



SCHULE NRW

Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung

Beilage November 2016

DAS PRAXISSEMESTER AUF DEM PRÜFSTAND

Zur Evaluation des Praxissemesters
in Nordrhein-Westfalen



INHALT

Vorwort	3
Hochschulbeiträge zum Praxissemester	4
Ergebnisse der ersten Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen	7
Das Praxissemester als Gewinn für die Lehrerbildung	9
Gelingensbedingungen für das Praxissemester	11
Das Praxissemester: eine Chance für eine Neuausrichtung der Lehrerbildung	14
DaZ im Praxissemester: ein Weg zur Förderung des sukzessiven Kompetenzaufbaus	16
Das Portfolio im Praxissemester als Instrument zur Unterstützung Forschenden Lernens	18
Zusatzvereinbarung zur „Rahmen- konzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramts- bezogenen Masterstudiengang vom 14. April 2010“	20
Vertreter/innen in der Landesweiten Gruppe Evaluation Praxissemester	22



Foto: Nicole Schäfer, IVR-Zentrum für Medien und Bildung

**Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,**

mit der flächendeckenden Einführung des fünfmonatigen Praxissemesters im Masterstudium im Februar 2015 hat Nordrhein-Westfalen einen der grundlegenden Bausteine des 2009 reformierten Lehrerausbildungsgesetzes umgesetzt.

Das Ziel, Studierende systematisch im Rahmen ihres universitären Studiums auf die Anforderungen in der Schule vorzubereiten und dabei Theorie und Praxis den Anforderungen des Berufes entsprechend miteinander zu verbinden, stellte alle Beteiligten vor große Herausforderungen. Sie wurden in einer Gemischten Kommission aus Vertreterinnen und Vertretern der Hochschulen, der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung und der Schulen gemeinsam angenommen, die bis 2010 eine umfassende Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters erarbeitet hatte. Diese Form der Zusammenarbeit war keineswegs selbstverständlich. Vielmehr bot sie selbst einen fruchtbaren Anlass für Erfahrungen in der Kooperation der verschiedenen Institutionen miteinander.

Dass bereits in diesem Jahr aussagekräftige Ergebnisse einer ersten Evaluation des Praxissemesters vorgelegt werden können, geht auch auf den Erfolg der fortgesetzten Kooperation zurück. Davon zeugt diese Publikation, zu der zahlreiche Mitglieder der landesweiten beratenden Arbeitsgruppe beigetragen haben.

Die sehr positive Einschätzung des Praxissemesters durch die Studierenden, insbesondere seine Bedeutung für die Entwicklung ihres professionellen Selbstkonzepts, ist Bestätigung und Ermutigung zugleich, die Lehrerbildung weiter auf diesem Weg zu stärken.

Mein Dank gilt allen, die an der Konzeption und Durchführung der Evaluation mitgewirkt haben sowie den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der landesweiten



Sylvia Löhrmann,
Ministerin für Schule und Weiterbildung

Arbeitsgruppe (eine vollständige Liste der beteiligten Personen finden Sie in dieser Beilage), die den Abschlussbericht verantwortet und gemeinsame Empfehlungen für Schlussfolgerungen ausgesprochen hat.

Ich wünsche Ihnen eine interessante und erkenntnisreiche Lektüre!

Ihre

Sylvia Löhrmann

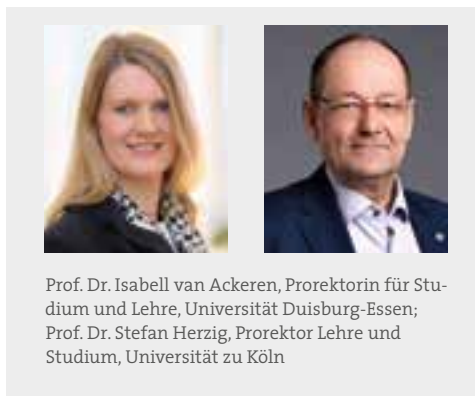
HOCHSCHULBEITRÄGE ZUM PRAXISSEMESTER

Die Bedeutung von Studienprojekten

Es ist eine Kernfrage der Lehrerbildung, wie Wissen, das in der universitären Ausbildungsphase angehender Lehrerinnen und Lehrer erworben wird, in der Praxis zum Tragen kommt. Im Hinblick auf die in Schule vorherrschende Alltagsbelastung, bei der Handlungsmodifikationen nicht allein durch abstraktes Wissen herbeizuführen sind, bieten Praxisphasen

im Studium die Möglichkeit, das an der Universität Gelernte mit der Reflexion des eigenen erfahrungsbasierten Kompetenzerwerbs in der Schule zu verknüpfen. Das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen stellt in dieser Hinsicht einen neuen Ansatz dar, dieses Ziel der systematischen Vernetzung von Theorie und Praxis besser zu erreichen. Dabei werden die Studierenden durch drei Lernorte – Schulen, Zentren für Schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) und Universitäten – in gemeinsamer Gesamtverantwortung begleitet, was intensive Abstimmungsprozesse zwischen den verschiedenen Disziplinen, Einrichtungen und Partnern erfordert.

Ein zentrales Element des Praxissemesters stellen die Studienprojekte dar. Im Rahmen der 2016 durchgeführten landesweiten Evaluation des Praxissemesters zeigte sich eine insgesamt überaus positive Bewertung der neuen Ausbildungsstruktur (vgl. den Beitrag von Göbel et al. in dieser Beilage). Gleichwohl fiel die Bewertung des Lernorts Hochschule durch die Studierenden vergleichsweise gemischt aus, insbesondere mit Blick auf die Relevanz der Studienprojekte. Nun soll aber gerade mit den Studienprojekten die Verbindung von Theorie und Praxis im Hinblick auf den eigenen Professionalisierungsprozess gefördert und für die Studierenden nachvollziehbar werden. Vor diesem Hintergrund wird nachfolgend auf die grundsätzliche Bedeutung und Zielperspektive der Studienprojekte als durch die Universitäten federführend verantwortete



Prof. Dr. Isabell van Ackeren, Prorektorin für Studium und Lehre, Universität Duisburg-Essen;
Prof. Dr. Stefan Herzig, Prorektor Lehre und Studium, Universität zu Köln

Elemente des Praxissemesters eingegangen. Die Darstellung wird – auch auf der Basis vorliegender Evaluationsbefunde – zugleich mit Überlegungen zu Optimierungspotenzialen verbunden.

Studienprojekte als komplexe Lerngelegenheiten

Die Idee der Studienprojekte folgt dem Anliegen, den Zugang

zur Schulpraxis einer an Universitäten verorteten Lehrerbildung wissenschaftlich fundiert und forschungsorientiert zu gestalten, um den lernprozessbezogenen Erwerb metakognitiver Reflexionsfähigkeit zu fördern, da pädagogische Interaktionsprozesse nun einmal nicht standardisiert ablaufen. Studierende müssen das in Schule und Unterricht Beobachtete und Erlebte methodisch geleitet (auf Basis geplanter Befragungen, Beobachtungen, Fallbeschreibungen, Materialanalysen etc.) und vor dem Hintergrund wissenschaftlich fundierter Wissensbestände analysieren und interpretieren sowie im Kontext der eigenen Professionsentwicklung reflektieren können. Auf diese Weise sollen sie lernen, nicht spontan zu agieren, sondern Erfahrungen theoriegeleitet ordnen und lernen, mit künftigen komplexen und unbestimmten Situationen umgehen zu können.

Ziel der Studienprojekte ist ausdrücklich nicht die Vorbereitung auf eine Forschungslaufbahn, auch wenn diese Form des Lernens als »Forschendes Lernen« bezeichnet wird. Es werden vielmehr kleinere Ausschnitte des Handlungsfelds Schule in seiner unterrichtlichen und außerunterrichtlichen thematischen Breite systematisch – und bewusst nicht alltagsweltlich – betrachtet, um Phänomene zu erkennen und zu beschreiben, Gründe und Ursachen möglichst unabhängig von subjektiven Eindrücken zu ermitteln und Konsequenzen für die Handlungspraxis abzuleiten. Dies sind sehr anspruchsvolle Ziele, die von den Stu-

dierenden fordern, sich – im Sinne eines forschenden Habitus – gegenüber eigener erlebter Praxis immer wieder distanzieren zu können, um den schulischen Alltag und die hierin eingebettete eigene Entwicklung hinreichend objektiviert wahrzunehmen. Diese zu entwickelnde Kompetenz geht mit der angestrebten Ausbildung einer explorierenden, kritisch-reflexiven Grundhaltung der Studierenden einher.

Das Praxissemester bietet hierfür komplexe, aber auch aufwändig flankierte Lerngelegenheiten, von denen offensichtlich vor allem die Studienprojekte von den Studierenden als sehr herausfordernd wahrgenom-

»Um sich selbst zu erkennen, muss man handeln.«

Albert Camus (1913–1960)

men werden. Die theorie- und methodengeleiteten Erkundungen und Reflexionen des Handlungsfelds Schule untergliedern sich in eine zwar durch die Hochschulen initiierte und begleitete Planungs-, Durchführungs-, Auswertungs- und Reflexionsphase, finden aber zu wesentlichen Anteilen am Lernort Schule statt. Inhaltlich ermöglichen Studienprojekte vielfältige Frage- bzw. Problemstellungen in unterschiedlichen Themenfeldern, die sich zum Beispiel an den vielen Inhaltsbereichen und Dimensionen des Referenzrahmens Schulqualität NRW orientieren können, die schulische Rahmenbedingungen ebenso umfassen wie Schul- und Unterrichtsprozesse und nicht zuletzt die individuelle Diagnose und Förderung.

Wechselseitige Verständigungsarbeit aller Akteure

Damit die Studienprojekte die Professionsentwicklung der Studierenden unterstützen, müssen diese ihren Lernprozess aktiv steuern und auch eigenaktiv reflektieren. Zugleich sind die Projekte so anzulegen, dass sie nicht überkomplex sowie zeitlich, im Hinblick auf die schulische Realität, die örtlichen Rahmenbedingungen und die datenschutzrechtlichen Bestimmungen realisierbar sind; insofern sollten die Studienprojekte an den Hochschulen möglichst entwicklungs offen und

adaptierbar für die jeweilige Schule geplant werden. Die lehrerausbildenden Standorte in Nordrhein-Westfalen wissen (auch auf der Basis ihrer eigenen Evaluationen des Praxissemesters), an welchen Stellen sie in dieser Hinsicht – im Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen aus der Schulpraxis – nachsteuern müssen, nicht zuletzt im Hinblick auf die Sicherung der Transparenz und Vergleichbarkeit von Anforderungen.

Die landesweite Evaluation hat deutlich gemacht, dass das Verständnis für das grundsätzliche Anliegen der Studienprojekte und das in diesem Zusammenhang neue Konstrukt des »Forschenden Lernens« in den Schulen systematischer angebahnt werden muss. Nur so können Lehrkräfte in den Schulen und die Auszubildenden an den ZfsL bei der erfolgreichen Realisierung der Projekte und ihrer Ziele behilflich sein, eine forschende Lernhaltung fördern und Reflexionsanregungen geben, auch wenn der Ausbildungsschwerpunkt der ZfsL auf dem Unterrichten unter Begleitung liegt. In diesem Kontext bedarf es entsprechender Anstrengungen, vor allem der Universitäten, das von ihnen verantwortete Ausbildungskonzept konsistent und nachvollziehbar zu vermitteln, ohne dabei die Anforderungen der Praxis aus dem Blick zu verlieren – im Sinne einer wechselseitigen, respektvollen Verständigungsarbeit auf Augenhöhe zwischen allen Akteuren. Hier gilt es, bestehende Kooperationsstrukturen zu prüfen und auszubauen, um ein institutionenübergreifendes Verständnis zu etablieren. Dies kann beispielsweise durch eine gemeinsame Reflexion der Themen und Fragestellungen der Studienprojekte – auch im Hinblick auf ihre Praxisrelevanz und die Realisierbarkeit am Lernort Schule – geschehen. Ebenso hat sich der partizipativ-kooperativ gestaltete, datengestützte Dialog in der Arbeitsgruppe zur landesweiten Evaluation des Praxissemesters sehr bewährt. Entsprechend könnte auch eine gemeinsame regelmäßige evidenzbasierte Reflexion des Praxissemesters am jeweiligen Standort helfen, die Aufgabe der Ausbildungspartner mit Blick auf das Forschende Lernen und andere Aspekte kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Adäquate Anforderungen gestalten

Die landesweite Evaluation hat gezeigt, dass durchschnittlich zwei Studienprojekte von den Studieren-



Foto: Peter Droste

den im Praxissemester durchgeführt werden – mit deutlichen Spannweiten von einem bis zu fünf, je nach Hochschulstandort. So hat sich die Universität zu Köln von Anfang an für die Durchführung eines Projektes entschieden, in Duisburg-Essen hingegen gibt es bislang in jedem Fach bzw. den drei Lernbereichen im Lehramt Grundschule sowie in den Bildungswissenschaften eigene Projekte. Angesichts der von den Studierenden als sehr hoch wahrgenommenen zeitlichen Beanspruchung hat die landesweite Arbeitsgruppe zur Evaluation des Praxissemesters mit Vertretungen aller am Praxissemester beteiligten Akteursgruppen empfohlen, künftig ein bis maximal drei Studienprojekte in den Bildungswissenschaften oder Fächern durchzuführen, wobei integrative Projekte ausdrücklich erwünscht sind. Dadurch soll eine Entlastung der Studierenden erreicht und gleichzeitig der zeitliche Freiraum geschaffen werden, sich dem Konzept des Forschenden Lernens folgend in Fragestellungen und Analysen hinreichend vertiefen zu können.

Schließlich wird in den Diskussionen um die Entwicklung des Praxissemesters immer wieder betont, wie wichtig ein kumulativ angelegter Lernprozess über die Ausbildungsphasen und Fächergrenzen hinweg ist. So sollte auch das Forschende Lernen nicht erst mit dem Praxissemester im Master of Education beginnen, sondern bereits in den vorausgehenden Praxisphasen und durch universitäre Lehre angebahnt werden, wie

es viele Standorte auch explizit vorsehen. Inwieweit dies gelingt, bleibt gleichwohl regelmäßig und evaluationsgestützt zu analysieren. Mit der Durchführung einer flächendeckenden, institutionsübergreifenden landesweiten Evaluation, die um lokale Bestandsaufnahmen ergänzt wurde, ist die Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen sicherlich einen vorbildlichen Weg gegangen, auch mit Blick auf nicht-lehramtsbezogene Studiengänge.

Im Rahmen der von Bund und Ländern geförderten Qualitätsoffensive Lehrerbildung schaffen zudem viele Hochschulen über die Praxisphasen hinaus weitere Lernräume, um vom Handlungsdruck im schulischen Alltag entlastete, methodisch geleitete praxisaffine Reflexionsmöglichkeiten zu fördern, die zentrale Herausforderungen der Schulrealität aufgreifen (etwa mit den *Competence Labs* in Köln oder den *SkillsLabs* in Duisburg-Essen). Es wird vielfach mit fallbasiertem Lernen gearbeitet und die Ausbildung methodischer Kompetenzen stärker in den Blick genommen als bislang.

Forschung über das Forschende Lernen

Über die Qualität der Lernprozesse und die Kompetenzentwicklung (insbesondere im Hinblick auf Reflexionskompetenz), die durch das Forschende Lernen im Praxissemester ermöglicht werden, ist bislang wenig bekannt. Hier fehlen zum Beispiel fundierte längsschnittliche Daten. Vor diesem Hintergrund gibt es im Land nunmehr erste Projekte, die die Kompetenzentwicklung im Praxissemester systematisch analysieren. Nicht zuletzt aufgrund ihrer forschungsmethodischen Kompetenz haben sich die Universitäten maßgeblich in die Erhebung und Analyse der Daten der landesweiten Evaluation des Praxissemesters einbringen können. Das Besondere der landesweiten Evaluation lag darin, dass die Daten nicht nur erhoben, sondern partnerschaftlich mit allen Akteuren kritisch reflektiert wurden und in konsensual formulierte Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Praxissemesters eingegangen sind. Das ist keineswegs selbstverständlich und ein vielversprechender Ausgangspunkt einer intensivierten regionalen Zusammenarbeit an der ergebnisorientierten Realisierung des Forschenden Lernens im Rahmen der Studienprojekte im Praxissemester.

ERGEBNISSE DER ERSTEN EVALUATION DES PRAXISSEMESTERS IN NORDRHEIN-WESTFALEN



Prof. Dr. Kerstin Göbel,
Anna Ebert,
Karl-Heinz Stammen,
Zentrum für
Hochschul- und
Qualitätsentwick-
lung (ZfH), Universi-
tät Duisburg-Essen

Einleitung

Zur Verbindung von Theorie und Berufspraxis werden an lehrerbildenden Hochschulen Praxisphasen realisiert, innerhalb derer dem Forschenden Lernen für die Entwicklung einer reflektierten Praxisperspektive ein besonderes Potenzial zugeschrieben wird (vgl. Rothland, Boecker, 2014). In Nordrhein-Westfalen wurde im Februar 2015 flächendeckend ein Praxis-

semester als weitere praxisorientierte Ergänzung in die Lehrerbildung eingeführt. Die Umsetzung des Praxissemesters erfolgt in Kooperation zwischen den Hochschulen, den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) und den Schulen. Die Verantwortung für das Praxissemester liegt bei den Universitäten (vgl. § 12 Abs. 3 Lehrerbildungsgesetz – LABG 2009). Für alle Beteiligten ist dieses Studienformat ein Novum, daher soll dessen Realisierung frühzeitig evaluiert werden. Hierzu wurde die Arbeitsgruppe Praxissemester, bestehend aus Vertreterinnen und Vertretern der lehrerbildenden Hochschulen, der ZfsL und der Bezirksregierung, ins Leben gerufen, die ein Evaluationskonzept entwickelt hat, dessen Anlage und Ergebnisse im Folgenden berichtet werden.

Anlage der Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen

Die AG Praxissemester entwickelte einen standardisierten Evaluationsfragebogen mit offenen und geschlossenen Antwortformaten. Die Befragung der Studierenden fand im Frühjahr 2016 an allen lehrerbildenden Hochschulen in Nordrhein-Westfalen mit Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters statt und wurde dezentral von den Hochschulen in Form von Online-Befragungen bzw. Papier-Stift-Befragungen realisiert. Die Daten wurden zentral und

in anonymisierter Form unter der Leitung von Prof. Dr. Kerstin Göbel an der Universität Duisburg-Essen ausgewertet. Die relativ hohe Rücklaufquote (46,1 Prozent) der Befragung reflektiert das Engagement der Hochschulen in der Erhebungsphase: einige hielten *Incentives* vor, andere forderten die Studierenden mehrfach zur Teilnahme auf. Insgesamt umfasst die Stichprobe 940 Studierende (davon 66 Prozent weiblich), der größte Teil der Befragten (42 Prozent) studiert Lehramt mit dem Ziel Gymnasium, die nächstgrößeren Gruppen bilden Studierende mit dem Ziel Grundschule oder Haupt-, Real- und Gesamtschule (jeweils ca. 20 Prozent). Den kleineren Anteil bilden Studierende mit dem Ziel Berufskolleg oder Sonderpädagogische Förderung (jeweils 7 bis 8 Prozent).

Zentrale Ergebnisse der Evaluation¹

Das Praxissemester wird von den befragten Studierenden insgesamt ausgesprochen positiv bewertet, denn es bietet nach ihrer Einschätzung einen intensiven Einblick in den Arbeitsplatz Schule und wird als sinnvolles Element der Lehrerbildung gesehen. Die Begleitung und Unterstützung durch die Schulen und die ZfsL werden sehr positiv wahrgenommen (95 bzw. 92 Prozent der Studierenden). Die Unterstützung durch die Hochschule wird von einigen Studierenden jedoch kritischer eingeschätzt (30–33 Prozent), dies hat offenbar unterschiedliche Gründe: Die Studierenden vermissen die Praxisrelevanz der Hochschulveranstaltungen, weiterhin wirken sich unregelmäßige Veranstaltungstermine ungünstig auf die Einschätzung der Unterstützung aus. Die positive Gesamtbeurteilung des Praxissemesters ist daher hauptsächlich auf die Beurteilung der Betreuung in der Schule und zu einem gewissen Teil auch auf die Begleitung im ZfsL zurückzuführen. Zwischen den Vorbereitungsveranstaltungen der Hochschule und des ZfsL werden jedoch Redundanzen wahrgenommen, die auf Abstimmungsmängel zurückgeführt werden. Der Zeitaufwand für

¹) Ein Tabellenband mit der Darstellung aller Analyseergebnisse ist in Vorbereitung und wird zeitnah online veröffentlicht.



Foto: Stefan Arendt, IVR-Zentrum für Medien und Bildung

Studien- und Unterrichtsprojekte wird insgesamt als eher zu hoch empfunden, allerdings zeigen sich die inhaltlichen Anforderungen der Unterrichtsprojekte als zumeist angemessen, demgegenüber werden die Anforderungen der Studienprojekte als zu hoch (78 Prozent) und das große Gewicht derselben von vielen Studierenden als kritisch eingeschätzt.

Hinsichtlich ihrer Kompetenzentwicklung (KMK, 2004) nehmen die meisten Studierenden (85 Prozent) vor allem die Entwicklung eines professionellen Selbstkonzepts und der Lehrkompetenzen (80 Prozent), gefolgt von der Umsetzung des Erziehungsauftrags der Schule (72 Prozent), wahr. Der Erwerb von Kompetenzen in der pädagogischen Diagnostik (44 Prozent) und die Verbindung von theoretischem Wissen und der praktischen Erfahrung (52 Prozent) werden weniger deutlich wahrgenommen. Die beschriebenen Kompetenzen werden vor allem auf die Lerngelegenheiten in der Schule und dem ZfsL zurückgeführt.

Fazit und Ausblick

Insgesamt nehmen die Studierenden das Praxissemester als eine positive Erfahrung in ihrer Ausbildung wahr, jedoch machen die Ergebnisse der Evaluation deutlich, dass die Studierenden es vor allem mit dem Ziel des Einblicks in praktisches Handeln und der Entwicklung ihrer eigenen praktischen Handlungskompetenz verbinden. Die Institutionen Schule und

ZfsL werden als für das Praxissemester besonders relevant erlebt. Dem Forschenden Lernen, welches die Hochschulen im Rahmen von Studienprojekten begleiten, wird hingegen weniger Relevanz beigemessen. Diese Zielstellung sollte daher in der Wahrnehmung der Studierenden gestützt und in der Umsetzung durch die hochschuldidaktischen Veranstaltungen in ihrer Relevanz gestärkt werden. Eine bessere Kommunikation und Kooperation zwischen den Akteuren Hochschule, Schule und ZfsL scheint ebenfalls wünschenswert, hierdurch könnte auch die Bedeutung der Theorie-Praxis-Verbindung stärker gestützt werden. Regelmäßige institutionenübergreifende Arbeitsgruppen und systematische Vernetzungstreffen scheinen hierfür wichtig.

LITERATUR

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

[url.nrw/Bildungswissenschaften](http://www.url.nrw/Bildungswissenschaften)

LABG (2009): *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG)*. [url.nrw/LABG](http://www.url.nrw/LABG)

Rothland, Martin; Boecker, Sarah Katharina: *Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des »Forschenden Lernens« im Praxissemester*, in: DDS – Die Deutsche Schule, 4/2014, S. 386–397.

DAS PRAXISSEMESTER ALS GEWINN FÜR DIE LEHRERAUSBILDUNG¹

Betrachtungen aus Schulperspektive



Edwin Stiller, Berater
des Ministeriums für
die Evaluation des
Praxissemesters

Methodische Vorgehensweise zur Erfassung der Schulperspektive

Damit die spezifische Sichtweise der Praktikumschulen in den Evaluationsprozess eingebracht werden konnte, wurden in allen Ausbildungsregionen Fokusgruppen eingerichtet. Fokusgruppen sind eine spezifische Form der Grup-

pendiskussion, die an einem Interviewleitfaden orientiert sind, moderiert werden und deren Ergebnisse ausgewertet und zur Projektoptimierung verwendet werden. So sollte Schulen ermöglicht werden, Chancen und Risiken der Einführung des Praxissemesters aus der Sicht der Beteiligten direkt zu artikulieren, um so auch Probleme möglichst schnell zu erkennen und zu beheben.

Durch die jeweils zuständigen Bezirksregierungen wurden in jeder Ausbildungsregion Schulvertreterinnen und Schulvertreter der jeweiligen Schulform benannt, die bereits über Erfahrungen mit Praxissemester-Studierenden verfügten und sich aktiv an der Gestaltung dieser neuen Praxisphase beteiligten.

In jeder Fokusgruppensitzung wurden zusätzlich Gäste eingeladen: Studierende, Lehrende der Universität sowie Ausbilderinnen und Ausbilder der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL), um im Gespräch die jeweils anderen Perspektiven mit einbeziehen zu können. Die Ergebnisse wurden von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Landesprüfungsamtes dokumentiert. Die jeweils in der Ausbildungsregion federführende Universität war mit Gaststatus vertreten. Regionale Ergebnisse wurden in die Steuergremien des Praxissemesters eingebracht, die Ergebnisse insgesamt

flossen in die landesweite Evaluation des Praxissemesters ein.

Ergebnisse der Fokusgruppen aus dem Sommersemester 2015 und dem Wintersemester 2015/16

a) Organisation des Praxissemesters

Nach Einschätzung der Schulvertreterinnen und Schulvertreter ist dies überwiegend gelungen. Aus ihrer Perspektive wären Optimierungen in der Verteilung wünschenswert, die eventuell mit den Fachleitungskapazitäten konfliktieren. Außerdem wünschten sich die Schulen eine gleichmäßigere Verteilung der Studierenden auf alle Schulen, das heißt auch in die Fläche.

b) Curriculare Abstimmung

Die inhaltliche Abstimmung zwischen Schule und ZfsL wurde positiv eingeschätzt. Hier konnte man auf eine Tradition der Zusammenarbeit im Vorbereitungsdienst zurückgreifen. Die Abstimmung mit den Universitäten wurde als verbesserungswürdig wahrgenommen. Vor allem bei Studienprojekten und der Klarheit der Leistungsanforderungen wurde Nachbesserung gewünscht: »In Abstimmung zwischen Universität und Schule sollten die Studierenden immer wieder dazu angeregt werden, den ‚Forschernden Blick‘ besonders auch auf ihre eigene Kompetenzentwicklung zu richten.« »Die Schulen wünschen sich [...] deutlichere Absprachen im Hinblick auf die Anforderungen der einzelnen Institutionen.«

c) Kompetenzentwicklung

Den Studierenden im Praxissemester wurden hohe Lernzuwächse zugeschrieben. Vor allem die Bewertungsfreiheit des schulischen Teils wurde als Chance wahrgenommen. Die Vertreterinnen und Vertreter der Praktikumschulen schrieben dem Praxissemes-

¹⁾ Alle Zitate stammen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Fokusgruppen.

ter klärende Hilfe bezogen auf Berufswahl und Berufseignung zu und wünschten mehr Möglichkeiten, Studierenden Feedback zu geben: »Gute Möglichkeit, frühzeitig in den Lehrerberuf Einblick zu erhalten, [...] Bewusstsein für die Komplexität des Lehrberufs«, »Die Kompetenzentwicklung durch begleitetes Erleben und Mitwirkung in unterschiedlichen Aufgabenfeldern der Schulpraxis wurde sowohl von den Schulvertretungen als auch von den Studierenden als erkennbar und spürbar positiv beschrieben, regelmäßige Reflexionsgespräche mit begleitenden Lehrkräften und Fachleitungen der ZfsL wurden dabei als äußerst hilfreich empfunden. Diese könnten in ihrer Zahl noch deutlich erhöht werden.«

d) Belastung und Zufriedenheit

Diese wurden im Saldo positiv eingeschätzt. Da die positiven Effekte des Praxissemesters hoch eingeschätzt wurden, wurden Belastungen akzeptiert. Als größter Belastungsfaktor wurden die Studienprojekte gesehen: »Die zeitliche Belastung der Studierenden wird alleine in der Schule als sehr hoch, aber auch als realistisch mit Blick auf den späteren Berufsalltag eingeschätzt, in Kombination mit den Präsenzzeiten an der Universität gar als zu hoch.« »Alle Teilnehmenden bestätigen, dass die hohe zeitliche Belastung mit Blick auf den gewinnbringenden Kompetenzaufbau aber in der Regel gerne in Kauf genommen wird.«

Fazit

Das Praxissemester wird von den Schulen als insgesamt gelungen betrachtet. In den Fokusgruppen konnte ein geteiltes Grundverständnis zum neuen Format Praxissemester festgestellt werden: »Es ließen sich zwischen Schul- und Hochschuleseite bei allen Aussagen wie auch Bewertungen oder Forderungen keine nennenswerten Differenzen feststellen, so dass eine Unterscheidung in den Statements nach Schule und Universität als nicht erforderlich angesehen wird.«

Die neue Kooperationskultur zwischen Universitäten, Schulen und ZfsL ermöglichte auch, dass aus Fehlern schnell gemeinsam gelernt werden konnte: »Dabei zeigt sich in einer blitzlichtartigen Umfrage, dass die vor einem halben Jahr als positiv herausgestellten Aspekte uneingeschränkt bestätigt werden, während damals als kritisch bezeichnete deutlich weniger stark gewichtet werden, insbesondere hinsichtlich des Verteilverfahrens.« Auch das Format der Fokusgruppen hat zu dieser positiven Entwicklung beigetragen: »Die Fokusgruppe wurde von den Teilnehmenden als Plattform für kritische Anmerkungen sehr gelobt. Die dargelegte Kritik soll zeigen, dass die Verzahnung von Hochschule und Schule besser gelingen muss, insgesamt aber das Praxissemester als neues Praktikumsformat als Gewinn für die Lehrerbildung gesehen wird.«



Foto: Stefan Arendt, IVR-Zentrum für Medien und Bildung

GELINGENSBEDINGUNGEN FÜR DAS PRAXIS-SEMESTER

Erste schulische Erfahrungen

Das Alfred-Müller-Armack-Berufskolleg in Köln ist ein Berufskolleg des Fachbereichs Wirtschaft und Verwaltung. Kooperationspartner im Praxissemester sind das Seminar Lehramt Berufskolleg am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) Köln und das Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Zum 1. Februar 2015 wurden der Schule erstmals zwei Studierende im Praxissemester über das zentrale Onlineportal PVP zugewiesen. Nach der Wahrnehmung aller Beteiligten ist ein gutes Erreichen der spezifischen Zielsetzungen des Praxissemesters dann garantiert, wenn bestimmte Gelingensbedingungen beachtet werden.

Frühzeitige persönliche Kontaktaufnahme und inhaltliche Abstimmung der Studienprojekte

Unmittelbar nach der Schulzuweisung der Studierenden lädt das Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik zu einem ersten Kennenlernen ein. Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieses Zusammenkommens sind die Studierenden, die Betreuerinnen und Betreuer der Universität und die Praxissemesterbeauftragten der Berufskollegs. Bereits im Vorfeld dieses Treffens hat das Universitätsinstitut bei den Berufskollegs Themenvorschläge für Studienprojekte abgefragt.

Alle Beteiligten haben dadurch die Möglichkeit einer frühzeitigen persönlichen Kontaktaufnahme. Erste Abstimmungsüberlegungen über die Studienprojekte können durchgeführt werden. Die Schulen können ihre Vorstellungen in die thematische Gestaltung der Studienprojekte einbringen.



Horst Neuhaus, Schulleiter des Alfred-Müller-Armack-Berufskollegs (AMA), Köln;
Christian Mitzschke, Praxissemesterbeauftragter am AMA



So sind am Alfred-Müller-Armack-Berufskolleg bei den Unterrichtsbeobachtungen der Qualitätsanalyse Entwicklungsbedarfe indiziert worden, und zwar bei den Indikatoren »Der Unterricht zielt auf die Bearbeitung von Problemstellungen« und »Zur Bearbeitung der Problemstellungen setzen die Schülerinnen und Schüler Problemlösungsstrategien ein«.

Im Rahmen einer vom Ministerium für Schule und Weiterbildung in Auftrag gegebenen »Pilotstudie Peer Review an Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen« haben die Peers Veränderungspotenziale bei dem Unterrichtsvorhaben »Projekttag zur Berufszielfindung in der Höheren Handelsschule (Unterstufe)« identifiziert.

Diese Handlungsbedarfe werden seitens der Schule in die frühzeitigen Abstimmungsgespräche mit den universitären Betreuerinnen und Betreuern sowie den Studierenden mit dem Ergebnis von zwei schulrelevanten Studienprojekten eingebracht:

- > Analyse und Weiterentwicklung der didaktischen Jahresplanung des Alfred-Müller-Armack-Berufskollegs in Bezug auf Problemorientierung in den Fachklassen des Ausbildungsberufs »Bankkaufmann/ Bankkauffrau«
- > Gestaltung eines bedarfsgerechten Berufswahltages in der Höheren Handelsschule

Die universitären Betreuerinnen und Betreuer begleiten die Studierenden auch durch Besuche in der Schule und tauschen sich mit den betroffenen Lehrkräften über den Projektverlauf aus.

Nach Abschluss ihrer Projektarbeiten informieren die zwei Studierenden in den entsprechenden Bildungs-



gangkonferenzen über ihre Ergebnisse und regen Impulse für die weitere Entwicklungsarbeit an.

Verantwortliche Begleitung der Studierenden am Lernort Schule

Die Ausbildung an der Schule beginnt mit einem gemeinsamen Einführungsgespräch zwischen den Studierenden, der oder dem Praxissemesterbeauftragten und einer Person der Schulleitung.

Im Rahmen dieser ersten Einweisung erhalten die Studierenden ihren Startstundenplan. Dieser deckt beide Fächer und verschiedene Bildungsgänge ab und ermöglicht so ein erstes Kennenlernen des Gesamtsystems.

Im weiteren Verlauf können die Studierenden Planänderungen vorschlagen und in Absprache mit der oder dem Praxissemesterbeauftragten Anpassungen an die beabsichtigten Unterrichtsvorhaben und an das Studienprojekt vornehmen.

In einem individuellen Begleitprogramm sind ausbildungsrelevante schulische Veranstaltungen (zum Beispiel Konferenzen, Ausbilderarbeitskreise, Sprechtag, Exkursionen) und regelmäßige Gespräche mit der oder dem Praxissemesterbeauftragten fest terminiert. Diese Gespräche dienen der Reflexion des Erlebten und dem Austausch über wesentliche Aspekte, wie zum Beispiel:

- > der erste Tag in einer neuen Lerngruppe,
- > die Lehrerrolle: Nähe und Distanz im Umgang mit Schülerinnen und Schülern,
- > Bildungsgänge und Abschlüsse im System Berufskolleg.

Bei sich bietender Gelegenheit nehmen Ausbildungslehrkräfte, Betreuerinnen und Betreuer der Universität und/oder die Ausbilderinnen und Ausbilder des Seminars an den Reflexionsgesprächen teil.

Eine derartige enge und verantwortliche Begleitung der Studierenden stellt sicher, dass sie in der Schule präsent und gut vernetzt sind und im Lehrkräfteteam der Schule als zukünftiger Berufsnachwuchs integriert sind.

Realistische Gestaltung der Unterrichtsvorhaben

Allen im Praxissemester Verantwortung tragenden Personen muss bewusst sein, dass das Praxissemester keine vorgezogene Phase des Vorbereitungsdienstes ist. Die Begleitung der Studierenden im Unterricht durch die Ausbilderinnen und Ausbilder des Seminars sowie durch die Ausbildungslehrkräfte der Schule ist immer als Unterstützung in den für das Praxissemester relevanten Tätigkeiten des Beobachtens, Erprobens und Reflektierens zu verstehen.

Dementsprechend ist die Vorgabe der Rahmenkonzeption zu den zwei Unterrichtsvorhaben je Fach zurückhaltend zu interpretieren. Sinnvolle und angemessene Eigenleistungen der Studierenden im Zusammenhang mit Unterrichtsvorhaben können sein:

- > Erstellung von Bedingungsanalysen zu Lerngruppen,
- > Erstellung von Sachanalysen zu ausgewählten Unterrichtsinhalten,
- > didaktisch-methodische Planungen von Teilaspekten, zum Beispiel didaktische Reduktion von Unterrichtsinhalten, Überlegungen zu Arbeits- und Sozialformen, Mikroplanung eines didaktisch gelenkten Unterrichtsgesprächs,

- > Erstellung von einzelnen Lernmaterialien, zum Beispiel Leittexte, Arbeitsblätter, Übungsaufgaben,
- > Hospitationen im Unterricht der Ausbildungslehrkraft mit anschließendem Reflexionsgespräch,
- > Durchführung einzelner Phasen einer Unterrichtseinheit, zum Beispiel Unterrichtseinstieg, Besprechung von häuslichen Arbeiten, Erstellung eines Tafelbildes,
- > Durchführung einzelner Unterrichtsstunden im Team-Teaching mit der Ausbildungslehrkraft,
- > selbstständige Durchführung einzelner Unterrichtsstunden.

Es ist nachvollziehbar, dass die Studierenden auf den Unterricht fokussiert sind und ein hohes Interesse am eigenen Unterricht haben. Gerade im Rahmen der Besuche durch die Ausbilderinnen und Ausbilder des Seminars wollen sie nicht selten die ganze Stunde zeigen. In der Folge kann die Gefahr bestehen, dass das Studienprojekt zunächst in den Hintergrund rückt und erst am Ende des Praxissemesters unter Zeitdruck in Angriff genommen wird. Dieser Tendenz sollten die Begleitpersonen rechtzeitig entgegenwirken, um eine Überbelastung der Studierenden zu verhindern.



Foto: Stefan Arendt, IVR-Zentrum für Medien und Bildung

DAS PRAXISSEMESTER: EINE CHANCE FÜR EINE NEUAUSRICHTUNG DER LEHRERAUSBILDUNG



Friedrich Heemeyer,
Leiter des Zentrums
für schulpraktische
Lehrerbildung
Arnsberg

Eine Bestandsaufnahme

Das Praxissemester verändert die Arbeit in den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL). Es fordert vielfältige neue Aktivitäten heraus, insbesondere die Kooperation mit an diesem Format Beteiligten, die Konzeptionierung der Einführungsveranstaltungen sowie die Lerngelegenheiten. Diese Aspekte

unterscheiden das Format des Praxissemesters klar vom Vorbereitungsdienst.

Wer kooperiert mit wem?

Die Beteiligten aus den betroffenen Lernorten wurden in institutionalisierten Steuerungsgruppen zusammengeführt, um Ziele und Aufgaben zu identifizieren und diese abzustimmen: so wurden in den Universitäten Fachverbünde und weitere Arbeitsgruppen etabliert. Die Praxissemesterbeauftragten der ZfsL führen unter Beteiligung universitärer Vertreterinnen und Vertreter Dienstbesprechungen mit Seminarausbilderinnen und -ausbildern sowie mit Schulleitungen und deren Ausbildungsbeauftragten durch. Alle Abstimmungsprozesse tragen entscheidend zum Erfolg des Praxissemesters bei.

Wie sind die Einführungsveranstaltungen angelegt?

Damit im Einführungsseminar des ZfsL das Vorbereitungsseminar sinnvoll aufgegriffen wird, schaffen wir eine Möglichkeit, Vorwissen zu gutem Unterricht, zu Planungsaspekten von Unterricht etc. funktional anzubinden. Dazu hat sich in der überfachlichen und lehramtübergreifenden Einführung als sehr erfolgreich erwiesen, für einen vorgegebenen Gegenstand, zum Beispiel »Wasser«, ein fachspezifisches Thema zu formulieren. Das Ringen um ein tragfähiges Thema, das in einer Unterrichtsstunde umsetzbar ist, aktiviert vielfältige Einsichten. Die didaktische Reduktion in der Aspektie-

rung eines Stundenthemas stellt eine besondere Herausforderung dar. Dieser müssen sich die Studierenden im Team stellen, so dass – als Nebeneffekt – sogleich das gemeinsame Arbeiten in der Gruppe als selbstverständliches Element der Arbeit erlebt wird. Die ausgewählten Themenvorschläge werden durch die sich anschließende Forderung einer Unterrichtsplanung vertieft. Die Auseinandersetzung und die Auswertung mit den Planungsüberlegungen der Gruppen eröffnen die Möglichkeit, didaktisches Theoriewissen anzudocken. Zudem wird auf der Metaebene der Planungsprozess reflektiert und die reflexive Kreisbewegung zwischen vorläufigem Thema und der Umsetzung in Planungsschritte im Sinne eines hermeneutischen Zirkels herausgearbeitet. Dabei wird auch erfahrbar, dass um eine angemessene Planung häufig wirklich gerungen werden muss. In der Summe entwickeln sich anregende Klärungsprozesse und eine Annäherung an die Praxis. Die Planungen werden am Folgetag in den fachlich orientierten Einführungsseminaren aufgegriffen und vertieft. Die Rückmeldungen der Studierenden bestätigen dieses Vorgehen als explizit horizonterweiternd und ermutigend für den Einstieg in den Unterricht. In weiteren Veranstaltungen während des Praxissemesters werden bedarfsorientiert didaktische Fragestellungen vertieft.

Was macht das Besondere des Praxissemesters aus?

Das Praxissemester hat eine besondere Qualität, die sich an dem Paragraphen 8 der Lehramtszugangsverordnung orientiert. Die Seminarausbilderinnen und -ausbilder sowie die an der Begleitung der Studierenden Beteiligten am Lernort Schule profilieren die Lerngelegenheiten und grenzen sie von Unterrichtsbesuchen des Vorbereitungsdienstes ab. Darüber klären sich die Rollen. Wir sprechen von der »Unterrichtsmitschau«. Im anschließenden benotungsfreien Gespräch geht es um Rückmeldungen und das Aufzeigen von Entwicklungspotenzialen.

Eine wesentliche Zielperspektive liegt in der Forderung des Forschenden Lernens. Dieser Begriff wird an den Hochschulstandorten definiert; bei allen Unter-

schieden wird auf die Entwicklung einer forschenden Grundhaltung abgezielt. Die Personen, die auf eine neue Wirklichkeit treffen, konzentrieren sich auf eine erkenntnisleitende Fragestellung. Sie sollen Antworten suchen, um ihre persönliche Professionalisierung unter Zuhilfenahme theoretischer Ansätze voranzutreiben. Dazu gehört, alle erlebten Prozesse auf der Metaebene zu reflektieren und so die eigene Berufsrolle weiterzuentwickeln.

- › Dabei unterstützen die beteiligten Institutionen aus ihren Perspektiven heraus idealiter die Entwicklung dieser forschenden Grundhaltung.
- › Um die erzieherischen Möglichkeiten, die in der eigenen Person angelegt sind, bewusst zu machen und zugleich Entwicklungsoptionen zu vergegenwärtigen, wird das Instrument der kollegialen Fallberatung eingesetzt.

Wenn Studierende zum Abschluss ihres Praxissemesters mit einer neuen Bewusstseinslage sowie einer Sensibilisierung für die eigenen Stärken und zu bearbeitenden Schwächen zurück ins Studium gehen, ist eine wesentliche Grundlage für deren professionsbezogene Kompetenzentwicklung gegeben.

Wie lässt sich der aktuelle Entwicklungsstand zusammenfassen?

Die Ausbilderinnen und Ausbilder im ZfsL haben es geschafft, die Distanzen zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerausbildung zu verringern und ein

Verständnis für die institutionenspezifischen Prozesse zu entwickeln. Auswertungsgespräche mit den Beteiligtengruppen brachten bestätigende Ergebnisse:

- › Insgesamt geben die Studierenden außerordentlich positive Einschätzungen bezüglich des Praxissements.
- › Diese werden durch Beteiligte an den anderen Lernorten bestätigt.
- › Gespräche mit Schulleitungen bestätigen die große Zufriedenheit mit dem Praxissemester.
- › Ausgewählte Schulleitungen hatten Gelegenheit, in den sogenannten Fokusgruppen ihre Perspektive zu konkretisieren. Am Ende der drei Semester trafen sie auf unterschiedliche Gästegruppen: Studierende, Lehrende der Universität sowie Ausbilderinnen und Ausbilder der ZfsL, so dass Resonanzräume genutzt und die wesentlichen Erfahrungen ausgetauscht werden konnten. Die Ergebnisse sind auch in die landesweite Evaluation eingeflossen.
- › Die Abstimmungen zwischen den Beteiligten der Lernorte werden über einen längeren Zeitraum weiter optimiert – in Austauschprozessen zwischen den Ausbildungsbeauftragten und den Seminarausbildenden und -ausbildern ebenso wie in den Fachverbänden, die an der Universität verortet sind.
- › An der Grundlegung einer Haltung des Forschenden Lernens sollte weiter gearbeitet werden. Diese Aufgabe wirkt sich auch förderlich auf die Ausbildung im Vorbereitungsdienst aus.



Foto: Alex Büttner

DAZ IM PRAXISSEMESTER: EIN WEG ZUR FÖRDERUNG DES SUKZESSIVEN KOMPETENZAUFBAUS



Dr. Olga Fekete,
wissenschaftliche
Mitarbeiterin, Studi-
enberatung zum DaZ-
Modul, Universität
Paderborn

Die sprachliche und kulturelle Vielfalt in Klassenzimmern stellt an Lehrerinnen und Lehrer erweiterte Anforderungen. Nach einer bundesweiten Umfrage des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache im Jahr 2002 fühlten sich 66 Prozent der befragten Lehrerinnen und Lehrer durch ihr Studium auf den Umgang

mit sprachlich und kulturell heterogenen Klassen nicht ausreichend vorbereitet. Die Lehrerinnen und Lehrer wünschen sich, neben den Fachinhalten stärker die schulischen Rahmenbedingungen wie sprachliche und kulturelle Vielfalt, Sprachdiagnostik und -förderung zu thematisieren.

DaZ – ein verpflichtendes Element des Lehramtsstudiums

Auf diese Veränderungen hat Nordrhein-Westfalen reagiert, indem zukünftige Lehrkräfte seit Inkrafttreten des Lehrerausbildungsgesetzes im Jahr 2009 bereits in der ersten Phase der Lehrerausbildung auf diese Anforderungen vorbereitet werden: Alle Universitäten haben ein Modul »Deutsch als Zweitsprache« (DaZ) entweder im Bachelor- oder im Masterstudium curricular verankert. Im Rahmen des DaZ-Moduls lernen die Studierenden die wichtigsten theoretischen Grundlagen wie Spracherwerbsverläufe kennen und setzen sich mit der Frage auseinander, welche Rolle Sprache und Kommunikation in Lehr- und Lernprozessen spielen. Dabei werden nicht nur DaZ-Schülerinnen und Schüler als Zielgruppe in den Blick genommen, sondern auch monolinguale Kinder, denn auch sie können vom sprachaufmerksamen Unterricht profitieren. Die klassischen DaZ-Themen werden um die Aspekte der Mehrsprachigkeit, des sprachsensiblen Fachunterrichts, der Interkulturalität und um das Themenfeld »Neu zugewanderte Kinder und Jugend-

liche in der Schule« ergänzt. Themen der Diagnostik und der Förderung werden in Teilbereichen wie Lesen und Schreiben oder Wortschatz- und Grammatikarbeit vertiefend behandelt. Dem Themenspektrum und der Vertiefung sind aber oft enge Grenzen gesetzt, weil das DaZ-Modul in der Regel nur aus einer Vorlesung und einem Seminar besteht. Lehramtsstudierende äußerten nach Absolvierung des DaZ-Moduls als Desiderat, mehr Erfahrungen in der Praxis machen zu können.

Paderborner Konzept der fakultativen DaZ-Schwerpunktsetzung in den Praxisphasen

Dem von den Studierenden geäußerten Desiderat kommt das Angebot an der Universität Paderborn nach: auf Wunsch können Studierende die Praxiselemente mit einer DaZ-Schwerpunktsetzung durchführen, sodass ein sukzessiver Kompetenzaufbau beginnend mit dem Orientierungspraktikum über das DaZ-Modul und das Berufsfeldpraktikum bis zum Praxissemester und gegebenenfalls zu einer Masterarbeit möglich ist.

Im Bachelorstudium haben die künftigen Lehrkräfte die Möglichkeit, das Orientierungspraktikum (im zweiten Semester) und das Berufsfeldpraktikum (im vierten Semester) mit dem oben genannten Schwerpunkt zu belegen. Ziel ist es, dass die Praxiserfahrungen mit theoretischem Wissen verschränkt und kritisch-analytisch reflektiert werden. Auch erste Unterrichtskonzepte werden bereits in dieser Phase des Studiums entwickelt und erprobt. Während das Orientierungspraktikum in der Regel einer ersten Sensibilisierung dient, wird das Berufsfeldpraktikum in der Regel im Rahmen eines Projektes, wie etwa »Vielfalt stärken«, absolviert, indem die Schülerinnen und Schüler Förderunterricht durch entsprechend ausgebildete studentische Förderlehrkräfte erhalten. Während der Zeit des Förderunterrichts schlüpfen die Studierenden zwar in die Lehrerrolle, sie werden aber universitär begleitet.

Studierende, die im Praxissemester – also im Master – einen DaZ-Schwerpunkt setzen, führen zumeist ein

Studienprojekt durch, um die Lehr- und Lernprozesse unter einer spezifischen Themenstellung systematisch zu erforschen. Beispiele sind Lehrwerkanalyse, Lesestrategien im Physikunterricht, Sprachlernstrategien im Fremdsprachenunterricht im Hinblick auf Mehrsprachigkeit oder Alphabetisierung von neu zugewanderten Grundschulkindern und Implementierung von Sprachförderangeboten in der Schule. Neben der Theorie-Praxis-Verbindung bekommt hier auch die Forschungsmethodologie ein größeres Gewicht. Unterstützt werden die Studierenden ähnlich wie in Orientierungs- und Berufsfeldpraktikum durch universitäre Begleitveranstaltungen – hier insbesondere zum Forschenden Lernen – sowie durch individuelle Betreuung und das Portfolio Praxiselemente, in dem sie ihre Erfahrungen reflektieren und ihren Kompetenzzuwachs dokumentieren.

Praxissemester mit DaZ-Fokus – Chancen und Herausforderungen

Im Praxissemester können Studierende ihre im DaZ-Modul erworbenen Kompetenzen erproben und eine Fragestellung theoretisch fundiert und nach forschungsmethodologischen Kriterien konzipiert beantworten. Da an der Universität die DaZ-spezifische Schwerpunktsetzung im Praxissemester für Studierende aller Schulformen und Fächer geöffnet ist und die Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer ihre spezifische Forschungsfrage selbst wählen, werden pro Kohorte viele Inhaltsfelder des DaZ-Moduls wieder aufgegriffen, vertiefend bearbeitet und im Seminar diskutiert. Die zukünftigen Lehrkräfte gewinnen dadurch für das Berufsfeld Schule bedeutsame Kompetenzen im Umgang mit Vielfalt.

Viele Lehramtsstudierende haben aber im Praxissemester erstmalig die Aufgabe, eine empirische Studie zu entwerfen, durchzuführen und auszuwerten, was eine große Herausforderung für Lehrende und Studierende darstellt. Im Rahmen des Begleitforschungsseminars ist die selbständige Entwicklung einer Forschungsfrage die erste große Aufgabe, die die Studierenden bewältigen müssen. Sie wählen eine Forschungsmethode, um ihre Fragestellung angemessen zu bearbeiten und entwickeln ein Forschungsdesign, das sie erproben und auswerten. Oftmals gibt es forschungsmethodische Fragen zur Datenerhebung und

Datenauswertung. Schon die Literaturrecherche kann sich als schwierig erweisen, wenn der Forschungsstand zu aktuellen Fragestellungen defizitär ist. Das fordert die Studierenden heraus, da sie erkennen, dass die im studentischen Projekt auf empirischer Basis gewonnenen Erkenntnisse über den Scheinerwerb hinaus interessant sind.

Das Praxissemester mit der DaZ-Schwerpunktsetzung ist evaluiert worden. Insgesamt zeigt die Auswertung von Studierendenbefragungen, dass die im DaZ-Modul vermittelten Inhalte durch die Praxiserfahrung reflektiert und zielorientiert vertieft werden können und der Kompetenzerwerb unterstützt wird. Besonders hilfreich wurden die individuellen Betreuungsangebote eingeschätzt. Nicht selten kommt von Studierenden die Rückmeldung, dass ihr Selbstbild als Lehrerin oder Lehrer durch das Studienprojekt beeinflusst wurde und sie sensibler im Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt geworden sind. Ihr Kompetenzzuwachs zeigt sich nach den Evaluationsergebnissen unter anderem in der Beurteilung von Lehrmaterialien, in der Lehrmaterialentwicklung, der Sprachstands- und Sprachentwicklungsdiagnostik, aber auch in fachdidaktischen Inhalten, in der theoretischen Reflexion schulpraktischer Erfahrungen, in forschungsmethodischen Kenntnissen und in effektivem Zeitmanagement. Damit kann das Praxissemester mit einer DaZ-Schwerpunktsetzung als ein wichtiger Baustein für die Ausbildung von Professionalität der künftigen Lehrerinnen und Lehrer in einem für Schule immer bedeutender werdenden Feld gesehen werden.

ZUM WEITERLESEN:

Becker-Mrotzek, Michael; Hentschel, Britta; Hippmann, Katrin; Linnemann, Markus: *Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrer*, Köln 2012.

www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_03.pdf

Zu den Praxisphasen im Bachelor und Master of Education an der Universität Paderborn:
plaz.uni-paderborn.de/lehrerbildung/praxisphasen/praxisphasen-bama/

DAS PORTFOLIO IM PRAXISSEMESTER ALS INSTRUMENT ZUR UNTERSTÜTZUNG FORSCHENDEN LERNENS

Agnieszka Werfel,
Dr. Lilian Strebblow,
Dr. Renate Schüssler,
Bielefeld School of
Education (BiSEd),
Universität Bielefeld

Die Portfolioarbeit in der Lehrerbildung ist aktuell ein viel diskutiertes Thema. Unsere zukünftigen Lehrkräfte werden für eine inklusive Schule ausgebildet, die kultureller und sprachlicher Heterogenität vermehrt

und in konstruktiver Weise Rechnung trägt. Mit dem Wandel in Schule und Gesellschaft sind zwangsläufig veränderte Anforderungen an die Lehreraus- und -weiterbildung verknüpft. Umso wichtiger sind adaptive Kompetenzen, die die Studierenden auf diesen Wandel vorbereiten und es ihnen ermöglichen, der Heterogenität und den damit verbundenen Herausforderungen in Bildung und Erziehung besser gerecht zu werden. Das zugrundeliegende Professionsverständnis betont insbesondere die Bedeutung des lebenslangen Lernens, für das die eigenen beruflichen Handlungen und Einstellungen immer wieder auch in Frage gestellt und die individuellen Entwicklungsbedarfe kritisch reflektiert werden müssen. Das Portfolio kann ein hilfreiches Instrument sein, um diese Prozesse anzustoßen und das selbstgesteuerte Lernen zu unterstützen.

In Nordrhein-Westfalen ist gemäß Lehrerbildungsgesetz das Portfolio zur Dokumentation und Reflexion des eigenen Professionalisierungsprozesses ein verpflichtendes Element der Lehrerbildung und wird ausbildungsbegleitend in der ersten und zweiten Phase geführt. Es ist ein Instrument, das die Studierenden in der individuellen, an den persönlichen Interessen und Entwicklungsbedarfen orientierten Gestaltung des Studiums unterstützen kann, insbesondere mit Blick auf die Entwicklung professionsbezogener Kompetenzen. Die Portfolioarbeit ist insbesondere mit den Praxiselementen verknüpft und nimmt auf die aufeinander aufbauenden Standards der Lehramtszugangsverordnung Bezug. Die individuellen Konzepte für die Ausgestaltung und Begleitung der Portfolioar-

beit unterscheiden sich von Hochschule zu Hochschule. Zwischen den Zielen und Inhalten der Portfolioarbeit und dem Forschenden Lernen als hochschuldidaktischem Ansatz zur Förderung einer forschenden Grundhaltung, besteht eine gute Passung. Forschendes Lernen, das insbesondere mit Einführung des Praxissemesters an Gewicht gewonnen hat, wird dabei verstanden als »Lernprozess, der darauf abzielt, den Erwerb von Erfahrungen im Handlungsfeld Schule in einer zunehmend auf Wissenschaftlichkeit ausgerichteten Haltung theoriegeleitet und selbstreflexiv unter gleichzeitiger Beachtung des Respekts vor der nicht zu verdinglichenden Persönlichkeit des Kindes bzw. Jugendlichen sowie der Lehrenden zu ermöglichen« (Boelhauve, Frigge, Hilligus, Olberg 2004, S. 7). Somit liefert insbesondere das Praxissemester mit dem Leitbild des Forschenden Lernens Anhaltspunkte für die theoriegeleitete Reflexion der schulischen Praxis und



Foto: Alex Büttner

der berufsbezogenen Kompetenzentwicklung im Rahmen der Portfolioarbeit. Die Studierenden hatten dabei bereits in vorangegangenen Praxisphasen die Gelegenheit, sich mit dem Instrument vertraut zu machen und sich vor dem Hintergrund ihrer eigenen Biographie mit ihrer Professionalitätsentwicklung auseinanderzusetzen. Im Praxissemester führen sie ihr Portfolio weiter. Insbesondere im Hinblick auf das Bilanz- und Perspektivgespräch kann die Bearbeitung der Portfolio-Reflexionsbögen die Studierenden darin unterstützen, ihre Praxis- und Forschungserfahrungen zu reflektieren, in Beziehung zu setzen, zu resümieren und Schlussfolgerungen zu ziehen und sich so auf das Gespräch vorzubereiten.

Wie die Befragungen von Bielefelder Lehramtsstudierenden zur Portfolioarbeit zeigen, wird diese allerdings – insbesondere aufgrund der fehlenden Bewertung durch Lehrende – zum Teil eher als zusätzliche Arbeit mit unklarem Mehrwert für das Studium wahrgenommen. Eine wichtige Bedingung für ihr Gelingen ist somit, die Portfolioarbeit sinnvoll in die Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung der Praxisphasen, und so auch des Praxissemesters, einzubinden. Problematisch ist dabei zudem die starke Fokussierung von (selbst)reflexiven Kompetenzen ohne klare Vorstellung, welcher Reflexionsbegriff hier zugrunde liegt und wie man die Weiterentwicklung von Kompetenzen in diesem Bereich unterstützen kann. In unserem Verständnis bietet die Reflexion im Kontext der Praxisstudien »eine Möglichkeit, das Wissen über sich selbst, die eigene professionelle Identität und die eigene Entwicklung als angehende Lehrkraft vor dem Hintergrund der eigenen Biografie wahrzunehmen und auszubauen« (Valdorf, Werfel, Streblow 2016, S. 40). Dabei kommt, neben der Selbstreflexion, insbesondere dem dialogischen Prozess und der Thematisierung der reflexiven Portfolioinhalte eine besondere Bedeutung zu. Die Studierenden äußern insbesondere auch den Wunsch, über die selbst auszuwählenden Inhalte des Portfolios mit Lehrenden aus Universität und ZfSL, Mitstudierenden und den Lehrkräften an den Schulen ins Gespräch zu kommen. Dies deckt sich mit dem grundlegenden Anspruch des Portfolios als dialogisch angelegtes Instrument, das auf Kommunikation über die Inhalte ausgerichtet ist.

Die Befragungen der Bielefeld School of Education von verschiedenen Akteuren im Praxissemester spiegeln eine große Heterogenität bezüglich des Stellenwertes von Portfolio und Forschendem Lernen wider. Diese unterschiedlichen Vorstellungen bezüglich der Bedeutung der verschiedenen Ziele des Praxissemesters müssen diskutiert werden, damit für die Studierenden eine möglichst gute Betreuung im Praxissemester sowie ein gewinnbringender Einsatz des Portfolios gewährleistet werden kann.

LITERATUR

Boelhauve, Ursula; Frigge, Reinhold; Hilligus, Anne-gret; von Olberg, Hans-Joachim: *Praxisphasen in der Lehrerbildung. Empfehlungen und Materialien für die Umsetzung und Weiterentwicklung*. Handreichung des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 2004.

Valdorf, Nicole; Werfel, Agnieszka; Streblow, Lilian: *Begleitung der reflexiven Portfolioarbeit Bielefelder Lehramtsstudierender – Befunde aus dem bildungswissenschaftlichen Einführungsmodul*. In: Boos, Maria; Krämer, Astrid; Kricke, Meike (Hrsg.): *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten – Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung*. Münster 2016, S. 40-53.

ZUM WEITERLESEN

Boos, Maria; Krämer, Astrid; Kricke, Meike (Hrsg.): *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten – Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung*. Münster 2016.

Koch-Priewe, Barbar; Leonhard, Tobias; Pineker, Anna; Störtländer, Jan-Christoph (Hrsg.): *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn 2013.

Werfel, Agnieszka; Valdorf, Nicole; Schüssler, Renate: *Das Portfolio zur Unterstützung Forschenden Lernens im Praxissemester*. In: Schüssler, Renate; Schöning, Anke; Schwier, Volker; Schicht, Saskia; Gold, Johanna; Weyland, Ulrike (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Praxissemester – Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn – in Vorbereitung.

RWTH Aachen
Universität Bielefeld
Ruhr-Universität Bochum
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn
Technische Universität Dortmund
Universität Duisburg-Essen
Universität zu Köln
Deutsche Sporthochschule Köln
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Universität Paderborn
Universität Siegen
Bergische Universität Wuppertal

Ministerium
für Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen

Zusatzvereinbarung zur „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang vom 14. April 2010“ (Rahmenkonzeption)

Köln, den 21. Oktober 2016

Prof. Dr. Stefan Herzig

Sprecher der AG Prorektoren für
Studium und Lehre NRW und
Prorektor für Lehre und Studium
an der Universität zu Köln

Düsseldorf, den 17. Oktober 2016

Ludwig Hecke

Staatssekretär im
Ministerium für Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen

Die Lehrerausbildenden Universitäten und das Schulministerium bewerten die landesweite Startphase des Praxissemesters seit Februar 2015 als grundsätzlich gelungen.

Sie sind sich einig in dem Willen, den mit der im Jahr 2010 vereinbarten Rahmenkonzeption eingeschlagenen Weg der gemeinsamen Gestaltung des Praxissemesters fortzusetzen, aber auch die aus einer ersten Evaluation gewonnenen Erkenntnisse zur Weiterentwicklung des Praxissemesters ohne Verzug zu nutzen.

Einer Anpassung bedürfen insofern vor allem einzelne Aspekte der 2010 vereinbarten „Organisationsstrukturen und Ausbildungselemente“ (Nr. 3 der Rahmenkonzeption).

1. Während des Praxissemesters sind ein bis drei Studienprojekte (auf den Begriff Unterrichtsprojekte ist zu verzichten) in den Bildungswissenschaften oder in den Fächern durchzuführen. Die genaue Zahl wird durch die Hochschule festgelegt. Integrative Projekte in den Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken oder sonderpädagogischen Fachrichtungen sind erwünscht (Weiterentwicklung von Nr. 3.1 Satz 4 und 5).
2. Die Vorbereitung der Studienprojekte durch die Hochschule muss so angelegt sein, dass Anpassungen an die konkreten Rahmenbedingungen in den Praktikumschulen möglich sind. Eine zentrale Voraussetzung für das Gelingen der Studienprojekte ist der stets respektvolle, wertschätzende Umgang mit allen beteiligten Personen, wie mit Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Eltern und weiterem pädagogischen Personal. Die Projekte werden schriftlich ausgewertet und sind in geeigneter Weise zum Bestandteil des Portfolios zu machen (Weiterentwicklung von Nr. 3.1 Satz 6 und 7).

3. Der Unterricht unter Begleitung soll insgesamt einen Umfang von mindestens 50 bis maximal 70 Unterrichtsstunden haben. Diese Bandbreite trägt der Tatsache Rechnung, dass die schulische Ausbildungssituation je nach Schulhalbjahr, Fächerkombination der Studierenden und den konkreten Bedingungen an der Praktikumschule variiert. In den Ausbildungsschulen wird unter Beachtung sowohl der Lernentwicklung der Studierenden als auch der schulischen Möglichkeiten der Umfang der Unterrichtsstunden innerhalb der Bandbreite konkret festgelegt. Eigenständige Unterrichtselemente werden unabhängig von ihrem exakten Zeitumfang als Unterrichtsstunde gezählt. Unterricht unter Begleitung soll sich soweit möglich auf verschiedene Fächer verteilen und in jedem Fach mindestens ein Unterrichtsvorhaben im Umfang von 5 bis 15 Unterrichtsstunden umfassen (Weiterentwicklung von Nr. 3.2 Satz 6).

Mit der Festschreibung der 18-monatigen Dauer des Vorbereitungsdienstes durch das Lehrerausbildungsgesetz im Jahr 2016 muss das Praxissemester nicht mehr auf einen späteren sofortigen Einsatz im selbstständigen Unterricht vorbereiten. Als Bestandteil der schulpraktischen Ausbildung leistet es aber weiterhin wichtige Beiträge zum Erwerb von Handlungskompetenzen späterer Lehrkräfte.

Glossar zur begrifflichen Klärung

Forschendes Lernen, Forschende Grund- bzw. Lernhaltung

Forschendes Lernen im Praxissemester meint einen theorie- und methodengeleiteten Zugang zum Berufsfeld Schule und damit die Bearbeitung und systematische Reflexion von spezifischen Bedingungen, Herausforde-

rungen und Kennzeichen des Handelns in pädagogischen Kontexten und Interaktionssituationen auf Basis geplanter Befragungen, Beobachtungen, Fallbeschreibungen, Materialanalysen etc. (Kurzdefinition).

Weitergehende Erläuterung:

Ausgangspunkt und Ziel Forschenden Lernens ist eine kritisch-reflexive, problemorientierte Lern- und Arbeitshaltung sowie die Bereitschaft und Fähigkeit der Studierenden zur kontinuierlichen Reflexion der eigenen Person sowie des Praxisfelds mit Hilfe wissenschaftlicher Theorien und Methoden. Studierende sollen ihren Kompetenzerwerb selbstständig und zielgerichtet organisieren und systematisch steuern können und Fähigkeiten entwickeln, mit komplexen und unbestimmten Situationen umgehen zu können, um letztlich die eigene Praxis zu verbessern. Forschendes Lernen geht von einem Lernverständnis aus, nach dem Studierende den Lernprozess selbstgesteuert und eigenaktiv gestalten und ihren Kompetenzerwerb reflektieren. Das Praxissemester bietet dafür komplexe Lerngelegenheiten zur Integration von Theoriewissen, Praxiswissen und methodengeleiteter, metakognitiver Selbstreflexion.

Studienprojekte

Studienprojekte werden federführend von den Universitäten verantwortet und sind systematische, theorie- und methodengeleitete Erkundungen und Reflexionen des Handlungsfelds Schule in seiner unterrichtlichen und außerunterrichtlichen thematischen Breite. Sie umfassen eine Planungs-, Durchführungs-, Auswertungs- und Reflexionsphase (Kurzdefinition).

Weitergehende Erläuterung:

Studienprojekte haben einen angemessenen Komplexitätsgrad und zeitlichen Horizont und sind auf die Entwicklung einer Forschenden Lernhaltung der Studierenden und ihrer Professionalität ausgerichtet. Eine zentrale Voraussetzung ist der stets respektvolle, wertschätzende Umgang mit allen beteiligten Personen, wie mit Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Eltern und weiterem pädagogischen Personal.

Bei der Planung und Durchführung der Studienprojekte sind auch die schulpraktischen Gegebenheiten hinsichtlich der Umsetzbarkeit der Studienprojekte zu berücksichtigen. Studienprojekte sollten möglichst flexibel und entwicklungsoffen am Lernort Universität geplant und möglichst früh gemeinsam mit den Schulen abgestimmt werden.

Studienprojekte ermöglichen vielfältige Formen Forschenden Lernens (→ Forschendes Lernen) zu verschiedenen Frage- bzw. Problemstellungen in unterschiedlichen Themenfeldern, wie sie z.B. auch in den Inhaltsbereichen und Dimensionen des Referenzrahmens Schulqualität NRW deutlich werden. Möglich sind z.B. Studienprojekte zu schulischen Rahmenbedingungen, zu Schulentwicklungsprozessen, zu Unterrichtsprozessen und Lernmaterialien, auch zu eigenen Unterrichtsvorhaben, zur individuellen Diagnose und Förderung ebenso wie die forschende Auseinandersetzung mit biographischen Zugängen und dem eigenen Professionalisierungsprozess aus fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer, bildungswissenschaftlicher bzw. integrativer Perspektive.

Die Studienprojekte werden in Veranstaltungen der Universität vorbereitet, begleitet und ausgewertet und fließen in die Modulabschlussprüfung ein.

Teilnahme am schulischen Leben

Gemäß Runderlass zu den Praxisselementen in den lehramtsbezogenen Studiengängen gehören zur „Teilnahme am schulischen Leben“: die Teilnahme an Konferenzen, an der Beratung von Erziehungsberechtigten und an verschiedenen weiteren Formen des Schullebens (zum Beispiel alle Formen von Klassenfahrten, Ganztagsaktivitäten, Pausenaufsichten), die Durchführung der Studienprojekte (→ Studienprojekte) und die Reflexion des Unterrichts unter Begleitung.

Unterricht unter Begleitung

Unterricht unter Begleitung findet unter Begleitung und Verantwortung von Ausbildungslehrkräften statt. Am Lernort Schule werden durch die Studierenden eigenständige Unterrichtselemente, Einzelstunden (→ Unterrichtsstunden) und schließlich die Unterrichtsvorhaben (→ Unterrichtsvorhaben) durchgeführt.

Die Studierenden sollen an die Situation des eigenen Unterrichtens schrittweise herangeführt werden. Dies kann zunächst von unterstützenden Lehrtätigkeiten (Tandemlösungen) sowie Unterrichtselementen ausgehen (z.B. Unterrichtseinstieg, Anleitung von Experimenten oder Übungsphasen, Ergebnissicherung). Im weiteren Verlauf kann Unterricht unter Begleitung auch die Planung, Durchführung und Auswertung von Einzelstunden umfassen.

Unterrichtsstunden

Da auch einzelne Unterrichtselemente in einen Zusammenhang (Unterrichtsstunde, Unterrichtseinheit) eingeordnet werden müssen, zählen Unterrichtsstunden, in denen von den Studierenden eigene Elemente geleistet werden, als voll anrechnungsfähige Stunden im Sinne der Rahmenkonzeption (in der von der Arbeitsgruppe vorgeschlagenen Bandbreite von 50 bis 70 Stunden Unterricht unter Begleitung, siehe oben, Ziffer 3).

Unterrichtsvorhaben

Unterrichtsvorhaben werden federführend von der Schulseite verantwortet und sind schüler- und handlungsorientierte, offene Formen der Unterrichtsgestaltung, die die Lernenden zu einem selbstregulierten fachlichen oder überfachlichen Lernen in komplexen Lernsituationen befähigen sollen und auch den Studierenden unterschiedliche Perspektiven auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler sowie Reflexionsanlässe für ihren eigenen Professionalisierungsprozess eröffnen. Zentrales Ziel ist es, dass die Studierenden Unterricht als Einheit erfahren und sie Lehr- und Lernprozesse in größeren Zusammenhängen denken. In diesem Sinne umfassen Unterrichtsvorhaben, die im Rahmen des Praxissemesters durchgeführt werden, eine Folge von Stunden, an denen die Studierenden mit einem hohen Eigenanteil bei der Planung und Durchführung beteiligt sind und diese gemeinsam mit den betreuenden Lehrkräften auswerten. Auf den Begriff des Unterrichtsvorhabens soll künftig verzichtet werden.

VERTRETER/INNEN IN DER LANDESWEITEN GRUPPE EVALUATION PRAXISSEMESTER

Hochschule

Universität	Beauftragte/r	Funktion	Vertreter/in
Aachen	Frau Sonja Strunk	Lehrerbildungszentrum der RWTH Aachen Curriculare Mitgestaltung Praxissemester	Herr Micha Meier
Bielefeld	Frau Dr. Lilian Streblow	BiSEd Bielefeld School of Education/Qualitätssicherung, Kompetenzentwicklung, Forschungsunterstützung	
Bochum	Frau Prof. Dr. Gabriele Bellenberg	Stellvertretende Direktorin des Instituts für Bildungsforschung und Bildungsrecht an der RUB	Kathi Wachnowski
Bonn	Frau Dipl.-Psych. Katharina Fuß	Bonner Zentrum für Lehrerbildung (BZL) Praktikumsbüro	
Dortmund	Herr Prof. Dr. Stephan Hußmann	Wissenschaftlicher Leiter des Dortmunder Kompetenzzentrums für Lehrerbildung und Lehr-/Lernforschung (DoKoLL)	Frau Hanna Berning
Duisburg-Essen	Frau Prof. Dr. Isabell van Ackeren	Prorektorin für Studium und Lehre, Universität Duisburg-Essen	Frau Dr. Anke Liegmann Frau Jennifer Grosche
Köln	Herr Prof. Dr. Stefan Herzig	Prorektor für Lehre und Studium	Herr Dr. Claus Dahlmanns
Köln (Sporthochschule)	Frau Dr. Britta Fischer	Sportlehrer/-innen-Ausbildungs-Zentrum	
Münster	Herr Dr. Martin Jungwirth	Geschäftsführer des Zentrums für Lehrerbildung	Frau Dr. Claudia Bendick
Paderborn	Herr Prof. Dr. Niclas Schaper	Universitätsprofessor für Arbeits- und Organisationspsychologie an der Universität Paderborn	Frau Dr. Dagmar Festner
Siegen	Frau Dr. Nadja Ratzka	Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung Studiengangskoordination Lehramt	Frau Sabine Lotz
Wuppertal	Herr Dr. Simon Görtz	Dezernent für Studium, Lehre und Qualitätsmanagement	Frau Dr. Eva Parusel

Schule

Institution	Beauftragte/r	Funktion	Vertreter/in
Ministerium für Schule und Weiterbildung	Herr Ulrich Wehrhöfer	Abteilungsleiter Lehrerausbildung Ministerium für Schule und Weiterbildung	Herr Dr. Fridtjof Filmer
Bezirksregierung	Frau Dr. Margarethe Rolshoven	Dezernentin Lehrerausbildung und -fortbildung Bezirksregierung Köln	
Landesprüfungsamt	Frau Elke Strack	Regierungsschuldirektorin Landesprüfungsamt für Lehrämter an Schulen Außenstelle Siegen	Herr Peter Meurel
ZfsL Sek. II	Herr Friedrich Heemeyer	Leiter des Zentrums für schulpraktische Lehrerausbildung Arnsberg	
ZfsL Sek. I	Frau Sabine Lafloer-Schwarz	Leiterin des Seminars für das Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen am ZfsL Essen	Frau Vera Buddenbrock
ZfsL G	Frau Ute von Waldthausen	Leitende Direktorin des Zentrums für schulpraktische Lehrerausbildung Neuss	Frau Maike Gottlieb
Grundschule	Herr Fredon Salehian	Rektor Mosaikschule (Gievenbeck SW, Münster)	Frau Sabine Matzel
Haupt-, Real-, Gesamt- und Sekundarschulen	Frau Ulrike Pelikan	Schulleiterin Gesamtschule Holsterhausen Essen	Frau Julia Gajewski
Gymnasium	Herrn Rainer Menze	Schulleiter Helmholtz-Gymnasium Bielefeld	Frau Karen Wiegelmann
Berufskolleg	Herr Horst Neuhaus	Schulleiter Alfred-Müller-Armack-Berufskolleg der Stadt Köln	
Förderschule	Herr Marcus Puschmann	Schule am Haus Langendreer LWL-Förderschule Bochum	Frau Annette Dierks

Leitung	Herr Prof. Dr. Stefan Herzig; Frau Prof. Dr. Isabel van Ackeren; Herr Ulrich Wehrhöfer
Moderation	Frau Myrle Dziak-Mahler; Herr Edwin Stiller
Geschäftsführung	Frau Anette Busse; Herr Dr. Sebastian Barsch
Gast	Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung

Diese Beilage wird herausgegeben vom
Ministerium für Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Völklinger Straße 49
40221 Düsseldorf
Tel.: 0211 5867-40
Fax: 0211 5867-3220
E-Mail: poststelle@msw.nrw.de
www.schulministerium.nrw.de