

Möglichkeiten und Grenzen der Durchführung von Praktika im Rahmen des Lehramtsstudiums

Begründung für einen stärkeren Praxisbezug

Innerhalb der Erziehungswissenschaft gibt es seit einiger Zeit eine breit geführte Diskussion um das Thema Professionalität in der Lehrerbildung, die nach dem „PISA-Schock“ im Jahr 2001 noch weiter an Brisanz gewonnen hat.¹ Im Zuge der Debatten um den richtigen Weg und die Konzeptionen zur Reform der Lehrerbildung spielt die Frage einer kritischen Betrachtung des sogenannten „Theorie-Praxis-Verhältnisses“ eine besonders bedeutsame Rolle. Werden bisher einerseits an den Universitäten und Hochschulen vor allem fachwissenschaftliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Inhalte des Lehramtsstudiums vermittelt, so kommt andererseits erst in der zweiten Phase der Lehrerbildung die verstärkte praktische Orientierung an den Seminaren und Ausbildungsschulen zum Tragen. Hierbei stellt sich die Frage, ob die beiden Phasen bisher hinreichend aufeinander abgestimmt sind, wenn die Lehrerausbildung als ein vernetztes System verstanden werden soll, das von dem Zusammenspiel der einzelnen Teile erheblich und ihrer Verknüpfungen zu einem Ganzen abhängt. Für die Lehramtsstudiengänge an den Universitäten und Hochschulen ist der Kontakt zur Praxis sowie zu den Studienseminaren als dauernde Rückmeldung nicht zuletzt auch deshalb wichtig, um die eigenen Aufgaben angemessen konkretisieren sowie den Studierenden den Sinn und Zweck der einzelnen Ausbildungsteile im Gesamtsystem des Berufsfeldes Schule verdeutlichen zu können.²

Umfragen zufolge konzentriert sich die Kritik am ersten Ausbildungsabschnitt dabei regelmäßig auf die Dominanz der Fachwissenschaften und die mitunter fast beliebige Anhäufung von Wissensbeständen, bei denen die Relevanz für die spätere Verwendung in der Praxis eher fragwürdig erscheint.³ Dabei sehen gerade auch die Studierenden ihr Studium als reformbedürftig an, da sie die Defizite und Widersprüche zwischen Wissenschaft und Beruf als eine gravierende Hürde empfinden. Diesen Sachstand könnte man durchaus als ein „universitäres Professionalisierungsdilemma“ bezeichnen.⁴ Danach ist die akademische Ausbildung einerseits

zu eng, weil sie zu wenig auf die späteren schulischen Anforderungsprofile eingeht, und durch die hohe Konzentration auf fachwissenschaftliche Inhalte erscheinen Praxisbezüge immer noch unzureichend im Studium vertreten zu sein. Andererseits erweist sich das Wissen aus der ersten Phase oft als zu speziell und die fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzen als zu wenig kompatibel mit den Anforderungen einer praktischen Umsetzung an der Schule.

Diese Situation führt häufig zu einer Verunsicherung der Referendarinnen und Referendare, die sich sowohl beim Eintritt in den Vorbereitungsdienst als auch beim Übergang in die dritte Phase der aktiven Berufslaufbahn leider allzu oft verstärkt als „Praxischock“ fortsetzt. Hieraus kann dann wiederum ein neuer Qualifikationsbedarf entstehen, den die jungen Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger vielfach an der Pragmatik des eigenen Alltagshandelns ausrichten.

Möglichkeiten und Grenzen

Es ist verständlich, dass bei diesem Befund die derzeitigen Bestrebungen primär darauf abzielen, die berufsorientierten Studienanteile der Lehrämter an den Universitäten und Hochschulen zu erhöhen, um eine angemessene Äquivalenz der Fächer und Studienanteile untereinander zu erreichen. Damit kann jedoch nicht nur eine Ausweitung der schulischen Praktika als Brücke zwischen Fachwissenschaften und Schulpraxis gemeint sein, sondern ebenso eine in höherem Maße praxisorientierte und methodenvariable Ausrichtung der universitären Lehrveranstaltungen. Durch eine Verzahnung mit den Praktika können hier innovative Projekte angestoßen werden, die dem Anspruch des Prinzips des forschenden Lehrens und Lernens entsprechen, aus dem beispielsweise schulische Praktikums- und Experimentierphasen an Projektseminare gekoppelt werden. Möglich werden hierbei u. a. Unterrichtsformen wie „team-teaching“, die frühzeitig solidarisches Handeln und Empathie stärken und damit dem allgegenwärtigen Individualismus entgegenarbeiten können. Durch behutsames Heranführen an den Lebensraum Schule wird hierbei die Identifikation der Studierenden mit ihrem späteren Beruf ermöglicht.

**Prof. Dr.
Andreas
Brunold**

Didaktik der Sozialkunde
Universität Augsburg
Universitätsstr. 10

86159 Augsburg

Dabei können die Studierenden die Vielschichtigkeit des unterrichtlichen Geschehens verfolgen, und sie lernen, ihre kommunikative Wahrnehmung im Unterricht zu differenzieren. Nicht zuletzt beobachten, analysieren und beurteilen sie Lernprozesse, um handlungsfähig zu werden in dem Sinne, dass sie eine Lehrkunst entwickeln, die sich nicht allein von sachlichen Strukturen leiten lässt, sondern die Adressaten mit ihren Fragen, Problemen und Voraussetzungen im Blick hat.⁵

So erweist sich ein Wechsel von eher theorieorientierten und eher berufs- und anwendungsbezogenen Studienphasen als förderlich für Lern- und Kompetenzzuwächse, in denen aufeinander abgestimmte Themenfelder erarbeitet, Praxisbereiche erkundet und praktische Problemlösungen tätigkeitsorientiert erprobt werden.⁶ Die Fokussierung auf aktive Anwendung und Selbstreflexion wird umso dringlicher, wenn Lehramtsstudierende mit der herkömmlichen Pädagogik und Didaktik keinen Zugewinn an Professionswissen mehr verbinden.⁷

Der für diese Entwicklung notwendige Prozess wird den Studierenden noch dadurch erschwert, dass Praktikumslehrkräfte oder Ausbildungsmentoren derzeit offiziell nicht universitär fortgebildet werden und deshalb in ihrem Unterricht aktuelle didaktische Ansätze vielfach unberücksichtigt bleiben oder sogar unprofessionell zur Anwendung kommen. Sie können daher den Studierenden in gemeinsamen Reflexionsphasen oft nur bedingt bei der Entwicklung zeitgemäßer Theorie-Praxis-Zusammenhänge Hilfestellung anbieten. Ihre Distanz zu Universität und Hochschule drückt sich häufig auch dadurch aus, dass sie die Studierenden gar von der Untauglichkeit wissenschaftlicher Theorien für die Praxis überzeugen wollen und damit für weitere Verunsicherung sorgen. Die Anforderungen in den Praktika müssen deswegen auch auf die Kompetenzen von Mentoren und Fachleitern übertragen werden können, die in der Praxis imstande sein müssen, eine aktuelle Anschlussfähigkeit an die Erfahrungs- und Handlungshorizonte der Studierenden zu leisten.⁸ Der dabei unumgängliche Transfer der Theoriegrundlagen in handlungssteuernde Wissensbestände wird im Lehramtsstudium bisher leider weder durch die Universitäten und Hochschulen noch durch die Schulpraxis in hinreichender Weise gefördert.⁹

Auf diese Weise nimmt es nicht wunder, wenn empirische Untersuchungen bestätigen, dass Studierende des Lehramts im Praktikum bisher gerne nach dem Muster der Mehrzahl der

berufstätigen Lehrkräfte agieren.¹⁰ Sie orientieren ihr unterrichtliches Handeln an ihrem persönlichen Alltagswissen – also an subjektiven Theorien – aus. Zudem haben dreizehn oder mehr Schuljahre tiefe Spuren hinterlassen, weshalb die jungen Erwachsenen den Habitus von Schülern und Lehrern oft für quasi naturwüchsig halten. Das Verhaltensrepertoire einer Lehrerin oder eines Lehrers entspricht dem Bild der eigenen Erfahrungen, das sozusagen mimetisch übernommen wird. Für die zukünftigen Lehrkräfte tut sich dabei ein großer Graben auf. Auf der anderen Seite zu stehen, Lehr- und Lernprozesse anzustoßen, nötigt ihnen einen kaum zu überblickenden Perspektivenwechsel ab, was wiederum die Bedeutung der Theorie unterstreicht.¹¹

Befürworter einer professionsorientierten Lehre drängen aufgrund dieser Defizite auf eine stärkere Vernetzung der drei Säulen Fachwissenschaften, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken in Verbindung mit schulpraktischen Studien, die in diesem Zusammenhang eine vierte Säule darstellen. An den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg, dem einzigen Bundesland, in dem die Lehrerbildung für die Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen außeruniversitär erfolgt,¹² umfassen diese Einführungspraktika, Seminare zur Unterrichtsplanung, Blockpraktika sowie fachdidaktische Praktika mit Seminaren zur Schulpraxis in den Fachwissenschaften. Begleitend zu diesen Veranstaltungen erarbeiten die Studierenden ausführliche Unterrichtsentwürfe, Erfahrungsberichte und didaktische Studien. Alle Elemente dieser vierten Säule werden von Angehörigen der Hochschule begutachtet bzw. betreut.¹³

Ziel der schulpraktischen Studien ist es, eine möglichst frühe Begegnung der Studierenden mit ihrem zukünftigen Berufsfeld zu ermöglichen, so dass im Laufe des Studiums ein intensiver Prozess mit Fragen der Unterrichtstätigkeit stattfinden kann. Damit geben sie einen theoretisch geleiteten und reflektierten Einblick in die Schul- und Unterrichtswirklichkeit und bilden ein integrales Element und einen ersten Schritt im Aufbau der professionellen Kompetenzen der angehenden Lehrkräfte. Deren Handlungskompetenz definiert sich als „spezifische Expertise, die in einem langjährigen erfahrungsbasierten, übungsintensiven und zugleich reflexiven und diskursiven Prozeß erworben wird.“¹⁴ Dabei hat die (didaktische) Reflexion der Praktikumserfahrung den Anspruch, auch im Rahmen des wissenschaftstheoretischen Kontextes anschlussfähig zu sein. Den schulpraktischen Studien kommen weiter die Aufgaben zu,

den Aufbau eines beruflichen Selbstverständnisses zu initiieren, das Methodenrepertoire zu erweitern ebenso wie das verantwortungsvolle Bemühen um eine neue Lernkultur anzuregen und nicht zuletzt eine Selbstprüfung im Blick auf die Berufswahlentscheidung vorzunehmen.

Kann dieser Praxisbezug an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg im bundesrepublikanischen Kontext durchaus als wieder vorbildhaft und richtungsweisend angesehen werden, indem man die schulpraktischen Anteile in deren Lehramtsstudiengängen als hinreichend integriert betrachten kann, so scheinen andererseits diese allgemein in der gymnasialen Lehrerbildung bzw. in den universitären Lehramtsstudiengängen noch zu wenig verankert zu sein. So wurden beispielsweise in Baden-Württemberg zwar die erziehungswissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Studienanteile sukzessive erhöht, wodurch auch das vormalig so genannte „erziehungswissenschaftliche Begleitstudium“ aufgewertet wurde, doch wird das seit dem Wintersemester 1993/94 obligatorische Praktikum und das seit dem Wintersemester 2000/01 eingeführte Praxissemester für die Studierenden des Lehramts an Gymnasien noch zu wenig wissenschaftlich begleitet. Hier bedarf es einer weit engeren Kooperation zwischen den Universitäten und den für die Lehrerausbildung zuständigen Stellen in den Ministerien und Studienseminaren, um den Gymnasien nicht die bisher weitgehend alleinige Zuständigkeit in der Heranführung der Studierenden an die Schulwirklichkeit zu überlassen, sondern diese mit den notwendigen Ansprüchen an eine Professionsentwicklung zu verknüpfen. Nicht zuletzt liegt hier auch eine der Hauptaufgaben der Lehrerbildungszentren, die sich jedoch noch stärker auch an den baden-württembergischen Universitäten und Hochschulen etablieren müssten. Damit einher gehen ebenfalls auch Bestrebungen nach einer Modularisierung der Studiengänge und -inhalte sowie Überlegungen zur Erarbeitung von Schul-, Methoden- und Kerncurricula. Im Rahmen bundeseinheitlicher Regelungen konzentriert sich die Diskussion hier ebenfalls auf die Einführung von nationalen Bildungsstandards für die einzelnen Unterrichtsfächer. Auf diese Aspekte soll jedoch hier nicht weiter eingegangen werden.

Fazit

Naturgemäß kann der Aufbau komplexer beruflicher Kompetenzen auch in einem wissenschaftlichen Studium mit hohen Praxisanteilen nur angebahnt und bis zu einer ersten Stufe

geführt werden, denn diese werden erst in der eigenen Weiterbildung im Beruf selbst zur vollen Professionalität entwickelt werden können. Deshalb ist es notwendig, die Ziele einer Reform der Lehrerbildung von ihrem Ende her zu betrachten und aufzuzeigen, was an der dritten Phase der Lehrerfort- und Weiterbildung als verbesserungswürdig festzustellen ist. Die nach wie vor hohe Zahl der krankheitsbedingt und frühzeitig aus dem Lehrerberuf ausscheidenden Lehrkräfte spricht hier eine allzu deutliche Sprache. Die Frage im Zusammenhang mit stärkeren Praxisbezügen muss also lauten, wie Praktika mithelfen können, möglichst frühzeitig und nachhaltig Spuren für lebenslange Lehr-Lern-Prozesse im Studium zu legen, damit sie dauerhaft in den Lehrerkollegien etabliert werden können. Damit wird die Schulpraxis zum wissenschaftlichen Untersuchungsgegenstand, wodurch sie ihre Schlüsselfunktion zurückgewinnt und – als selbstlernende Organisation – praxisorientierte Forschung ermöglicht. Die künftigen Lehrkräfte werden damit gestärkt, indem ihr Studium nicht mehr einem Einüben überkommener Regeln und einer Sozialisation durch stereotype Berufsbilder gleichkommt. Gleichzeitig wird damit der „Wert“ der Theorie für die Schulpraxis unterstrichen.

Hier liegen denn aber auch die Grenzen für die Praktika an Universitäten und Hochschulen begründet, die nicht allein das auffangen können, was durch die Rahmenbedingungen von organisationsstrukturellen Defiziten und finanzpolitischen Engpässen bereits defizitär abgesteckt ist. Die Chancen der Praktika für eine Grenzüberschreitung liegen nicht zuletzt deshalb auch in der Vermittlung und Prägung eines positiven beruflichen Selbstbildes sowie in einem individuellen und möglichst manifesten beruflichen Sozialisationsprozess begründet, der den Vorbereitungsdienst oder den Berufseinstieg vor allem nicht mehr als Quereinstiegsphase empfinden muss.

Anmerkungen:

- 1 Vgl. u. a. GABRIELE BELLENBERG/ ANKE THIERACK: Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Bestandsaufnahmen und Reformbestrebungen, Opladen 2003. STEFAN HEIL/ GABRIELE FAUST-SIEHL: Universitäre Lehrerbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung, Weinheim 2000. Institut für Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd (Hrsg.): Standards, Evaluation und neue Methoden. Reaktionen auf die PISA-Studie, Baltmannsweiler 2004. ANTJE MEIBNER: Lehrerbildung zwischen Reform und Revolution, Baltmannsweiler 2004.

- HANS MERKENS (Hrsg.): Lehrerbildung in der Diskussion. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften, Opladen 2003. WILFRIED PLÖGER/ELMAR ANHALT: Was kann und soll Lehrerbildung leisten? Anspruch und „Realität“ des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerbildung, Weinheim 1999.
- 2 SIGRID BLÖMEKE: Zentren für Lehrerbildung und ihr Beitrag zur Integration der Lehrerausbildungsphasen. In: RENATE HINZ/HANNA KIPPER/WOLFGANG MISCHKE (Hrsg.): Welche Zukunft hat die Lehrerausbildung in Niedersachsen? Beiträge und Dokumentation zum Kongress in Oldenburg 9+10. November 2001, Hohengehren 2002, S. 262.
 - 3 Vgl. HERBERT FLACH/JOACHIM LÜCK/ROSEMARIE PREUSS: Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten, Frankfurt/Main 1997.
 - 4 KARIN SCHÄFER-KOCH: Bilanz der Lehrerbildung an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. In: TONI HANSEL (Hrsg.), Lehrbildungsreform. Leitbilder einer alltagstauglichen Lehrerbildung, Herbolzheim 2002, S. 72.
 - 5 SIEGFRIED DÄSCHLER-SEILER: Unterrichtsbeobachtung mit Studierenden. Ein Kriterienraster für die Arbeit in den Praktika. In: PETER MÜLLER/WALTER KOSACK/JÜRGEN KURTZ, (Hrsg.): PISA-Konsequenzen für die Lehrerbildung. Karlsruher pädagogische Beiträge, Heft 55/2003, Karlsruhe 2003, S. 89.
 - 6 Vgl. ULRICH HERRMANN/MICHAELA HORSTENDAHL: Praktika als Wege zur Berufspraxis? Zur Pragmatik von Praxiserfahrung als Lernprozess im Rahmen des Studiums und der Ausbildung künftiger Gymnasiallehrer. In: ULRICH HERRMANN, (Hrsg.), Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge, Weinheim 2002.
 - 7 Vgl. JÜRGEN OELKERS/FRITZ OSER: Die Wirksamkeit der Lehrerbildung. Umsetzungsbericht, Aarau 2000.
 - 8 ULRICH HERRMANN/MICHAELA HORSTENDAHL, a.a.O., S. 166.
 - 9 Besonders fatal für die Motivation der betroffenen Lehrkräfte wirkt dabei die zumeist fehlende Anerkennung der oft über viele Jahre hinweg erbrachten Leistungen und zusätzlich erworbenene Qualifikationen aus, die auf Schulumtsebene oftmals nicht berücksichtigt bzw. viel zu wenig honoriert werden.
 - 10 Vgl. HERBERT FLACH/JOACHIM LÜCK/ROSEMARIE PREUSS, a.a.O., S. 110 f.
 - 11 SIEGFRIED DÄSCHLER-SEILER, a.a.O., S. 86.
 - 12 In den anderen Bundesländern wurden die Pädagogischen Hochschulen vor allem in den siebziger Jahren aufgelöst und deren Aufgabenspektrum bzw. die Lehrerbildung für diese Schularten in die Universitäten integriert.
 - 13 Vgl. beispielhaft die Rahmenpläne der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg zu den Studienordnungen bzw. zu den schulpraktischen Studien der Ausbildung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen (GHPO I) vom 07.10.2004 sowie für das Lehramt an Realschulen (RPO I) vom 11.10.2004.
 - 14 Vgl. den Abschlußbericht der Gutachter-Kommission Evaluation der Erziehungswissenschaft an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen des Landes Baden-Württemberg, 2004
- Literatur:**
- Abschlußbericht der Gutachter-Kommission Evaluation der Erziehungswissenschaft an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen des Landes Baden-Württemberg, 2004.
- GABRIELE BELLENBERG/ANKE THIERACK: Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Bestandsaufnahmen und Reformbestrebungen, Opladen 2003.
- SIGRID BLÖMEKE: Zentren für Lehrerbildung und ihr Beitrag zur Integration der Lehrerausbildungsphasen. In: RENATE HINZ/HANNA KIPPER/WOLFGANG MISCHKE(Hrsg.): Welche Zukunft hat die Lehrerausbildung in Niedersachsen? Beiträge und Dokumentation zum Kongress in Oldenburg 9+10. November 2001, Hohengehren 2002.
- SIEGFRIED DÄSCHLER-SEILER: Unterrichtsbeobachtung mit Studierenden. Ein Kriterienraster für die Arbeit in den Praktika. In: PETER MÜLLER/WALTER KOSACK/JÜRGEN KURTZ (Hrsg.): PISA-Konsequenzen für die Lehrerbildung. Karlsruher pädagogische Beiträge, Heft 55/2003, Karlsruhe 2003.
- HERBERT FLACH/JOACHIM LÜCK/ROSEMARIE PREUSS: Lehrerausbildung im Urteil ihrer Studenten, Frankfurt/Main 1997.
- STEFAN HEIL/GABRIELE FAUST-SIEHL: Universitäre Lehrerbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung, Weinheim 2000.
- ULRICH HERRMANN/MICHAELA HORSTENDAHL: Praktika als Wege zur Berufspraxis? Zur Pragmatik von Praxiserfahrung als Lernprozess im Rahmen des Studiums und der Ausbildung künftiger Gymnasiallehrer. In: ULRICH HERRMANN (Hrsg.): Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge, Weinheim 2002.
- Institut für Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd (Hrsg.): Standards, Evaluation und neue Methoden. Reaktionen auf die PISA-Studie, Baltmannsweiler 2004.
- ANTJE MEIBNER: Lehrerbildung zwischen Reform und Revolution, Baltmannsweiler 2004.
- HANS MERKENS(Hrsg.): Lehrerbildung in der Diskussion. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften, Opladen 2003.
- JÜRGEN OELKERS/FRITZ OSER: Die Wirksamkeit der Lehrerbildung. Umsetzungsbericht, Aarau 2000.
- WILFRIED PLÖGER/ELMAR ANHALT: Was kann und soll Lehrerbildung leisten? Anspruch und „Realität“ des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerbildung, Weinheim 1999.
- Rahmenpläne der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg zu den Studienordnungen bzw. zu den schulpraktischen Studien der Ausbildung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen (GHPO I) vom 07.10.2004 sowie für das Lehramt an Realschulen (RPO I) vom 11.10.2004.
- KARIN SCHÄFER-KOCH: Bilanz der Lehrerbildung an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. In: TONI HANSEL (Hrsg.): Lehrbildungsreform. Leitbilder einer alltagstauglichen Lehrerbildung, Herbolzheim 2002.