensiv kennenlernen sollten (ebd.: 430). Das *Exercitium Paedagogicum* ist früh angesetzt (2. Studienjahr), um, so die Absicht, – auch in Anbetracht der Eignungsfrage – eine rechtzeitige Begegnung mit dem späteren Berufsfeld zu ermöglichen (ebd.).

Das *Exercitium Paedagogicum*, welches auch in der aktuell gültigen LPO I als Alternativpraktikum verankert ist, erntete viel Lob. Seitens der Landesregierung heißt es 2005, „bei erfolg-

reicher Durchführung der Modellversuche ist eine spätere flächendeckend verbindliche Einführung des *Exercitium Paedagogicum* in Ersatz der bisherigen Blockpraktika beabsichtigt“ (Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst 2005: 164). Bisher bleibt das *Exercitium Paedagogicum* allerdings eine Alternative zu den herkömmlichen Praktika.

Motive für die Einführung dieses Praktikumsmodells finden sich in der ministeriellen Bekanntmachung: „Das Projekt verfolgt zwei Ziele: Zum Ersten soll durch die engere Verbindung von Theorie und Praxis die Qualifizierung angehender Lehrerinnen und Lehrer verbessert werden, zum Zweiten sollen die Lehrkräfte in ihrer täglichen Unterrichts- und Erziehungsarbeit Unterstützung erhalten.“ (KMBek 2004: 430) Kritik wurde im Zusammenhang mit diesen Zielsetzungen etwa durch den *Bayerischen Lehrerinnen- und Lehrerverband* (BLLV 2005) geäußert. Die langfristige, intensive und umfassende Einbindung in den Alltag einer Schule wird durchaus positiv bewertet. Jedoch darf das Praktikum keine Kompensation für sachfremde Problemlagen sein: „Der Vorschlag einer bayernweiten Einführung stammt aus einer Zeit, in der an den Schulen der Lehrermangel und der Stundenausfall massiv öffentliches Gehör fand. Ein guter hochschuldidaktischer Ansatz zur Verzahnung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung darf nicht aus finanzpolitischen Gründen zu einem unreflektierten Hintereinander führen.“ (ebd.) Die Einführung des *Exercitium Paedagogicum* hatte allem Anschein nach maßgebliche sachfremde Hintergründe. Dies wird in der ministeriellen Bekanntmachung sogar explizit formuliert. Eines der zwei Ziele, die mit diesem Praktikumsmodell verfolgt werden, ist die Entlastung der Lehrkräfte in den Schulen (s.o.).

Dennoch: Veränderungen bezüglich der Praxisphasen sind, wie beim *Exercitium Paedagogicum* (dessen qualitätsvolle Umsetzung jedoch durch die schlagartige Einführung aufgrund vermutlich sachfremder Problemlagen zumindest bezweifelt werden darf), auch auf die Gestaltungsmöglichkeiten der universitären Einrichtungen der Lehrerbildung zurückzuführen, deren Konzeptionen ihren Niederschlag in der Lehrerbildungspolitik finden. Auch Elemente anderer Praktikumsmodelle finden Eingang in politische Konzeptionen und schließlich in die Rechtsnormen.

So wurde an der LMU München 2006 das Intensivpraktikum eingeführt, ein Modell, welches als Alternative zu mehreren kürzeren Praktika angeboten wird. Hier wird darauf gesetzt, dass die Praktikantinnen und Praktikanten den Alltag in einer Schule über einen längeren Zeitraum hinweg intensiv kennenlernen¹⁹. Damit wird aus der Erfahrung mit den üblichen Praktikumsformen im Rahmen der Gestaltungsmöglichkeiten an den Universitäten auf Missstände

¹⁹ Details zum Konzept auf der Homepage des Praktikumsamtes der LMU

reagiert: „Die herkömmlichen Schulpraktika in der ersten Phase der Lehrerbildung sind oft reine Hospitationspraktika, meist unzusammenhängend und zu kurz, als dass sie echte Einblicke ermöglichen könnten.“ (Schlegel 2012: 20). Eine Evaluationsstudie zum Intensivpraktikum im Kontext situierten Lernens an der Universität (Sigel 2011) scheint das Konzept zu bestätigen: „Die längere Verweildauer der Studierenden in einer Klasse eröffnet vielfältige Lernfelder. Es erstaunt, wie diese einfachen Strukturveränderungen die gesamte Lernsituation positiv verändern kann.“ (ebd.: 81)

Solche Strukturveränderungen, wie sie in Modellen wie dem Intensivpraktikum erprobt werden, finden schließlich Eingang in die LPO I 2008, in der ein insgesamt längeres Praktikum anstatt mehrerer kürzerer vorgesehen ist. Auch an diesem Beispiel wird sichtbar, wie die verschiedenen Akteure in der Bayerischen Lehrerbildungspolitik zusammenwirken. Festzuhalten ist, dass die den *status quo* tendenziell erhaltende Leitlinie „Bayerischer Weg“, wie sie durch die Landesregierung vorgegeben wird, maßgeblich für Entwicklungen bzw. Kontinuitäten (z. B. Abschluss Staatsexamen, kein Praxissemester, 24-monatiger Vorbereitungsdienst) in der Lehrerbildung ist. Jedoch werden innerhalb dieses Rahmens vereinzelt Impulse aus dem Wirtschaftsbereich und seitens der Hochschulen aufgenommen.

3.4 Thüringen

3.4.1 Bestandsaufnahme: Umgestaltung der Praxisphasen in der Ersten Phase

Wie Abbildung 12 zu entnehmen ist, gab es mit Verabschiedung des Thüringer Lehrerbildungsgesetzes 2008 bezüglich der zu absolvierenden Praxisphasen eine Angleichung zwischen den verschiedenen Lehrämtern²⁰. Mussten zuvor für das Lehramt an Gymnasien beispielsweise lediglich ein zweiwöchiges Orientierungspraktikum und ein vierwöchiges Blockpraktikum absolviert werden, so gibt das Gesetz einen weitaus umfangreicheren Rahmen für alle Lehrämter vor. Danach sind schulpraktische Studien im Umfang von 30 Leistungspunkten vorgesehen, die eine Verkürzung des Vorbereitungsdienstes ermöglichen. Konkretisiert wird dies in den Verordnungen über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien und das Lehramt an Regelschulen, für welche im sogenannten Jenaer Modell ausgebildet wird²¹. Demnach sind ein Eingangspraktikum im Umfang von 320 Stunden und ein Praxissemester zu absolvieren, das einen Studienanteil von 30 Leistungspunkten einnimmt.

²⁰ Der Studienumfang insgesamt jedoch unterscheidet sich deutlich – Grundschulen: 240 LP; Regelschulen: 270 LP; Gymnasien, berufsbildende Schulen und Lehramt für Förderpädagogik: 300 LP.

²¹ An der Universität Jena wird für das Lehramt an Gymnasien und Regelschulen ausgebildet (Abschluss: Erstes Staatsexamen). An der Universität Erfurt wird für das Lehramt an Grundschulen, Regelschulen, berufsbildenden Schulen und Förderschulen ausgebildet (Abschlüsse: Bachelor/Master).

Kategorie (vgl. Weyland 2012)	Status quo vor dem letzten großen Reformschritt	Aktueller Stand (vgl. Weyland 2012, Sachstand KMK 2012)
Rechtsgrundlagen	<p>Thüringer Schulgesetz vom 30. April 2003 (Neubekanntmachung)</p> <p>Thüringer Verordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen/an Regelschulen/an Gymnasien/an Förderschulen/an berufsbildenden Schulen vom 6. Mai 1994</p>	<p>Thüringer Lehrerbildungsgesetz (ThürLbG) vom 12.03.2008, geändert durch Gesetz vom 08.07.2009</p> <p>Thüringer Verordnung über die Fächer und die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Regelschulen (ThürEStPLRSVO) Vom 9. Dezember 2008, letzte berücksichtigte Änderung: mehrfach geändert durch Verordnung vom 22. April 2010</p> <p>Thüringer Verordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien (ThürEStPLGymVO) Vom 9. Dezember 2008, letzte berücksichtigte Änderung: mehrfach geändert durch Verordnung vom 22. April 2010</p> <p>Praxissemesterordnung der Friedrich-Schiller-Universität Jena für Lehramtsstudiengänge nach dem Jenaer Modell der Lehrerbildung vom 19.02.2009</p>

		Prüfungs-, Studien-, und Praktikumsordnungen im Ba-/Ma-Modell an der Universität Erfurt
Anzahl, Bezeichnung, Gesamtdauer	<p><u>Grundschulen/Regelschulen/Gymnasien/berufsbildende Schulen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Erziehungswissenschaftliches Orientierungspraktikum: 2 Wochen, bis zum Ende des Grundstudiums • Schulpädagogisches (erziehungswissenschaftliches und fachdidaktisches) Blockpraktikum: 4 Wochen, im Hauptstudium <p>Zusätzlich:</p> <p>Grundschulen: Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum: ein Semester, in den Fächern Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachkunde, sowie in dem gewählten Prüfungsfach</p> <p>Regelschulen: seit 2000: Studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum: mindestens ein Semester</p> <p>Berufsbildende Schulen: Betriebspraktikum: mind. 12 Mona-</p>	<p><u>Rahmenvorgaben für alle Lehrämter nach dem ThürLbG:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Schulpraktische Studien im Umfang von 30 Leistungspunkten (LP, 1 LP entspricht einem Arbeitsaufwand von 30 Stunden) • Schulpraktische Studien ermöglichen eine Anrechnung auf den Vorbereitungsdienst <p><u>Vorgaben für das Lehramt an Regelschulen und Gymnasien lt. ThürESTPLRSVO und ThürESTPLGymVO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Eingangspraktikum: 320 Stunden • Praxissemester: 30 Leistungspunkte <p><u>Vorgaben für Lehrämter, für die schwerpunktmäßig an der Universität Erfurt im Rahmen einer konsekutiven Studienstruktur ausgebildet wird: siehe Prüfungs-, Studien-, und Praktikumsordnungen im Ba-/Ma-Modell an der Universität Erfurt – Ausgestaltung im Rahmen der</u></p>

	<p>te, mind. 3 Monate vor Beginn des Studiums (empfohlen)</p> <p><u>Förderschulen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientierungspraktikum: 14 Tage, falls noch keine Tätigkeit an einer Förderschule ausgeführt, i.d.R. vor dem Studium • Je ein Blockpraktikum in den gewählten sonderpädagogischen Fachrichtungen: je 4 Wochen 	Vorgaben des ThürLbG
Zeitpunkt	<ul style="list-style-type: none"> • Erziehungswissenschaftliches Orientierungspraktikum: bis zum Ende des Grundstudiums • Blockpraktika: im Hauptstudium (k.A. für das Lehramt an Förderschulen) • Studienbegleitende Praktika: k.A. • Betriebspraktikum: (empfohlen) mind. 3 Monate vor • Studiumsbeginn 	<ul style="list-style-type: none"> • Eingangspraktikum: siehe Jenaer Modell • Praxissemester: siehe Jenaer Modell
Allgemeine Intentionen und Zielsetzungen	<p>Grundschulen/Regelschulen/Gymnasien/berufsbildende Schulen:</p> <p>„Aufgabe und Ziel der Praktika sind, dem Kandidaten die Möglichkeit zu geben, Unterricht unter fachlichen Gesichtspunkten zu beobachten und die Bedingungen für Erziehung und</p>	<p>Eingangspraktikum:</p> <p>„Aufgabe und Ziel des Eingangspraktikums ist es, Studierende zu befähigen, über einen längeren Zeitraum hinweg einen pädagogischen Bezug zu Kindern und Jugendlichen aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Das Eingangspraktikum dient der Selbstüberprüfung der</p>

	<p>Unterricht kennenzulernen. In Zusammenarbeit mit dem betreuenden Lehrer und den Hochschullehrern sollen die Studierenden nach einer Phase der Unterrichtsbeobachtung Unterricht planen, analysieren und in Teilen selbst erproben.“ (§ 8 Abs. 2 der jeweiligen Verordnung über die Erste Staatsprüfung)</p> <p>Förderschulen:</p> <p>„Der Kandidat soll in den Praktika zeigen, inwieweit er fähig ist, die im Studium erworbenen Kenntnisse in der Förderschule pädagogisch angemessen anzuwenden. In Zusammenarbeit mit dem betreuenden Lehrer und den Hochschullehrern sollen die Studierenden nach einer Phase der Unterrichtsbeobachtung Unterricht planen, analysieren und in Teilen selbst erproben.“ (§ 8 Abs. 2 der Thüringer Verordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Förderschulen)</p>	<p>Studierenden im Zusammenhang mit der Aufnahme eines pädagogisch orientierten Studiums.“ (§ 5 Abs. 2 ThürESTPLRSVO, § 4 Abs. 2 ThürESTPLGymVO)</p> <p>Praxissemester:</p> <p>„Aufgabe und Ziel des Praxissemesters ist es, Studierende zu befähigen, durch die Kombination von theoretischen Veranstaltungen an der Hochschule und praktischen Erfahrungen an der Praktikumsschule ihre Kompetenzen weiter zu entwickeln und ihr pädagogisches Handeln wissenschaftlich zu reflektieren. In Zusammenarbeit mit den zuständigen Lehrkräften an der Praktikumsschule und den Hochschullehrern sollen die Studierenden nach einer Phase der Unterrichtsbeobachtung Unterricht planen, analysieren und in Teilen selbst erproben und durchführen, ebenso sollen sie elementare Formen der Lerndiagnostik und Evaluation kennen und anwenden lernen. [...]“ (§ 5 Abs. 3 ThürESTPLRSVO, § 4 Abs. 3 ThürESTPLGymVO)</p>
--	--	---

Abbildung 12: Umgestaltung der Praxisphasen in der Ersten Phase in Thüringen

Für die weiteren Lehrämter sind mittlerweile die Regelungen an den Hochschulen (im Wesentlichen: Universität Erfurt) maßgeblich, an denen das Studium im Bachelor/Master-System mit einer Hochschulprüfung abgeschlossen wird. Für das Lehramt an Grund- und Regelschulen ist ab dem Wintersemester 2013/14 ein Masterstudiengang vorgesehen, in den ein „Komplexes Schulpraktikum“ (Universität Erfurt 2012) integriert ist: „Das Komplexe Schulpraktikum kann im 3. oder 4. Semester absolviert werden. Es wird zeitlich an den Ablauf des Schuljahres angepasst. Die Studierenden sind 4 Tage in der Schule und absolvieren einen Tag Begleitveranstaltungen an der Universität.“ (ebd.)

Wie für NRW und Bayern bereits festgestellt, scheint auch in der Thüringer Lehrerbildung die Eignungs- bzw. Neigungsfrage an Bedeutung gewonnen zu haben. Jedoch soll das im Jenaer Modell entwickelte Eingangspraktikum noch nicht der Eignungsüberprüfung dienen, sondern erst einmal der Selbstüberprüfung hinsichtlich der pädagogischen Ausrichtung des Wunschberufs. Die Eignungsfrage soll sich erst im Praxissemester stellen. (Lütgert 2012: 45)

3.4.2 Hintergründe von Veränderungen

Es hat sich gezeigt, dass der Diskurs zur Reform der Lehrerbildung in Thüringen nicht in dem Maße öffentlich stattfindet wie etwa in Nordrhein-Westfalen. Ähnlich wie in Bayern sind die Anhaltspunkte zur Rekonstruktion des Prozesses, in dem insbesondere die Praxisphasen umgestaltet wurden, eher bei einzelnen Akteuren als in einer dem legislativen Prozess angeschlossenen Diskursarena zu finden. Um der stärkeren Bedeutung einzelner Akteure (gar einzelner Personen) und ad hoc-Kooperationen Rechnung zu tragen, wird der Fokus im Folgenden auf die wichtigsten Ereignisse, die zentralen Prozesse und die prominent auftretenden Akteure gelegt.

3.4.2.1 Der chronologische Ablauf der Lehrerbildungsreform (Fokus: Praxisphasen)

Wichtigste Stationen, mit denen der Reformprozess in Thüringen aufgeschlüsselt werden kann, sind in Abbildung 13 dargestellt. Mit dem Systemumbruch der Wende gab es in Thüringen, wie in allen neuen Bundesländern, eine völlige Neugestaltung des Bildungswesens und damit auch der Lehrerbildung. Bekanntermaßen wurden die Strukturen der alten Bundesländer übernommen (Lütgert 2012: 42). Die jüngsten Reformen bauen demnach auf einer ähnlichen Struktur auf wie in den alten Bundesländern.

1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
								Neubekanntmachung des Thüringer Schulgesetzes vom 30. April 2003 <i>Start einer Interministeriellen Arbeitsgruppe Lehrerbildung</i>	Bericht der Enquetekommission „Erziehung und Bildung in Thüringen“

2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
		Gesetzentwurf der Landesregierung Thüringer Lehrerbildungsgesetz (ThürLbG) Gesetzentwurf ThürLbG Öffentliche Anhörung Bildungsausschuss 29.11.2007	Thüringer Lehrerbildungsgesetz (ThürLbG) vom 12. März 2008 Thüringer Verordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien (ThürEStPLGymVO) vom 9. Dezember 2008 Thüringer Verordnung über die Fächer und die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Regelschulen (ThürEStPLRSVO) vom 9. Dezember 2008				

Abbildung 13: Zeitstrahl Reform der Lehrerausbildung in Thüringen

Auslöser und Rahmen für die jüngsten Reformen sind im Wesentlichen der Bologna-Prozess und die Veröffentlichung von Schulleistungsvergleichsstudien (Thüringer Landtag Ds. 3/4141: 2f, Thüringer Landtag Ds. 3/2645). Hinzu kommt in Thüringen das traumatische Erlebnis des Amoklaufs an einem Erfurter Gymnasium im Jahr 2002 (Lütgert 2008: 38, Thüringer Landtag Ds. 3/2645). Die PISA-Studie sowie der Amoklauf sind Anstöße für eine breite gesellschaftliche Debatte über Erziehung und Bildung und in diesem Kontext für die Einsetzung einer Enquetekommission durch die Landesregierung (Thüringer Landtag Ds. 3/4141: 2f). Sachverständige aus verschiedenen Gesellschaftsbereichen wirken bei der Arbeit der Kommission mit, z. B. die IHK Erfurt, die GEW und zahlreiche Vertreter der Hochschulen/der Forschung (vgl. Thüringer Landtag Ds. 3/4141).

Die *Enquete-Kommission „Erziehung und Bildung in Thüringen“* und eine *ad hoc* gegründete *Arbeitsgruppe Lehrerbildung* sind die Akteure, die die Reform wesentlich steuern und voranbringen. Die Arbeitsgruppe Lehrerbildung ist interministeriell angelegt (zwischen Kultus- und Wissenschaftsministerium) und beteiligt alle öffentlichen Institutionen der Lehreraus- und fortbildung (Lütgert 2008: 39). Dabei ist die Zusammensetzung der interministeriellen Arbeitsgruppe von besonderer Bedeutung. Diejenigen, die hier zusammenarbeiten, sind nicht nur Vertreter verschiedener Institutionen der Lehreraus- und fortbildung, sondern Repräsentanten der drei Phasen der Lehrerbildung, deren Verzahnung ein wesentliches, wenn nicht das entscheidende Anliegen der Reformen ist²² (Thüringer Landtag Ds. 3/4141: 141, 154)²³. Ein Ziel der Verzahnung ist es, mehr Praxisbezug in der Lehrerbildung zu etablieren (Thüringer Landtag Ds. 4/3405: 25). Die Enquete-Kommission empfiehlt mehr „Tätigkeitsfeldorientierung“ (Thüringer Landtag Ds. 3/4141: 162): Fachdidaktik, Berufswissenschaften und berufspraktischen Studien soll im Studium mehr Raum gegeben werden (ebd.: 162).

Die Enquete-Kommission schlägt für die Umsetzung der Leitlinien vor, für die nächsten Jahre an den zwei Hauptstandorten der Lehrerbildung, Erfurt und Jena, an unterschiedlichen Modellen (Bachelor/Master, Staatsexamen) festzuhalten und diese dann auf Basis einer vergleichenden Evaluation zur Diskussion zu stellen (ebd: 164). Damit kommt den Universitäten eine wichtige gestaltende Funktion im Reformprozess zu.

Die Leitlinien der Enquete-Kommission finden sich im 2007 vorgelegten Entwurf zum ersten Thüringer Lehrerbildungsgesetz wieder, an dem auch die interministerielle Arbeitsgruppe maßgeblich beteiligt ist. Mit dem Gesetz, welches fortan die entsprechende Paragraphen des

²² Damit wird eine im bundesweiten Reformdiskurs bedeutsame Empfehlung umgesetzt.

²³ Die engere Zusammenarbeit zwischen Erster und Zweiter Phase muss auch vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass die Erste Phase strukturell und personell stark an der westdeutschen Lehrerbildung orientiert war und das Personal in der Zweiten Phase i.d.R. im DDR-Bildungssystem ausgebildet wurde. Es brauchte einen Dialog. (Lütgert 2012: 42)

Schulgesetzes zur Lehrerbildung ersetzt, sollen insbesondere die schulpraktischen Anteile der Ersten Phase quantitativ und qualitativ gestärkt werden und damit eine Verkürzung des Vorbereitungsdienstes ermöglicht werden (Thüringer Landtag Ds. 4/3405: 2, 30). Dabei sollen die praktischen Studienanteile in Zusammenarbeit mit den Studienseminaren so ausgestaltet werden, dass im Vorbereitungsdienst gut darauf aufgebaut werden kann (Thüringer Landtag Ausschussprotokoll 4/31: 27). Hier sollen also Entwicklungsbereiche des Vorbereitungsdienstes in die schulpraktischen Studien an der Universität verlegt werden. Dies steht möglicherweise im Widerspruch zu der in vorhergehenden Kapiteln bereits geforderten Erhaltung der je eigenen Dignität der verschiedenen Ausbildungsphasen.

Eine Formulierung fällt im Gesetzentwurf auf: „Mit einer Verstärkung der praktischen Ausbildungsanteile in der Ersten Phase der Lehrerbildung wird eine zentrale Forderung der Diskussion zur Reform und Verbesserung der Lehrerausbildung aufgegriffen.“ (Thüringer Landtag Ds. 4/3405: 31) Dies zeigt, wie bedeutend und maßgeblich der Diskurs *Mehr Praxis in der Lehrerausbildung durch erweiterte Praxisphasen* ist: An dieser Stelle wird die Ausweitung der praktischen Ausbildungsanteile allein durch einen Verweis auf „die Diskussion zur Reform“ begründet. Eine sachbezogene Begründung wird nicht gegeben. Man stützt sich offenbar darauf, dass die Notwendigkeit allgemein bekannt und akzeptiert ist. Die Ausweitung der Praxisphasen wird in den Stellungnahmen und Positionen zum Gesetzentwurf dann auch nicht prominent diskutiert. Thema im Kontext des Gesetzentwurfes ist hingegen einerseits die stärkere Verzahnung der drei Phasen der Lehrerbildung und ihrer Institutionen. Dies ist konsensfähig (vgl. Thüringer Landtag Ausschussprotokoll 4/31). Heftiger Kritik ausgesetzt ist dagegen die unterschiedliche Ausbildungsdauer für die verschiedenen Lehrämter (z. B. Die LINKE 2008, Thüringer Landtag Ausschussprotokoll 4/31, Landesjugendring Thüringen 2007: 1), die im Gesetz schließlich trotzdem mit 240 LP, 270 LP und 300 LP festgeschrieben wird.

Die öffentliche Anhörung zum Gesetzentwurf (Thüringer Landtag Ausschussprotokoll 4/31), an der Vertreter verschiedenster Interessengruppen teilnehmen, dient, so scheint es, nicht in erster Linie einer kritischen Diskussion einzelner Aspekte des Gesetzentwurfs, sondern vorwiegend der Information über das und der Transparentmachung dessen, was sich im Reformprozess tut und was mit dem neuen Gesetz geplant ist. Dabei gibt es schon ein Interesse an den schulpraktischen Studien, jedoch keine kontroverse Diskussion, sondern eher ein Erkundigen. Es scheint, als gebe es seitens der Landesregierung, aber auch von Seiten anderer Akteure, ein großes Vertrauen in die Universitäten, die die Praxisphasen maßgeblich ausgestalten. Das spiegelt sich auch im letztendlich verabschiedeten Thüringer Bildungsgesetz wider. Dieses bietet den Universitäten Raum, die Lehrerbildung an den Stand-

orten mit einem relativ hohen Autonomiegrad weiterzuentwickeln und auszugestalten. Wie in Abschnitt 3.4.1 bereits erwähnt, ist für die schulpraktischen Studien laut des Lehrerbildungsgesetzes nur der Rahmen von 30 Leistungspunkten festgelegt, in dem die einzelnen Standorte gestaltend tätig werden.

Die ans neue Gesetz anschließenden Verordnungen über die Erste Staatsprüfung für die Lehrämter Gymnasium und Regelschule (ThürEStPLRSVO, ThürEStPLGymVO) schreiben bezüglich der Praxisphasen schließlich auch das fest, was zuvor auf universitärer Ebene entwickelt wurde – im Rahmen des Jenaer Modells. Es lohnt sich, einen Blick auf die Rolle der Universitäten zu werfen.

3.4.2.2 Maßgebliche Ausgestaltung der Lehrerbildung/Praxisanteile an den Universitäten Erfurt und Jena

Mit dem liberalen Lehrerbildungsgesetz, welches im Rahmen des Bologna-Prozesses zwar eine Modularisierung vorsieht, jedoch sowohl konsekutive Bachelor/Master-Studiengänge als auch grundständige Studiengänge mit dem Abschluss Staatsexamen ermöglicht (Lütgert 2012: 43), wird den Universitäten ein möglichst großer Freiraum bei der Ausgestaltung der Lehrerbildung und insbesondere der Praxiselemente zugestanden. Dies ist auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass Thüringen eines der kleineren Bundesländer ist. Diese haben mehr Möglichkeiten zum Experimentieren. Zudem spielen aufgrund „kurzer Wege“ zwischen den Beteiligten persönliche Konstellationen eine größere Rolle. Im Reformprozess in der Lehrerbildung ist diese enge Zusammenarbeit einzelner Akteure verschiedener Institutionen (Ministerien einerseits und Universitäten, Studienseminare, und *Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM)* andererseits), institutionalisiert v. a. in der interministeriellen Arbeitsgruppe Lehrerbildung, von großer Bedeutung. Dies zeigt sich in den Elementen, die aus den Modellen in Erfurt und Jena in die rechtlichen Bestimmungen Eingang gefunden haben.

Der Reformprozess in der Lehrerbildung wird maßgeblich an den Universitäten Erfurt und Jena ausgestaltet, wobei an den beiden Institutionen (Bemerkenswerterweise wurde dies zugelassen!) unterschiedliche Wege eingeschlagen werden (Thüringer Landtag Ds. 3/4141: 143ff). Mit der Integration der Pädagogischen Hochschule in die Universität Erfurt 2001 sollte die dortige Lehrerausbildung gleichzeitig konsekutiv organisiert werden (Thüringer Landtag Ausschussprotokoll 4/31: 43). Während sich dies zu Anfang auf die Lehramtsstudiengänge für Grund- und Regelschulen beschränkte, sind mittlerweile auch diejenigen für berufsbildende Schulen und für Förderpädagogik im konsekutiven Modell angelegt (vgl. KMK 2012). Die Universität Erfurt ist damit eine der ersten bundesweit, die die Lehrerbildung in gestuften

Studiengängen organisiert (Thüringer Landtag Ausschussprotokoll 4/31: 44). Mit dem neuen Modell sollen „durch einen besonderen Praxisbezug Elemente der zweiten Phase in das Hochschulstudium integriert werden.“ (Thüringer Landtag Ds. 3/4141: 143) Insbesondere in die zweite Studienphase (Magister- bzw. Masterphase) werden zusätzliche Praxisanteile eingebunden (Thüringer Landtag Ausschussprotokoll 4/31: 47). Damit soll auch eine Verkürzung des Vorbereitungsdienstes ermöglicht werden (Thüringer Landtag Ds. 3/4141: 144).

Grundlegende Veränderungen gab es auch am Standort Jena. Die Enquete-Kommission kritisierte in ihrem Abschlussbericht 2004 den Studiengang für das Lehramt an Gymnasien an der Universität Jena deutlich:

An der Friedrich-Schiller-Universität Jena wird für das Lehramt für Gymnasien ein Studium mit einer Regelstudienzeit von neun Semestern angeboten, bei dem die Fachdisziplinen mit ca. 65 bis 75 Semesterwochenstunden (SWS) je Fach deutlich dominieren. Die erziehungswissenschaftlichen Studien haben einen Umfang von 18 SWS, die Fachdidaktiken sind mit 8 bis 10 SWS eher schmal angelegt. In den Fachdisziplinen sind die Ausbildungsinhalte nicht ausreichend auf das Tätigkeitsfeld Schule abgestimmt. Auch die Erziehungswissenschaft orientiert sich zu wenig an den schulpraktischen Erfordernissen und die verschiedenen fachdidaktischen Konzepte stehen eher nebeneinander. Die praktische Ausbildung besteht in einem zweiwöchigen erziehungswissenschaftlichen Orientierungspraktikum im Grundstudium und einem vierwöchigen erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischem Blockpraktikum im Hauptstudium. (ebd. 144f)

Bemängelt wird, auch für das Lehramt an Regelschulen (vgl. Thüringer Landtag Ds. 3/4141: 145), wie in den anderen Bundesländern und in der bundesweiten Debatte, also insgesamt ein fehlender Berufsfeld- und Praxisbezug. Dahingehende Veränderungen werden jedoch mit der Kooperation der drei staatlichen Träger der Lehreraus- und -fortbildung vorangetrieben, die eine Besonderheit im Ländervergleich darstellt (vgl. Lütgert 2012). Bereits seit 2002 gibt es die *Fortbildung Didaktik*, in der die Ausbilder der zweiten Phase thüringenweit in einem postgradualen Studium weitergebildet werden. Dieses Programm wird von allen Institutionen gemeinsam durchgeführt, die Dozenten werden dabei von allen drei kooperierenden Institutionen gestellt (Lütgert 2012: 49). Auf dieses Kooperationsprojekt aufbauend (Thüringer Landtag Ausschussprotokoll 4/31: 34) kam mit dem Praxissemester 2007 ein weiteres Großprojekt im Jenaer Modell hinzu. Auch dieses stellt ein Element der Phasenverzahnung dar.

Neben dem fünfmonatigen Praxissemester absolvieren die Studierenden in Jena zunächst ein Eingangspraktikum. Dieses 320 Stunden umfassende Praktikum bietet den angehenden Lehramtsstudierenden die Möglichkeit, sich in einem pädagogischen Erfahrungsfeld zu erproben, bevor sie im Lehramtsstudium einen derart ausgerichteten Beruf anstreben. Die Frage nach der Eignung für den Lehrerberuf soll jedoch erst mit dem Praxissemester bearbeitet werden. (Lütgert 2012: 45)

Das Praxissemester wird nach dem 4. oder 5. Semester – im Vergleich zu Nordrhein-Westfalen – relativ früh im Studium absolviert²⁴. Dies hängt mit der Zielsetzung und Ausrichtung zusammen. Die Praxiserfahrungen sollen in den weiteren Verlauf des Studiums einfließen:

Auf diese Weise fügt das Praxissemester als *Didacticum* der Perspektive des Studiums die Perspektive des späteren Tätigkeitsfelds hinzu. Das Praxissemester eröffnet gewissermaßen vom Studium her einen Ausblick auf die praktischen Kompetenzen, die erworben werden müssen, wenn der Lehrerberuf professionell ausgeübt werden soll. Dass in diesem Zusammenhang Kompetenzen *angebahnt* werden, an die der Vorbereitungsdienst anschließen kann, ist ein zusätzlicher Gewinn, aber nicht das fundamentale Ziel des Praxissemesters. (ebd., Herv. im Orig.)

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass das Praxissemester in Jena, wie oben formuliert, nicht in erster Linie auf den verkürzten Vorbereitungsdienst vorbereiten soll, dies jedoch eines der Motive für die Ausweitung der Praxisphasen im Studium war, welches die Landesregierung formuliert hat (s.o.). Es bleibt fraglich, welche Ziele letztendlich in der Umsetzung verfolgt werden.

Das Jenaer Modell mit den zwei Projekten Fortbildung Didaktik und Praxissemester, welche der Verzahnung der Phasen und einer stärkeren Tätigkeitsfeldorientierung dienen (ebd.: 54) wurde 2009 im Rahmen des Wettbewerbs „Von der Hochschule in den Klassenraum“ durch den Stifterverband ausgezeichnet (ebd.: 54). Auch das Erfurter Modell war ein paar Jahre vorher ausgezeichnet worden (vgl. Universität Erfurt 2004).

Damit gibt es in der Thüringer Lehrerbildung zwei Modelle, die bundesweit rezipiert und anerkannt wurden, das Jenaer Modell prominenter als die Entwicklungen in Erfurt. Dies ist sicherlich ein Grund dafür, dass die Landesregierung den Lehrerbildungseinrichtungen kontinuierlich Gestaltungsraum lässt. Damit kommen maßgebliche Impulse aus den Universitäten

²⁴ In einem konsekutiven Studiengang wäre dies so nicht möglich. Dies ist ein Grund, weshalb man in Jena am grundständigen Studiengang mit Abschluss Staatsexamen festhält.

bzw. von Seiten der verschiedenen Lehrerbildungsinstitutionen. Über die an Kultus- und Wissenschaftsministerium angeschlossene Arbeitsgruppe finden diese dann Eingang in Rechtsnormen wie das Thüringer Lehrerbildungsgesetz und die Verordnungen über die Ersten Staatsprüfungen. Insbesondere die Ausweitung der Praxisanteile in der universitären Lehrerbildung, wie sie sowohl in Erfurt als auch in Jena vollzogen wurde, wurde im Thüringer Lehrerbildungsgesetz festgeschrieben.

Den Institutionen bzw. Akteuren der Lehrerausbildung kommt somit die zentrale Rolle im Reformprozess zu. Kritik daran kommt jedoch beispielsweise von der GEW in Thüringen: „In der Arbeitsgruppe des Ministeriums, die den Gesetzentwurf erarbeitete, fehlten Vertreter der Schulen, auch die GEW war nicht gewünscht. Damit wurde eine Chance vertan, bereits in der Erarbeitungsphase [...] eine breitere gesellschaftliche Teilhabe zu sichern.“ (GEW Thüringen 2007) Der Reformprozess fand im Wesentlichen in der Kooperation zwischen den Ausbildungsinstitutionen der drei Phasen statt. Weitere Interessengruppen aus anderen gesellschaftlichen Bereichen wurden zwar an der Arbeit der Enquete-Kommission beteiligt, im späteren Verlauf der Reform treten sie nicht prominent auf. An dieser Stelle gibt es verschiedene Deutungsmöglichkeiten: Werden andere Interessengruppen zu wenig beteiligt oder verlassen sich diese auf die scheinbar gut funktionierende Kooperation der lehrausbildenden Akteure?

3.5 Resümee zur Lehrerbildungsreform in den Bundesländern

Die Umgestaltung der Praxisphasen in der Ersten Phase hat in allen untersuchten Bundesländern die gleiche Stoßrichtung, wie im Folgenden mittels der Zusammenfassung und Auswertung der Untersuchungsergebnisse gezeigt werden kann. Die Darstellung orientiert sich dabei an der Struktur der Untersuchungen zu den einzelnen Bundesländern:

1. Bestandsaufnahme,
2. Reformbegleitende Diskurse und Hintergründe.

Es gibt grundsätzlich eine quantitative Ausweitung der Praxisphasen und gleichzeitig eine Angleichung für die verschiedenen Lehramtstypen zu verzeichnen. Besonders deutlich wird dies in Bayern und Thüringen, in denen die Praxisphasen für das Lehramt an Gymnasien stark ausgeweitet wurden. Dies ist, neben der Ausweitung der bildungswissenschaftlichen Studienanteile z. B., als ein Schritt weg von der oft bemängelten Dominanz des fachwissenschaftlichen Studiums in den gymnasialen Lehramtsstudiengängen zu verstehen.

Auch bei den Zielstellungen für Praxisphasen gibt es Veränderungen. Mit der Verkürzung des Vorbereitungsdienstes in NRW und Thüringen ergeben sich auch veränderte Zielstellungen für die Praxisphasen im Studium. Das Praxissemester in NRW soll explizit auf Anforderungen der Praxis in Schule und Vorbereitungsdienst vorbereiten. In Thüringen wird seitens der Landesregierung eine Ausweitung der Praxisphasen im Studium vorangetrieben, um eine Verkürzung des Vorbereitungsdienstes zu ermöglichen. Die Landesregierung sieht die Ausgestaltung der praktischen Studienanteile demzufolge notwendigerweise an den Erfordernissen des Referendariats orientiert. Je nach Zugehörigkeit im System der Lehrerbildung (Erste Phase/Zweite Phase) wird dieses Ziel von den anderen Akteuren mitgetragen oder nicht.

Für alle Bundesländer lässt sich feststellen, dass die Überprüfung von Eignung und Neigung für den Lehrerberuf als Zielstellung für Praxisphasen an Bedeutung gewinnt. In NRW wurde eigens ein Eignungspraktikum eingeführt, welches möglichst vor Aufnahme des Studiums absolviert werden soll. Auf die begrenzten Möglichkeiten der Eignungsfeststellung, besonders zu einem so frühen Zeitpunkt, wurde bereits in Abschnitt 2.4.2 hingewiesen.

Eine weitere Zielstellung, die besonders mit dem Betriebspraktikum in Bayern stärker Eingang in die Lehramtsausbildung gefunden hat, ist das Kennenlernen der außerschulischen Berufswelt. Während mit dem Berufsfeldpraktikum in NRW auf pädagogische Handlungsfelder abgezielt wird, absolvieren Studierende aller Lehramtstypen in Bayern ein achtwöchiges Betriebspraktikum in einem Produktions-, Weiterverarbeitungs-, Handels- oder Dienstleistungsbetrieb.

Es gibt in der Entwicklung der Praxisphasen in den Bundesländern demnach Gemeinsamkeiten bezüglich einer starken Tendenz zur Ausweitung der Praxisphasen und einer Veränderung bei den Zielstellungen. Angesichts unterschiedlicher Ausgangssituationen und politischer Rahmenbedingungen sind diese den verschiedenen Ländern gemeinsamen Entwicklungen einerseits auf Ereignisse zurückzuführen, die die Reformprozesse flächendeckend im gesamten Bundesgebiet geprägt haben. Andererseits liefern starke bundesweit verknüpfte Diskurse und deren Akteure plausible Erklärungsmöglichkeiten.

Auslöser und Rahmen für alle Reformen waren bundesweit der Bologna-Prozess und die Veröffentlichung von Schulleistungsvergleichsstudien, die eine breite Debatte anstießen. Gesamtgesellschaftliche Herausforderungen im Kontext von Globalisierung, technischem Fortschritt und einem raschen Wandel von Lebensentwürfen bildeten den Hintergrund von Reformanstößen.

Interessant ist, wie unterschiedlich die Schulleistungsvergleichsstudien etwa in NRW und Bayern wahrgenommen wurden. Für NRW ein Warnsignal für den unbefriedigenden Zustand des Bildungswesens und insbesondere der Lehrerbildung (vorher ganz anders wahrgenommen!), interpretierte die bayerische Landesregierung die PISA-Ergebnisse als ausdrückliche Bestätigung für ihre Bildungspolitik: Der bayerische Weg sollte weiter verfolgt werden. Trotzdem kam es in beiden Bundesländern gleichermaßen zu einer erheblichen Ausweitung der Praxisphasen. Dies ist zu einem großen Teil auf die starken bundesweiten und länderspezifischen Diskurse für mehr Praxisbezug und damit für umfangreichere Praxisanteile in der Ersten Phase der Lehrerbildung zurückzuführen. Der Nutzen von umfangreichen Praxisphasen in der Ersten Phase wird selten in Frage gestellt: Praxisphasen haben, so die Prämisse, per se einen unbestreitbaren Wert. So finden kontroverse Debatten über eine Ausweitung der Praxisphasen in der Ersten Phase lediglich auf der organisatorisch-verfahrenstechnischen Ebene statt und werden nie grundsätzlich in Frage gestellt.

Wie es zu den wesentlichen Reformschritten bezüglich der Praxisphasen gekommen ist, unterscheidet sich aber in den einzelnen Bundesländern deutlich. Der Vergleich zwischen NRW und Thüringen bzgl. der Einführung eines Praxissemesters ist hierfür aufschlussreich. Die nordrhein-westfälische Landesregierung beauftragte die sogenannte Baumert-Kommission mit der Erstellung eines Gutachtens, bevor größere Reformschritte unternommen werden sollten. Diese kam im Gutachten 2007 zu dem Schluss, dass, insbesondere angesichts der fehlenden Strukturen an den lehrerbildenden Hochschulen, von einer Ausweitung der universitären Praxisphasen dringend abzuraten ist. Auch viele andere Akteure standen der geplanten damit einhergehenden Verkürzung des Vorbereitungsdienstes skeptisch gegenüber.

Letztendlich wurde mit dem LABG 2009 trotzdem ein Praxissemester eingeführt. Zudem gibt die Landesregierung detaillierte Vorgaben für die Umsetzung vor. Anders verhielt es sich in Thüringen. Seitens der Landesregierung wurde den lehrerbildenden Institutionen, insbesondere den Universitäten Jena und Erfurt, ein großer Spielraum für die Ausgestaltung der Lehrerbildung insgesamt gelassen. Impulse, die letztendlich im Thüringer Lehrerbildungsgesetz festgeschrieben wurden, kamen v. a. von den Universitäten in Kooperation mit den Studienseminaren und dem Träger der Lehrerfortbildung, ThILLM. So wurden im Jenaer Modell ein Eingangspraktikum und ein Praxissemester entwickelt und erprobt, welche mittlerweile in den Verordnungen über die Staatsprüfung vorgeschrieben sind. Auf diese Weise wurden die Praktikumsmodelle *bottom up* etabliert und sind an den Strukturen der Institutionen der Lehrerbildung in Thüringen orientiert. In NRW werden aktuell *top down*-Vorgaben an Stand-

orten umgesetzt, die, so das Untersuchungsergebnis der Baumert-Kommission, nicht dafür bereit sind.

Die bayerische Landesregierung hat sich schon früh gegen ein Praxissemester ausgesprochen und hält an dieser Leitlinie fest – auch weil die zu absolvierenden Praxisphasen, insbesondere mit dem 24-monatigen Vorbereitungsdienst vergleichbar umfangreich sind. Es gibt jedoch Akteure, die sich für eine Ausweitung der Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung einsetzen. Auffallend ist das Engagement der *Stiftung Bildungspakt Bayern*, die ihren Sitz im Bayerischen Kultusministerium hat und von verschiedenen bayerischen Unternehmen und dem prominenten Interessenvertreter *Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft* finanziert wird. Diese Stiftung war maßgeblich an der Einführung des *Exercitium Paedagogicum* beteiligt, eines ausgedehnten Schulpraktikums, das nicht nur Studierende früh mit der Schulpraxis vertraut machen, sondern auch explizit Lehrerinnen und Lehrer in den Schulen entlasten sollte. Das *Exercitium Paedagogicum* setzt auch Empfehlungen der Studie *Bildung neu denken*, herausgegeben von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, um, die sich für frühe und ausgedehnte Praxisphasen ausspricht. Bezüglich der Lehrerausbildung für den Primar- und Sekundarbereich wird gar vorgeschlagen, die zweite in die erste Ausbildungsphase zu integrieren, das Prinzip des lernenden Forschens [sic!] sei für die Studierenden dieser Schulformen nicht angemessen. An diesen Beispielen wird deutlich, welche Akteure sich in den Lehrerbildungsprozessen maßgeblich einbringen – und damit Wirkung erzielen.

Hier stellt sich grundsätzlich die Frage der Legitimation: Welchen Akteuren will man in Bezug auf die Lehrerbildung Definitionsmacht zugestehen?

4 Fazit und Perspektiven

Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung wurde im Rahmen der Expertise in einen umfassenderen historisch-gesellschaftlichen Kontext eingeordnet und für ausgewählte Bundesländer im Detail untersucht. Zentral war nicht nur die Bestandsaufnahme bezüglich der Veränderungen, sondern vor allem die Frage, wie es dazu gekommen ist: Welche Diskurse haben diese Veränderungen hervorgebracht? Die Auseinandersetzung mit Hintergründen von und Begründungen für Reformentscheidungen macht eine Bewertung aktueller Entwicklungen und eine Einschätzung der Stoßrichtung der jeweiligen Reformen möglich. Dabei werden die Veränderungen bei den Praxisphasen zum Indikator dafür, in welche Richtung sich die Lehrerbildung insgesamt entwickelt.

Aus der Geschichte der Lehrerbildung sowie der empirischen Befundlage heraus lässt sich die festgestellte umfassende Ausweitung der Praxisphasen nicht erklären (Abschnitt 2.4). Zum einen wurde es als Errungenschaft betrachtet, die Ausbildung für alle Lehramtstypen an die Universitäten zu bringen – Tendenzen zur umfassenden Ausweitung von Praxisphasen und damit der veränderten institutionellen Anbindung (Studienseminare und Schulen neben den Universitäten) der Ersten Phase weisen in die entgegengesetzte Richtung. Zum anderen ist der Bereich der Praxisphasen, wie der der Lehrerbildung insgesamt, bisher empirisch nur unzureichend erschlossen. Aus den wenigen vorliegenden Befunden lässt sich sachbezogen weder für noch gegen aktuelle Reformschritte argumentieren.

Seitens der einschlägigen lehramtsbezogenen Forschung wird die Notwendigkeit zur Erhöhung des Berufsfeld- und Praxisbezugs als eine Leitlinie für Reformen in der Lehrerbildung konstatiert (Abschnitt 2.2). Jedoch ist die Ausweitung von Praxisphasen in diesen Reformkonzepten nur eine Maßnahme unter verschiedenen anderen, mit denen dieser Bezug verstärkt werden kann. Des Weiteren werden Gelingensbedingungen und damit Qualitätsmaßstäbe für die Praxisphasen in der Ersten Phase formuliert, deren Umsetzung durch die schlagartige und umfangreiche Ausdehnung der Praxisphasen zumindest bezweifelt werden muss. Dieser Zweifel stellt sich angesichts der Interessen der verschiedenen beteiligten Akteure als umso dringender dar.

Doch wie lässt sich die alternativlos erscheinende, umfangreiche und schnelle Ausweitung der Praxisphasen erklären, angesichts derer Qualitätsmaßstäbe zunächst in den Hintergrund rücken? Wie erklärt sich der stark quantitativ ausgerichtete Ruf nach mehr Praxis? Ergiebig war zum einen ein Blick auf die Bedeutung der Schulleistungsvergleichsstudien vor dem Hintergrund von Werthaltungen in der Bevölkerung und der Bedeutung der gesamtwirtschaftlichen Leistungsfähigkeit (Abschnitt 2.1). Im Detail bietet zum anderen die Untersuchung von Reformprozessen in ausgewählten Bundesländern Aufschluss (Kapitel 3).

Die Ergebnisse der PISA-Studie als der bekanntesten Schulleistungsvergleichsstudie wurden deshalb als desaströs wahrgenommen, weil sie die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungswesens und, damit verknüpft, die Leistungsfähigkeit der Volkswirtschaft im internationalen Wettbewerb in Frage stellte. Leistung als Wert an sich, der seit den 1990er Jahren wieder stark an Bedeutung gewonnen hatte und die Angst vor Wohlstandseinbußen erzeugten einen immensen Handlungsdruck, auf den mit umgehend vorgelegten Reformideen reagiert wurde. Schnell war eine vermeintlich zentrale Stellschraube gefunden: Wenn die Qualität der Lehrerbildung verbessert wird, dann verbessern sich im Endeffekt auch die Schülerleistungen und damit die Wettbewerbschancen. Wichtig dafür, so war man sich sicher, sei

vor allem, dass die Lehrerinnen und Lehrer frühzeitig an die Schulpraxis herangeführt und spezifisch auf ihr späteres Handeln im Beruf vorbereitet würden.

Eine Auseinandersetzung mit den Reformprozessen und begleitenden Diskursen in den Bundesländern zeigt, dass der Wunsch nach mehr Praxis- und Berufsfeldbezug überaus stark war. Beantwortet wurde dieser v. a. mit einer quantitativen Ausweitung der Praxisphasen, welche in den Debatten nur selten hinterfragt wurde. Der Diskurs, demzufolge mehr Berufsfeld- und Praxisbezug in erster Linie durch eine quantitative Veränderung bei den Praxisphasen hergestellt werden sollte, war in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen so stark, dass ein Großteil der Diskussionen im Reformprozess lediglich auf der Ebene der Gelingensbedingungen oder gar auf der verfahrenstechnisch-organisatorischen Ebene stattfanden.

In Thüringen wird eine Stärkung der praktischen Ausbildungsanteile im Gesetzentwurf nicht inhaltlich, sondern lediglich mit einem Verweis auf die Diskussion zur Reform begründet. Auch in Bayern wurde die Neueinführung von Praxisphasen zu Beginn des Studiums sowie die Ausdehnung bestehender Blockpraktika kaum in Frage gestellt. Die bayerische Landesregierung sprach sich allerdings angesichts bestehender umfangreicher Praktikumsformen gegen die von verschiedenen Seiten geforderte Einführung eines Praxissemesters aus. In Nordrhein-Westfalen wurde entgegen dem ausdrücklichen Rat eines von der Landesregierung selbst berufenen Expertengremiums ein Praxissemester eingeführt. Betrachtet man diese Entscheidungen differenziert, wie in der vorgelegten Studie geschehen, stellt sich heraus, dass alle – obschon gegensätzlich oder doch unterschiedlich anmutend – zu einem großen Teil gleichartig motiviert waren: Von den sich aus der PISA-Studie ergebenden landesspezifischen Bewertungen bezüglich der Leistungsfähigkeit des jeweiligen Schulsystems – und diese offensichtlich wiederum vor der Folie der Einschätzung der eigenen Wettbewerbsfähigkeit – erfolgte die jeweils landesspezifische Neuausrichtung der Lehrerbildung und damit verbunden der Praxisphasen.

Im Zuge der Analysen wurde sichtbar, dass in den Diskussionen zur Reform der Praxisphasen in allen Bundesländern dabei die grundsätzliche Ebene unangetastet blieb: Ob und inwiefern sind umfangreiche Praxisphasen in der Ersten Phase dem Professionalisierungsprozess angehender Lehrerinnen und Lehrer überhaupt zuträglich?

Doch auch wenn man auf diese sachfremden Hintergründe von Reformentscheidungen schaut, bleibt letztendlich wesentlich, dass es einen starken Diskurs für mehr und ausgedehntere Praxisphasen gegeben hat. Unabhängig davon, wie und unter welchen Umständen

Reformentscheidungen für eine Ausweitung der Praxisphasen letztlich zustande gekommen sind: Sie werden vom dominanten Diskurs getragen – das erklärt ihre Akzeptanz.

Die Untersuchung der Positionen verschiedener Akteure (als Repräsentanten von Interessengruppen) liefert nicht nur Hintergründe und Begründungen von Reformentscheidungen, sondern auch Hinweise darauf, welchen Einflüssen die Umsetzung von Reformmaßnahmen unterliegt. Damit sind auch Zielsetzungen und die Ausrichtung der Praxisphasen in der Ersten Phase angesprochen. Die Umsetzung durch die beteiligten Akteure unterliegt der jeweiligen Rolle/Funktion, die sie haben – diese nämlich führen zu den je spezifischen Ausdeutungen und damit auch Ausgestaltung der gesetzlichen/ministeriellen/administrativen Vorgaben. Diese Spielräume bleiben insofern besonders groß, als zwar häufig Rahmenkonzepte für eine, so das Ziel, konstruktive Konfrontation von Theorie und Praxis vorgelegt werden, die konkrete Ausgestaltung entsprechender Lerngelegenheiten jedoch nicht deutlich wird. So bleibt die Ausgestaltung letztendlich zu großem Teil in Hand der ausführenden Akteure.

Eine in diesem Kontext wichtige Folgerung: Wie in Abschnitt 2.2.5 beschrieben, ist es nicht das Ziel der Ersten Phase, umfassende Berufsfertigkeiten zu vermitteln, die Lehrerbildung kann nicht „mechanisch-kausal die Perfektionierung des beruflichen Handelns während des gesamten Berufslebens erzeugen“ (Terhart 2000: 31). Dieser Haltung stehen jedoch beispielsweise die Interessen und Ansprüche der Schulseite als „Abnehmerseite“ von Lehrerausbildung entgegen – insbesondere angesichts der Verkürzung des Vorbereitungsdienstes, für die eine Kompensation durch eine veränderte Ausrichtung der Ersten Phase gefordert wird. Virulenter wird diese Problematik angesichts des Output-Paradigmas. Die Gefahr besteht, dass Inhalte und Methoden der Ersten Phase aufgrund eines missverstandenen Output-Primats wesentlich an den Bedürfnissen der Zweiten Phase ausgerichtet werden.

Die Outputorientierung, wie sie sich in der Festlegung von Standards und Kompetenzen niederschlägt, ist nicht per se negativ – solange die Wertigkeit der einzelnen Phasen des Bildungsganges im Blick behalten wird. Das Studium stattet Lehramtskandidatinnen und –kandidaten mit dem für ein professionelles Handeln unerlässlichen theoretischen Rüstzeug aus. Insofern ist eine Haltung kritisch zu hinterfragen, die vorrangig auf Fragen der Fähigkeit zur mechanisch-kausalen Perfektionierung beruflichen Handelns abzielt, welche aber immer mehr in den Fokus von Lehrerbildung gerückt zu sein scheint.

Angesichts all dieser Überlegungen über die Zielsetzung der Ersten Phase und der Lehrerausbildung insgesamt ist es interessant zu verfolgen, welche Interessengruppen sich in die Reformdiskurse eingebracht und Einfluss auf Zielstellungen genommen haben (vgl. Abschnitt 2.3, Kapitel 3). Eine scheinbar nebensächliche, aber wichtige Frage, die sich aus den

vorgelegten Untersuchungen ergibt, ist: Welche Interessengruppen und Akteure sollten Einfluss auf die Lehrerbildungspolitik nehmen und inwieweit?

Bei aller Kritik am Zustandekommen von Reformentscheidungen: diese treffen den Nerv vieler Beteiligter, wenn nicht sogar den der meisten. Eine Ausweitung der Praxisphasen in der Ersten Phase und eine Ausrichtung auf die Bedürfnisse der Zweiten Phase und schließlich auf die Anforderungen des Schulalltags werden insbesondere von den Studierenden selbst begrüßt, die etwa Desorientierung während des Studiums beklagen und von denen der Wert der fachwissenschaftlichen Ausbildung im Hinblick auf die Erfordernisse des Schulalltags häufig gering geschätzt wird. Doch es gibt Alternativen im Umgang mit diesen Empfindungen.

Vielleicht gilt es gerade, den Bruch zwischen Erster und Zweiter Phase als notwendig für die Entwicklung von Professionalität aufzuzeigen und zu kultivieren. Dies könnte eine Aufgabe derjenigen sein, die in die Etablierung von neuen Praxisphasen involviert sind. Diese würden nicht den geäußerten Ansprüchen auf ein bruchlos kohärentes Curriculum entsprechen wollen, indem verhandelt wird, wie der Übergang in die nächste Phase krisenlos gestalten werden kann. Sie könnten stattdessen die Notwendigkeit eines solchen Bruchs thematisieren. Oder vice versa: Es werden keine unmittelbaren Zusammenhänge hergestellt oder behauptet, wo es nur mittelbare oder zunächst gar keine gibt. Den Studierenden müsste hingegen die Bedeutung der einzelnen Ausbildungselemente und Ausbildungsphasen deutlich werden. Vorstellbar wäre ein von Supervision begleiteter Prozess, in dem die Kandidatinnen und Kandidaten die einzelnen Elemente mittels geeigneter Unterstützung (z. B. Mentee-Coachings) selbst in Beziehung setzen.

Um insgesamt eine weniger interessengeleitete und auf subjektiven Wahrnehmungen basierende Diskussion um Praxisphasen in der Lehrerbildung zu ermöglichen, muss diese Auseinandersetzung zunächst aber auf eine breitere wissenschaftliche Grundlage gestellt werden. Forschung aus verschiedenen Perspektiven und in verschiedene Richtungen ist notwendig.

Am Anfang stünde eine Klärung der in wissenschaftlichen und auch nicht-wissenschaftlichen Diskussion auftretenden Begriffe. Um der Gefahr einer Deprofessionalisierung durch Praxisphasen entgegenzuwirken, braucht es mehr valide Forschung zu den Gelingensbedingungen von Praktika, die fundierte Hinweise für eine wirksame Ausgestaltung liefern. Grundsätzlicher ist darüber hinaus zu untersuchen – und dieser Bedarf ist anhand der Befunde der vorliegenden Studie deutlich geworden – ob und inwiefern es überhaupt praktischer Elemente in frühen Phasen der Professionsentwicklung bedarf. Hier böte sich ein professionssoziologi-

scher Vergleich mit anderen Professionen (Ärztinnen und Ärzte, Psychotherapeutinnen und -therapeuten, Juristinnen und Juristen) an²⁵.

Weiterhin wären Untersuchungen zu „dritten Lösungen“ wünschenswert: Wie kann bei Lehrerinnen und Lehrern evtl. außerhalb der bisher etablierten – gängigen und als kontrastiv erlebten – Elemente Fachwissenschaft und Fachdidaktik/ Schulpraktische Studien ein bündiges Verständnis für den künftigen Beruf entstehen? Die genannten Elemente werden i.d.R. immer noch einem dichotomisch gedachten Verhältnis „Theorie versus Praxis“ zugeordnet, das man versucht aufzubrechen, indem man z. B. auf die Verzahnung der vorhandenen Elemente durch neue gemeinsame setzt, wie z. B. bei der Einführung von Praxissemestern, die von Erster und Zweiter Phase gemeinsam zu gestalten sind. Es wäre zu untersuchen, ob entsprechendes Potential möglicherweise eher in - von weiteren, neuen Akteuren - zu entwickelnden und durchzuführenden Beratungskonzepten zur Begleitung des Professionalisierungsprozesses läge, um den Blick für den Beitrag der einzelnen Bildungsgangelemente zu eröffnen (z. B. im Sinne einer supervisorischen Begleitung der gesamten beruflichen Entwicklung)?

Die vorliegende Studie konnte selbst zwei grundlegende Bausteine für den Lehrerbildungsdiskurs liefern: Zum einen werden Prämissen über Praxisphasen hinterfragt, die insbesondere maßgeblich für die Ausrichtung von Forschungsprojekten sein können und daher bewusst eingebunden werden müssen. Zum anderen werden die Interessenkonstellationen und Handlungsbedingungen von an Lehrerbildung und diesbezüglichen Reformprozessen beteiligten Akteursgruppen sichtbar gemacht, welche bei der Umsetzung der eingeleiteten Reformmaßnahmen entscheidend sind.

²⁵ Hierzu formuliert Terhart (2012) allgemein: „Von besonderer Bedeutung ist es, dass die Erforschung von Lehrerbildung möglichst eingebettet sein sollte in die Untersuchung von Lern- und Sozialisationsprozessen von Studierenden in anderen Studiengängen und mit anderen Berufsbiographien.“ (S. 12)

5 Literaturverzeichnis

Printpublikationen

Abel, Jürgen und Gabriele Faust (Hrsg.) (2010): *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung*, Münster u. a.: Waxmann

Bach, Andreas (2013): *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Ausmaß und zeitliche Stabilität von Lerneffekten hochschulischer Praxisphasen*, Münster u. a.: Waxmann

Baumgart, Franzjörg und Ewald Terhart (2001): *Gestufte Lehrerbildung in NRW? Die Empfehlungen des Expertenrates NRW zur Lehrerbildung: Grundsätzliche Gegenargumente, pragmatische Bedenken und konstruktive Alternativen*. In: *Die deutsche Schule* 93 (3), S. 332-342

Bildungskommission NRW (1995): *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied u. a.: Luchterhand

Blömeke, Sigrid (Hrsg.) (2004): *Handbuch Lehrerbildung*, Braunschweig: Westermann

Bölling, Rainer (1983): *Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Überblick von 1800 bis zur Gegenwart*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Fuchs, Hans-Stefan (2007): *Lehrerbildung in Bayern und die Aufgaben des Lehrers im Spiegel des Lehrerbildungsrechts*, Aachen: Shaker

Gemeinsame Kommission für die Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen (Gemeinsame Kommission NRW) (Hrsg.) (1996): *Perspektiven: Studium zwischen Schule und Beruf*, Neuwied u. a.: Luchterhand

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

Hascher, Tina (2011): *Vom „Mythos Praktikum“ ...und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten*. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 11 (3), S. 8-16

Hradil, Stefan (2002): *Der Wandel des Wertewandels. Die neue Suche nach Sicherheit, Ordnung und Gemeinschaft in einer individualisierten Gesellschaft*. In: *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik* 51 (4), S. 409-420

Keller, Reiner (2007): *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Konrad, Franz-Michael (2007): *Geschichte der Schule. Von der Antike bis zur Gegenwart*, München: Beck

Lütgert, Will (2012): Wege zur Professionalisierung – Jenaer Modell der Lehrerbildung. Vortrag im Rahmen des 45. Seminartages des Bundesarbeitskreises Seminar- und Fachleiter/innen e.V. (BAK). In: Seminar 1/2012, S. 39-58

Lütgert, Will 2008: Das Jenaer Modell der Lehrerbildung. In: Lütgert et al.: Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Grundlagen, S. 36-47

Lundgreen, Peter (1981): Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil II: 1918-1980, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (MSJK NRW) (2004a): Praxisphasen in der Lehrerausbildung. Empfehlungen und Materialien für die Umsetzung und Weiterentwicklung als PDF unter www.uni-due.de/zlb/pfl/documents/PPEmpfehlungenMSJK.pdf

Picht, Georg (1964): Die Deutsche Bildungskatastrophe, Olten und Freiburg: Walter-Verlag
Rosenbusch, Heinz S. et al. (1988): Schulreif?. Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen (= Europäische Hochschulschriften Reihe 11, Pädagogik Bd. 346), Frankfurt a.M. u. a.: Peter Lang

Schlegel, Clemens M. (2012): Wo die Praxis nicht mehr schockt. An der LMU München gehen Lehramtsstudierende ins Intensivpraktikum. In: Die Bayerische Schule 7/2012, S. 20

Sigel, Richard (2011): Das Intensivpraktikum an der LMU München. Situiertes Lernen an der Universität – Gelungene Umsetzung konstruktivistischer Lerntheorie. In: Franz Hauzenberger und Manfred Rotermund (Hrsg.): Schulpraxisstudien in Europa (= Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien 6), Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 61-88

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2010): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2009. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. In Zusammenarbeit mit der Deutschen EURYDICE-Informationsstelle des Bundes im BMBF, Bonn: Dokumentations- und Bildungsinformationsdienst

Terhart, Ewald (2012): Anmerkungen zur Situation und Entwicklung der empirischen Forschung zur Lehrerbildung, unveröffentlichtes Manuskript.

Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland, Weinheim/Basel: Beltz

Terhart, Ewald et al. (Hrsg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster: Waxmann

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (vbw) (Hrsg.) (2003): Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt, Opladen: Leske + Budrich

Walke, Jutta (2004): Die Situation des Ausbildungspersonals in der Zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine Analyse auf der Basis vorhandener Informationen und Daten, Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster (ZfL-Texte Nr. 4)

Weyland, Ulrike (2010): Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerbildung (= Wirtschaftspädagogisches Forum 39), Paderborn: EUSL

Weyland, Ulrike und Eveline Wittmann (2011): Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen. In: Faßhauer, Uwe et al. (Hrsg.): Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung (= Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), S. 49-60

Onlinequellen

Bayerische Rektorenkonferenz (2003): Schulpolitisches Memorandum der Bayerischen Rektorenkonferenz vom 10. Oktober 2003 als PDF unter http://portal.mytum.de/archiv/reden_p/reden_p_20031126_153208

Bayerischer Lehrerinnen- und Lehrerverband (BLLV) (2005): Petition. Exercitium Paedagogicum. Einstimmiger Beschluss des Landesvorstands vom 11. Mai 2005. Eingabe des BLLV an den Bayerischen Landtag vom 15.05.2005 unter http://www.bllv.de/Meldungen.807.0.html?&cHash=c7d087eb3d98c063d45c37b6d097f611&x_ttnews%5Btt_news%5D=1404

Bayerischer Philologenverband (bpv) (2010): Gymnasiale Lehrerbildung. Empfehlungen des Bayerischen Philologenverbandes als PDF unter http://www.bpv.de/downloads/broschuere_lehrerbildung_final.pdf

Bayerischer Schulleitungsverband (BSV) (2009): Lehrerbildung 2009. Rücken Universitäten die Lehrerbildung in den Mittelpunkt? unter http://www.bsv-bayern.info/cms/index.php?option=com_content&task=view&id=190&Itemid=1

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2004): Pressemeldung: „Exercitium Paedagogicum. Lehramtsstudenten als Unterrichtsassistenten“ als PDF unter <http://bildungsklick.de/pm/3470/exercitium-paedagogicum/>

Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst (2005): Optimierungskonzept für die Bayerischen Hochschulen 2008 als PDF unter: http://www.stmwfk.bayern.de/fileadmin/user_upload/PDF/Hochschule/optimierungskonzept.pdf

Bellenberg, Gabriele (2013): Form, Funktion und Wirkungen des Eignungspraktikums in NRW – Ergebnisse einer Evaluationsstudie als PDF unter http://www.diz.uni-oldenburg.de/BaSS/intern/download/Tagungen/Rostock_2013/2013_Bellenberg_Eignungspraktikum.pdf

Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiterinnen e.V., Landesgruppe NRW (BAK NRW) et al. (2008): Stellungnahme zum Referentenentwurf eines Gesetzes zur Reform der Lehrerausbildung vom 25.06.2008. In: Seminar 3/2008, S. 120-122 als PDF unter http://www.bak-online.de/downloads/stellungnahme_nrw_reform_lehrerausbildung.pdf

Bundeselternrat (BER) (2002): Resolution der Frühjahrsplenartagung des Bundeselternrates vom 29.-30. Mai 2002, unveröffentlichtes Material.

Bundeselternrat (BER) (2005a): Resolution der Tagung der Fachausschüsse des Bundeselternrates für Haupt-, Real- und Gesamtschulen und für Gymnasien. 08.-10. April 2005 in Donaueschingen: „Bildungsstandards als Schlüssel zur Reform des Bildungssystems – Auf dem Weg von Regelstandards zu Mindeststandards“ als PDF unter http://www.bundeselternrat.de/fileadmin/bundeselternrat/images/content/Resolutionen/2005/Resolution-SEK_I_2005.pdf

Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) (2001): Führungskraft Lehrer. Empfehlungen der Wirtschaft für ein Lehrerleitbild als PDF unter [http://www.bda-online.de/www/arbeitgeber.nsf/res/F24701C3564344BCC12574EF0053FBFE/\\$file/BSZ_Lehrer.pdf](http://www.bda-online.de/www/arbeitgeber.nsf/res/F24701C3564344BCC12574EF0053FBFE/$file/BSZ_Lehrer.pdf)

Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) (2003): Master of Education. Für eine neue Lehrerbildung als PDF unter http://www.verbundprojekt-niedersachsen.uni-oldenburg.de/download/Dokumente/Studium_Lehre/mas_edu_lehrerbil_bda.pdf

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (1999): Stellungnahme zum »Fragenkatalog Lehrerbildung« des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland als PDF unter http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/1999_02_KMK.pdf

Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (2005): Lehrer sein, heißt Kindern Flügel verleihen. Lehrer in Deutschland im Jahr 2015 – eine Vision als PDF unter http://www.ihk-koeln.de/upload/01555-Lehrer2015_1555.pdf

Deutscher Lehrerverband (DL) (2008): "Leitlinien der Wirtschaft zur Lehrerbildung wertlos" unter <http://www.lehrerverband.de/lbild.htm>

Deutscher Philologenverband (DPHV) (2003): Positionspapier des Deutschen Philologenverbandes zur Gymnasialen Lehrerbildung als PDF unter http://www.dphv.de/fileadmin/user_upload/positionen/berufspolitik/Standpunkte/DPHV-Lehrerbildung.pdf

Die LINKE, Susanne Henning (2008): CDU zementiert überholtes Schulsystem – Thüringer Lehrerbildungsgesetz gegen LINKE und SPD durchgewinkt unter <http://www.susannehenning.de/nc/presse/detail/archiv/2008/februar/zurueck/archiv-24/artikel/cdu-zementiert-ueberholtes-schulsystem-thueringer-lehrerbildungsgesetz-gegen-linke-und-spd-durchge/>

europa.eu (2008): Verbesserung der Qualität der Lehrerausbildung unter http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11101_de.htm

Expertenkommission „Reform der Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen“ (Expertenkommission NRW) (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase als PDF unter https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/rektorat/infos/broschuere_baumert.pdf

Expertenrat im Rahmen des Qualitätspakts (2001): Abschlussbericht als PDF unter <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/5593/1/expertenrat.pdf>

Friedrich-Schiller-Universität Jena (2009): Ordnung für das Praxissemester in Lehramtsstudiengängen nach dem Jenaer Modell der Lehrerbildung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Praxissemesterordnung) als PDF unter http://www.lbf.uni-je-na.de/zldmedia/Downloads/Jenaer+Modell/Paxissemester/ZLB_Praxissemesterordnung.pdf

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2001): Eckpunkte der GEW zur Reform der LehrerInnenbildung als PDF unter <http://www.gew.de/Binaries/Binary37776/Dok-LeBi-2001-10.pdf>

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2012): Stand der Reform der LehrerInnenbildung 2012 als PDF unter http://www.gew-berlin.de/documents_public/121107_Lehrerbildung_Uebersicht2012_pdf.pdf

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Bayern (GEW Bayern) (2006): GEW Bayern zur „Reform“ der Lehrer- und Lehrerinnenbildung als PDF unter <http://www.gew-bayern.de/uploads/media/LeherInnenbildung.pdf>

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Thüringen (GEW Thüringen) (2007): Pressemitteilung zum Lehrerbildungsgesetz unter <http://bildungsklick.de/pm/55901/gesetz-bringt-kaum-qualitative-verbesserung-der-lehrerausbildung/>

Gutachtergruppe „Zukunft Bayern 2020“ (Hrsg.) (2007): „Zukunft Bayern 2020“. Nachhaltige Politik für Kinder, Bildung und Arbeit – Megatrends und ihre bessere Nutzung durch Wirtschaft und Wissenschaft als PDF unter: <http://www.bayern.de/Gutachten-Zukunft-Bayern-2020-.1415/index.htm>

Hedtke, Reinhold (2003): Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug – Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien als PDF unter http://www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/praxisbezug_lang.pdf

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (1998): Empfehlungen zur Lehrerbildung. 186. Plenum der HRK vom 2. November 1998 unter <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschlues->

se/position/?tx_szconvention_pi1[decision]=193&cHash=4e964359f849284423c47e79873d6b91

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (EU-Kommission) (2007): Mitteilung der Europäischen Kommission an den Rat und das Europäische Parlament: „Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung“ als PDF unter http://ec.europa.eu/education/com392_de.pdf

Küster, Oliver (2008): Praktika und ihre Lernpotentiale in der Lehrerbildung – Eine längsschnittliche Videostudie zur Untersuchung der Entwicklung unterrichtlicher Handlungskompetenzen in verlängerten Praxisphasen als PDF unter <http://opus.bsz-bw.de/hsbwgt/volltexte/2008/42/>

Landesjugendring Thüringen e.V. (2007): Stellungnahme zum Thüringer Lehrerbildungsgesetz als PDF unter http://www.ljrt-online.de/wDeutsch/download/politik/ljrt/Stellungnahme_Lehrerbildungsgesetz_291107.pdf

Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) des Landes Nordrhein-Westfalen et al. (2010): Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang als PDF unter http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Reform/Wege_der_Reform/Rahmenkonzeption_Praxissemesters_Masterstudiengang/Endfassung_Rahmenkonzept_Praxissemester_14042010.pdf

Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) des Landes Nordrhein-Westfalen (2012): Praxiselemente in den lehramtsbezogenen Studiengängen. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 28.6.2012 (ABl. NRW 8/12) als PDF unter <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/20-02Nr20Praxisphasen1.pdf>

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen und Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW/MIWFT) (2007): Die neue Lehrerausbildung in Landes Nordrhein-Westfalen. Grundlagen und Grundsätze als PDF unter http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Presse/Pressekonferenzen/Archiv_14LP/2007/Lehrerausbildung/Grundlagen_Grundsaeetze.pdf

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (MSJK NRW) (2004b): Praxisphasen in den Lehramtsstudiengängen. Rahmenvorgaben als PDF unter http://www.lbz.rwth-aachen.de/aw/cms/website/themen/Dokumente/DokumenteSE/~tes/rechtliche_bestimmungen/?lang=de

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (MSJK NRW) (2004c): Praxisphasen in den Lehramtsstudiengängen. Runderlass des Ministeriums vom 14.6.2004 (ABl. NRW 260) als PDF unter http://zlb.uni-due.de/documents/documents_pfl/Praxisphasen1.pdf

Noelle-Neumann, Elisabeth und Thomas Petersen (2001): Zeitenwende. Der Wertewandel 30 Jahre später unter <http://www.bpb.de/apuz/26133/zeitenwende-der-wertewandel-30-jahre-spaeter>

Raidt, Tabea (2009): Bildungsreformen nach PISA. Paradigmenwechsel und Wertewandel als PDF unter http://docserv.uni-duesseldorf.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-14323/Bildungsreformen-PISA-Raidt_A1b.pdf

Schubarth, Wilfried et al. (Hrsg.) (2011): Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis (= Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung I) als PDF unter <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2011/5103/pdf/pbhsf01.pdf>

Schüssler, Renate et al. (2012): „Praxis nach Rezept?“ – Subjektive Theorien von Lehramtsstudierenden zu Praxisbezug und Professionalität. In: Schulpädagogik heute 5 (3), S. 1-22 als PDF unter <http://www.schulpaedagogik-heute.de/conimg/310.pdf>

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (1999): Anhörung zur Reform der Lehrerausbildung als PDF unter <http://www.kmk.org/index.php?id=1173&type=123>

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2000): Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihren Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) und DBB – Beamtenbund und Tarifunion. „Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.10.2000 als PDF unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2004): Standards für die Lehrerbildung. Bericht der Arbeitsgruppe als PDF unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2005): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005 als PDF unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_02-gegenseitige-Anerkennung-Bachelor-Master.pdf

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)/ Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2008): Empfehlung der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz zur Vergabe eines Masterabschlusses in der Lehrerbildung bei vorgesehener Einbeziehung von Leistungen des Vorbereitungsdienstes. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2008/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz

vom 08.07.2008 als PDF unter
www.kmk.org/.../2000_06_12_Masterabschluss_Lehrerbildung.pdf

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2012): „Sachstand in der Lehrerbildung“ (Stand: 10.12.2012) als PDF unter
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012-12-10-Sachstand_in_der_Lehrerbildung_Endfsg.pdf

Stiftung Bildungspakt Bayern 2013: Die Stifter unter <http://www.bildungspakt-bayern.de/stiftung/stifter/>

Universität Erfurt (2004): Pressemitteilung Nr.: 55/2004: Neue Wege in der Lehrerausbildung. Universität Erfurt gewinnt Preis für Reform ihrer Lehrerausbildung unter
http://www2.uni-erfurt.de/presse/archiv/pressemitteilungen/2004/doc/55_04.htm

Universität Erfurt (2008): Praktikumsordnung der Universität Erfurt für die konsekutive Lehrerausbildung im Bereich Berufsbildende Schulen vom 14. Februar 2008 als PDF
http://www.uni-erfurt.de/fileadmin/public-docs/Hochschulrecht/Satzungsrecht_UE/Praktikum/Prak_O_BS__2009-09-30.pdf

Universität Erfurt (2008): Praktikumsordnung der Universität Erfurt für die konsekutive Lehrerausbildung im Bereich Förderpädagogik vom 14. Februar 2008 als PDF unter
http://www.uni-erfurt.de/fileadmin/public-docs/Hochschulrecht/Satzungsrecht_UE/Praktikum/Prak_O_F%C3%B6__2009-09-30.pdf

Universität Erfurt (2008): Praktikumsordnung der Universität Erfurt für die konsekutive Lehrerausbildung im Bereich Grundschule vom 14. Februar 2008 als PDF unter http://www.uni-erfurt.de/fileadmin/public-docs/Hochschulrecht/Satzungsrecht_UE/Praktikum/Prak_O_Gr__2008-02-18.pdf

Universität Erfurt (2008): Praktikumsordnung der Universität Erfurt für die konsekutive Lehrerausbildung im Bereich Regelschule vom 14. Februar 2008 als PDF unter http://www.uni-erfurt.de/fileadmin/public-docs/Hochschulrecht/Satzungsrecht_UE/Praktikum/Prak_O_R__2008-02-18.pdf

Universität Erfurt (2012): Präsentation: Master of Education Grundschule, Master of Education Regelschule ab WS 2013/14 als PDF unter http://www.uni-erfurt.de/fileadmin/public-docs/Erfurt_School_of_Education/2012_01_31_Infoveranstaltung.pdf

Weyland, Ulrike (2012): Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern als PDF unter <http://li.hamburg.de/contentblob/3305538/data/pdf-studie-praxisphasen-in-der-lehrerbildung.pdf>

Wissenschaftsrat (WR) (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung als PDF unter <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf>

Zentralinstitut für didaktische Forschung und Lehre der Universität Augsburg (ZdFL Uni Augsburg) (2001): Jahresbericht 2001 als PDF unter <https://www.uni-augsburg.de/institute/ZdFL/downloads/Jahresberichte/Jahresbericht-2001-Format-End.pdf>

Gesetze, Verordnungen, Bekanntmachungen und dergl.

Bayerischer Landtag. 13. Wahlperiode. Drucksache 13/10887 vom 23.04.98: Beschluß des Bayerischen Landtags: Dringlichkeitsantrag der Abgeordneten Glück, Alois, Riess, Freller u. a. und Fraktion CSU: Entschließung: „Die Qualität des bayerischen Bildungswesens sichern“ (Drs. 13/10158, 10480)

Bayerischer Landtag. 13. Wahlperiode. Drucksache 13/11144 vom 13.05.1998: Antrag der Abgeordneten Irlinger, Odenbach, Radermacher, Werner-Muggendorfer, Egleder, Goertz, Memmel (SPD): Aufbruch zur neuen Bayerischen Schule. Neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Bayerischer Landtag. 14. Wahlperiode. Drucksache 14/4465 vom 17.10.2000: Antrag der Fraktion der CSU: Reform der Lehrerbildung in Bayern

Bayerischer Landtag. 14. Wahlperiode. Plenarprotokoll 14/4 vom 29.10.1998: Regierungserklärung des Herrn Ministerpräsidenten, Dr. Edmund Stoiber

Bayerischer Landtag. 15. Wahlperiode. Drucksache 15/3242 vom 21.04.2005: Beschluss des Bayerischen Landtags: Antrag der Abgeordneten Dr. Ludwig Spaenle, Siegfried Schneider, Renate Dodell (CSU): Modernisierung der Lehrerbildung in Bayern (Drs. 15/2536, Drs. 15/3155)

Bayerischer Landtag. 15. Wahlperiode. Plenarprotokoll 15/36 vom 15.06.2005: Bayerische Staatsministerin für Unterricht und Kultus, Monika Hohlmeier: Haushaltsplan 2005/2006: Einzelplan 05 für den Geschäftsbereich des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus

Bayerischer Landtag. 16. Wahlperiode. Drucksache 16/12550 vom 24.07.2012: Schriftliche Anfrage des Abgeordneten Florian Streibl (Freie Wähler) vom 05.03.2012: Zukunft Bayern 2020 – Umsetzung der Empfehlungen und Antwort des Leiters der Bayerischen Staatskanzlei vom 14.05.2012

Bayerischer Landtag. 16. Wahlperiode. Plenarprotokoll 16/104 vom 19.06.2012: Regierungserklärung des Staatsministers für Unterricht und Kultus, Dr. Ludwig Spaenle: „Bildungsland Bayern: ‚Qualität und Gerechtigkeit – der bayerische Weg‘“

Bayerisches Lehrerbildungsgesetz (BayLBG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 12. Dezember 1995 (GV. BY. 1996, S. 16; ber. S. 40), zuletzt geändert am 26. Juli 2006 (GV. BY. 2006, S. 401)

Bayerisches Lehrerbildungsgesetz (BayLBG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 12. Dezember 1995 (GV. BY. 1996, S. 16; ber. S. 40), zuletzt geändert am 9. Juli 2012 (GV. BY. 2012, S. 344)

Bayerisches Lehrerbildungsgesetz (BayLBG), Neufassung vom 12. Dezember 1995 (GV. BY. 1996, S. 16)

Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 2. Juli 2002 (GV. NRW. 2002, S. 223)

Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. 2009, S. 308)

KMBek vom 11. Januar 1993: Organisation der Praktika für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Hauptschulen im Rahmen der Lehramtsprüfungsordnung I (KWMBI 1993, S. 34)

KMBek vom 11. Januar 1993: Organisation der Praktika für das Lehramt an Realschulen im Rahmen der Lehramtsprüfungsordnung I (KWMBI 1993, S. 43)

KMBek vom 11. Januar 1993: Organisation der Praktika für das Lehramt an Sonderschulen und für das Studium einer sonderpädagogischen Qualifikation im Rahmen der Lehramtsprüfungsordnung I (KWMBI 1993, S. 49)

KMBek vom 22. September 2008: Organisation der Praktika für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Hauptschulen im Rahmen der Lehramtsprüfungsordnung I (KWMBI 2008, S. 352)

KMBek vom 22. September 2008: Organisation der Praktika für das Lehramt an Gymnasien im Rahmen der Lehramtsprüfungsordnung I (KWMBI 2008, S. 366)

KMBek vom 22. September 2008: Organisation der Praktika für das Lehramt an Realschulen im Rahmen der Lehramtsprüfungsordnung I (KWMBI 2008, S. 359)

KMBek vom 22. September 2008: Organisation der Praktika für das Lehramt für Sonderpädagogik und für das Studium einer sonderpädagogischen Qualifikation im Rahmen der Lehramtsprüfungsordnung I (KWMBI 2008, S. 373)

KMBek vom 22. September 2008: Organisation des Orientierungspraktikums und des Betriebspraktikums für die Lehrämter an öffentlichen Schulen im Rahmen der Lehramtsprüfungsordnung I (KWMBI 2008, S. 346)

KMBek vom 28. Februar 2003: Organisation der Praktika für das Lehramt an beruflichen Schulen im Rahmen der Lehramtsprüfungsordnung I (KWMBI 2003, S. 113)

KMBek vom 28. Oktober 2004: Exercitium Paedagogicum (KWMBI 2004, S. 430)

KMBek vom 4. Januar 1993: Organisation der Praktika für das Lehramt an Gymnasien im Rahmen der Lehramtsprüfungsordnung I (KWMBI 1993, S. 38)

KMBek vom 8. Januar 1993: Organisation der Schulpraktika für das Lehramt an beruflichen Schulen im Rahmen der Ordnung der Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (KWMBI 1993, S. 28)

Landtag Nordrhein-Westfalen. 12. Wahlperiode. Drucksache 12/3814 vom 15.03.1999: Antrag der Fraktionen der SPD und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN: Lehrerausbildung reformieren – Bezug zur Berufspraxis stärken

Landtag Nordrhein-Westfalen. 13. Wahlperiode. Ausschussprotokoll 13/535 vom 10.04.2002: Ausschuss für Schule und Weiterbildung (20.), Ausschuss für Wissenschaft und Forschung (22.). Gemeinsame Sitzung (öffentlich)

Landtag Nordrhein-Westfalen. 13. Wahlperiode. Drucksache 13/2084 vom 18.12.2001: Gesetzentwurf der Landesregierung: Gesetz über die Ausbildung von Lehrämtern an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG)

Landtag Nordrhein-Westfalen. 13. Wahlperiode. Gemeinsame öffentliche Anhörung des Ausschusses für Schule und Weiterbildung und des Ausschusses für Wissenschaft und Forschung am 10.04.2002. Zuschrift 13/1431 vom 12.09.2001: Nordrhein-Westfälischer Lehrerverband: Stellungnahme des Nordrhein-Westfälischen Lehrerverbandes zum Entwurf eines Gesetzes über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) (Stand: 19.07.2000)

Landtag Nordrhein-Westfalen. 13. Wahlperiode. Gemeinsame öffentliche Anhörung für Schule und Weiterbildung und des Ausschusses für Wissenschaft und Forschung am 10.04.2002. Zuschrift 13/1455 vom 28.03.2002: Verband Bildung und Erziehung (VBE), Landesverband Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme zum Gesetzesentwurf für ein neu gefasstes Lehrerausbildungsgesetz (LABG)

Landtag Nordrhein-Westfalen. 14. Wahlperiode. Anhörung des Ausschusses für Schule und Weiterbildung und des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie am 04.03.2009. Stellungnahme 14/2349 vom 06.02.2009: Katholische Elternschaft Deutschlands (KED) in NRW Landesverband: Stellungnahme zur Anhörung am 4. März 2009 des Ausschusses für Schule und Weiterbildung und des Ausschusses für Innovation, Forschung und Technologie. Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung (Drucksache 14/7961). Antrag der Fraktion der SPD „Beste Lehrerausbildung für besten Unterricht“ (Drucksache 14/4010)

Landtag Nordrhein-Westfalen. 14. Wahlperiode. Anhörung des Ausschusses für Schule und Weiterbildung und des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie am 04.03.2009. Stellungnahme 14/2351 vom Februar 2009: Studienseminarleitervereinigung Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme zum „Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung“ anlässlich der Anhörung im Landtag Nordrhein-Westfalen am 4. März 2009

Landtag Nordrhein-Westfalen. 14. Wahlperiode. Anhörung des Ausschusses für Schule und Weiterbildung und des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie am 04.03.2009. Stellungnahme 14/2352 vom 02.09.2008: Universität Bielefeld, Rektorat: Stellungnahme der Universität Bielefeld zum Referentenentwurf für das „Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung“ vom 25.06.2008

Landtag Nordrhein-Westfalen. 14. Wahlperiode. Anhörung des Ausschusses für Schule und Weiterbildung am 25.03.2009. Stellungnahme 14/2357 vom 06.02.2006: Schulleitungsvereinigung der Gesamtschulen NRW: Stellungnahme zum Gesetzentwurf zur Reform der Lehrerausbildung (Landtag Nordrhein-Westfalen, 14. Wahlperiode, Drucksache 14/7961)

Landtag Nordrhein-Westfalen. 14. Wahlperiode. Anhörung des Ausschusses für Schule und Weiterbildung und des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie am 04.03.2009. Stellungnahme 14/2358 vom 09.02.2009: Verband Bildung und Erziehung, Landesverband Nordrhein-Westfalen (VBE NRW): Stellungnahme des VBE NRW zur Anhörung am 04.03.2009 im Landtag NRW. „Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung“

Landtag Nordrhein-Westfalen. 14. Wahlperiode. Anhörung des Ausschusses für Schule und Weiterbildung am 25.03.2009. Stellungnahme 14/2374 vom 13.02.2009: Landeselternschaft der Gymnasien in Nordrhein-Westfalen e.V.: Stellungnahme der Landeselternschaft der Gymnasien zum Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung

Landtag Nordrhein-Westfalen. 14. Wahlperiode. Anhörung des Ausschusses für Schule und Weiterbildung am 25.03.2009. Stellungnahme 14/2387 vom 20.02.2009: Landes-Asten-Treffen Nordrhein Westfalen.: Stellungnahme zum Gesetzentwurf für ein Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung

Landtag Nordrhein-Westfalen. 14. Wahlperiode. Anhörung des Ausschusses für Schule und Weiterbildung und des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie am 04.03.2009. Stellungnahme 14/2390 vom 20.02.2009: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Landesverband Nordrhein-Westfalen: Stellungnahme des GEW-Landesverbandes NRW zum Gesetzesentwurf der Landesregierung „Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung“ (Drucksache 14/7961) im Rahmen der Öffentlichen Anhörung des Ausschusses für Schule und Weiterbildung und des Ausschusses für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landtags NRW, Mittwoch 4. März 2009, Landtag NRW

Landtag Nordrhein-Westfalen. 14. Wahlperiode. Anhörung des Ausschusses für Schule und Weiterbildung am 25.03.2009. Stellungnahme 14/2400 vom 01.02.2009: LandesschülerInnenvertretung NRW: Anmerkung der LandesschülerInnenvertretung NRW, zum Gesetzentwurf der Landesregierung zur Reform der Lehrerausbildung

Landtag Nordrhein-Westfalen. 14. Wahlperiode. Ausschussprotokoll 14/851 vom 25.03.2009: Ausschuss für Schule und Weiterbildung (74.), Ausschuss für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie (55.). Gemeinsame Sitzung (öffentlich)

Landtag Nordrhein-Westfalen. 14. Wahlperiode. Drucksache 14/7961 vom 25.11.2008: Gesetzentwurf der Landesregierung: Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung

Landtag Nordrhein-Westfalen. 14. Wahlperiode. Vorlage 14/1916 vom 25.06.2008: Entwurf eines Gesetzes zur Reform der Lehrerausbildung. Einleitung der Verbändebeteiligung

Ordnung der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung I – LPO I) in der Fassung der Bekanntmachung vom 9. September 1997 (GV. BY. 1997, S. 541)

Ordnung der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung I - LPO I) in der Fassung der Bekanntmachung vom 7. November 2002 (GV. BY. 2002, S. 657)

Ordnung der Ersten Prüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung I – LPO I) in der Fassung der Bekanntmachung vom 13. März 2008 (GV. BY. 2008, S. 180), zuletzt geändert am 20.5.2011 (GV. BY. 2011, S. 378)

Ordnung der Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen (Lehramtsprüfungsordnung – LPO) vom 27. März 2003 (GV. NRW 2003, S.182)

Thüringer Landtag. 3. Wahlperiode. Drucksache 3/2645 vom 15.08.2002: Antrag der Fraktion der CDU: Enquete-Kommission „Erziehung und Bildung in Thüringen“

Thüringer Landtag. 3. Wahlperiode. Drucksache 3/4141 vom 19.03.2004: Abschlussbericht der Enquete-Kommission „Erziehung und Bildung in Thüringen“

Thüringer Landtag. 4. Wahlperiode. Ausschussprotokoll 4/31

Thüringer Landtag. 4. Wahlperiode. Drucksache 4/3405 vom 02.10.2007: Gesetzentwurf der Landesregierung: Thüringer Lehrerbildungsgesetz (ThürLbG)

Thüringer Lehrerbildungsgesetz (ThürLbG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 12. März 2008 (GV. TH. 2008, S. 45), zuletzt geändert am 8. Juli 2009 (GV. TH. 2009, S. 592)

Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) in der Fassung der Neubekanntmachung vom 30. April 2003 (GV. TH. 2003, S. 238)

Thüringer Verordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in der Fassung der Bekanntmachung vom 06. Mai 1994 (GV. TH. 1994, S. 704)

Thüringer Verordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Förderschulen in der Fassung der Bekanntmachung vom 06. Mai 1994 (GV. TH. 1994, S. 693)

Thüringer Verordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen in der Fassung der Bekanntmachung vom 06. Mai 1994 (GV. TH. 1994, S. 645)

Thüringer Verordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien (ThürEStPLGymVO) in der Fassung der Bekanntmachung vom 06. Mai 1994 (GV. TH. 1994, S. 729)

Thüringer Verordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien (ThürEStPLGymVO) vom 9. Dezember 2008 (GV. TH. 2008, S. 465), zuletzt geändert am 22. April 2010 (GV. TH. 2010, S. 209)

Thüringer Verordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Regelschulen (ThürEStPLRSVO) in der Fassung der Bekanntmachung vom 06. Mai 1994 (GV. TH. 1994, S. 664)

Thüringer Verordnung über die Fächer und die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Regelschulen (ThürEStPLRSVO) Vom 9. Dezember 2008 (GV. TH. 2008, S. 484), zuletzt geändert am 22. April 2010 (GV. TH. 2012, S. 214)

Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtzugangsverordnung – LZV) vom 18. Juni 2009 (GV. NRW.2009, S. 344)