Berufsbildungswissenschaftliche Erörterungen
Leuphana-Seminar-Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Band 5: Forschendes Lernen für die Region ISSN 1864-3485
S. 65-84

Anja Broders

Praxisorientierte Lehrerausbildung - Diskussion eines Ansatzes zur Synthese von Theorie und Praxis in den Studiengängen für Lehrämter der Beruflichen Bildung

Abstract

Gegenwärtig kennzeichnen die ansteigende Internationalisierung sowie eine Mannigfaltigkeit an unterschiedlichen Kulturen, Sprachen und ethnischen Herkünften unsere Gesellschaft, die auch im Bildungsbereich zu einer steigenden Heterogenität führen. Die Aufgabe der Lehrkräfte ist es, die Diversität der Lernenden produktiv zu nutzen und zu fördern. Aufgrund dieser Erkenntnisse wird im Folgenden die Bedeutung von Heterogenität in der Ausbildung von Lehrkräften in der Bundesrepublik erörtert. Anschließend wird exemplarisch die Lehrerausbildung in der Schweiz illustriert. Dieser Blick über den Tellerrand zeigt - auch im Umgang mit Heterogenität - die Bedeutung einer praxisorientierten Ausbildung von Lehrkräften, die den Rahmen für das entwickelte Konzept „praxisorientierte Lehrerausbildung“ in Deutschland bildet. Dieses Konzept verfolgt das Ziel, die derzeitige strikte Trennung von Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung aufzuheben. Dabei stellt die Campusschule einen adäquaten Lösungsansatz dar, der in diesem Kontext diskutiert wird.

Inhalt

A Leitgedanken – Relevanz von Heterogenität in der Ausbildung von Lehrkräften
1. Herausforderung Heterogenität – Begriffsbestimmung, Merkmale, gesellschaftliche Ursachen
2. Die Bedeutung von Heterogenität in der Ausbildung von Lehrkräften am Beispiel „Sozialpädagogik“
3. Die Lehrerbildung in der Schweiz unter Berücksichtigung von Heterogenität
3.1 Professionsstandards der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz
3.2 Lehrerbildung an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen
4. Relevanz des Umgangs mit Heterogenität in der Ausbildung an Hochschule und Fachschule in der Region Lüneburg
5. Zwischenfazit

B Konzept zur Praxisorientierten Ausbildung von Lehrkräften
1. Notwendigkeit der Synthese von Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung
2. Konzept „praxisorientierte Lehrerausbildung“
3. Kritische Diskussion des Konzeptes

Keywords

Ausbildung von Lehrern, Berufliche Bildung, Campusschule, Heterogenität, Kompetenzen, praxisorientierte Lehrerbildung

A Leitgedanken – Relevanz von Heterogenität in der Ausbildung von Lehrkräften[1]

Verschiedene Kenntnisse, differierende Lernmotivationen und Lernfähigkeiten sowie ein individueller Umgang mit Lernstrategien und Problemlösungen stellen nur einige der Aspekte dar, durch die sich die Lernenden auszeichnen. Daraus resultiert für jede Art von Unterricht, dass Schülerinnen und Schüler, die in diesen Gesichtspunkten besser abschneiden mehr erreichen, als andere (vgl. Wellenreuther 2008, 437 f.). Im Umkehrschluss führt dies zu einer ungleichen Verteilung von Lernchancen und somit zu einer Benachteiligung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler. Demnach fordert Laur-Ernst (2000) unter anderem einen verbesserten Umgang mit der Heterogenität der Lernenden, besonders in der beruflichen Bildung, um zu verhindern, dass die durch die traditionell standardisierten Bildungskonzepte Benachteiligten unter den Lernenden schlechtere oder im schlechtesten Fall gar keine Chancen für einen beruflichen Einstieg haben (vgl. Laur-Ernst 2000, 7 f.).

Im Folgenden sollen zunächst die Bedingungen für die zunehmende Heterogenität in deutschen Bildungsinstitutionen sowie deren Stellenwert in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erörtert werden. Zum Vergleich wird daran anschließend eine erfolgreiche Herangehensweise aus dem europäischen Ausland, der Schweiz, betrachtet. Dabei soll vor allem die Ebene der Hochschulorganisation, im Hinblick auf die Verzahnung von Theorie und Praxis im Studium, aber auch die Ebene der Vorbereitung auf das Handeln der Lehrkraft im Unterricht, skizziert werden.

1. Herausforderung Heterogenität - Begriffsbestimmung, Merkmale, gesellschaftliche Ursachen

Eine erste Annäherung an den Begriff der Heterogenität ergibt sich aus dem Fremdwörterbuch des Dudenverlags. Demnach bedeutet Heterogenität Ungleichartigkeit, Verschiedenartigkeit sowie Uneinheitlichkeit (vgl. Dudenredaktion 2007, 401). Nach Wenning beinhaltet ein adäquater Umgang mit Heterogenität vier wesentliche Aspekte (vgl. Wenning 2007, 23):

Erstens: Heterogenität ist ein relativer Begriff, der stets auf die Frage des Maßstabs bezogen ist und eine Ungleichheit zwischen verschiedenen Personen bezogen auf ein Kriterium herstellt.

Zweitens: Heterogenität kann nur existieren, wenn es auch Homogenität gibt, da weder ausschließliche Heterogenität noch reine Homogenität bestehen kann.

Drittens: Sowohl Heterogenität als auch Homogenität beruhen auf zugeschriebene Merkmale, die subjektiv hergestellt werden.

Viertens: Es handelt sich bei Heterogenität und Homogenität um Zustandsbeschreibungen, die nur zeitlich begrenzt Gültigkeit besitzen. Ein Vergleichsergebnis ist von verschiedenen Faktoren abhängig und kann unterschiedlich ausfallen.

Bezogen auf die institutionalisierte Bildung lässt sich Heterogenität bspw. in leistungsbedingte Heterogenität, sozialkulturelle Heterogenität, sprachliche Heterogenität, geschlechtsbezogene Heterogenität sowie migrationsbedingte Heterogenität unterteilen. In der beruflichen Bildung spielen neben den genannten Dimensionen zusätzlich Unterschiede durch berufs- und ausbildungsjahrübergreifende Lerngruppen eine Rolle (vgl. Hahn / Clement 2007, 2).

Gegenwärtig sind in der Bundesrepublik eine zunehmende Internationalisierung sowie ein binnengesellschaftlicher Pluralismus von Kulturen, ethnischen Herkünften und Sprachen zu verzeichnen. Dadurch bedingt, ist auch im Bildungsbereich eine ansteigende Heterogenität zu beobachten. Gemäß Süssmuth (2009) herrscht in der Bundesrepublik sowohl bildungspolitisch als auch demographisch eine Schieflage. Beides zieht weitreichende Konsequenzen für das gesellschaftliche Zusammenleben und das Wohlstandsniveau nach sich. Dabei ist zu konstatieren, dass Ausgrenzung und Teilhabe nicht primär individuell sondern in erster Linie strukturell bedingt sind. Die demographische Schieflage begründet sich durch einen starken

[1] In Zusammenarbeit mit Nadine Kruse und Carolin Wetzel

Rückgang der Schülerzahlen. Die sinkenden Schülerzahlen, verbunden mit der schrumpfenden Zahl der Berufsanfänger machen eine bessere Ausschöpfung der Begabungsreserven notwendig (vgl. Süssmuth 2009, 213 ff.).

Bildungsunterschiede basieren nicht auf den Begabungen von Schülerinnen und Schülern, sondern sind mit askriptiven Merkmalen wie dem Geschlecht, der ethnischen oder sozialen Herkunft verknüpft. Durch die internationale Leistungsmessung PISA zeigte sich, dass das Ziel einer Chancengerechtigkeit bis dato nicht erreicht ist und Lernende mit einem Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig von Schulmisserfolg betroffen sind (vgl. Edelmann 2008, 47). Dies ist nicht nur auf individueller Ebene relevant. Auf gesamtgesellschaftlicher Ebene betrachtet bleiben essentielle Bildungsreserven ungenutzt und gesellschaftliche Teilhabechancen verschiedener Bevölkerungsgruppen werden beschnitten (vgl. Dresel et al. 2008, 1).

2. Die Bedeutung von Heterogenität in der Ausbildung von Lehrkräften am Beispiel „Sozialpädagogik“

Auf der Ebene der Schule bedeutet die zuvor erläuterte Entwicklung, dass die Schülerschaft durch eine anwachsende Heterogenität geprägt ist. Daraus ergibt sich die pädagogische Daueraufgabe, den spezifischen Bildungsvoraussetzungen und -bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden. Die Lehrkräfte müssen mit der in Klassen gegebenen Heterogenität produktiv umgehen, um eine ganzheitliche Unterrichtsqualität zu schaffen und Chancengleichheit für alle zu garantieren (vgl. Edelmann 2008, 47). Um dieser Herausforderung gerecht zu werden, benötigen Lehrer/-innen interkulturelle, diagnostische und Förderkompetenzen. Anstelle einer Stoffbewältigung in kleinen Schritten, sind herausfordernde Aufgabenstellungen sowie eine systematische Vermittlung von Lerntechniken erforderlich. Im Mittelpunkt des Planungshandelns der Lehrkräfte steht bei individualisierten Unterrichtskonzepten der lernende Mensch (vgl. Seitz 2007, 28 ff.).

Die berufliche Fachrichtung der Sozialpädagogik unterscheidet sich von anderen beruflichen Fachrichtungen im Wesentlichen dadurch, dass stets mit Subjekten gearbeitet wird und Erzieherinnen und Erzieher immer als Individuen, mittels ihrer gesamten Persönlichkeit, in einen Sozialisationsprozess anderer Menschen involviert sind. Als Grundlage jeden Handelns, besteht immer eine Beziehungsstruktur, eine Interaktion (vgl. Karsten 2003, 352). Für die Erzieherinnen und Erzieher bedeutet dies, dass sie mit ihrer Persönlichkeit als „Werkzeug“ an und mit der Persönlichkeit anderer Menschen arbeiten.

Demzufolge ist für die Berufliche Bildung der Fachrichtung Sozialpädagogik eine spezifische Fach-Didaktik erforderlich, die sich im Wesentlichen durch drei Merkmale auszeichnet (vgl. Krüger / Dittrich 1986, 327 ff.; Karsten 2003, 358):

1. *Berufsfeldbezug*: Erziehung ist keine praktische Ausführung theoretischer Einsichten. Vielmehr ist Erziehung eine Interaktion, ein unter vorgegebenen Rahmenbedingungen sich einlassen auf ein Individuum. Der Berufsfeldbezug erfordert hierfür eine integrale Persönlichkeitsentwicklung.
2. *Theoriebezug*: Theoriebildung muss auf die Analyse und Wahrnehmung konkreter Situationen bezogen und an diese zurückzubinden sein. Sozialpädagogische Probleme müssen hinsichtlich ihrer Fragestellung erörtert werden, um anschließend bestehende Kenntnisse zu reformulieren. Praktische Erfahrungen und theoretische Ausbildung müssen bewusst aufeinander bezogen werden. Das macht eine Dokumentation, eine Evaluation sowie eine Reflektion unumgänglich.
3. *Doppelter-Theorie-Praxis-Bezug*: Die doppelte Vermittlungspraxis drückt aus, dass sich Lehrerinnen und Lehrer stets darüber bewusst sein müssen, dass sie als Vorbild in einem Lehr-Lernprozess auch Auswirkungen auf Mädchen und Jungen haben. Erziehung als Beziehungsarbeit bedeutet, dass die Beziehungsstruktur zwischen der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern als Modellcharakter Einfluss auf die zukünftigen Erzieherinnen und Erzieher hat.

Lehrkräfte an Berufsbildenden Schulen der Fachrichtung Sozialpädagogik müssen demzufolge stets darüber reflektieren können, dass ihr Verhalten im Sinne eines doppelten Theorie-Praxis-Bezuges ein Beziehungsmodell für die Schülerschaft sein könnte und den Unterricht dementsprechend gestalten. Darüber hinaus müssen sie den Lernenden adäquate Gelegenheiten einrichten, Kompetenzen zu entwickeln, die es ihnen ermöglichen, in sozialpädagogischen Einrichtungen ebenso bewusst zu agieren.

Auffällig am Lehramtsstudium in der Bundesrepublik ist vorrangig, dass die Kompetenzen für den Umgang mit Heterogenität nicht als Querschnittsaufgabe behandelt werden. Ausbildungsinhalte in diesem Bereich sind stark auf einzelne Fächer oder Zusatzqualifikationen beschränkt und in einem zu geringen Maße für alle Studierenden verpflichtend (vgl. Dresel et al., 11). Zusätzlich ist für einen erfolgreichen Umgang mit Heterogenität bereits in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Verknüpfung von Theorie und Praxis erforderlich, da dieser sämtliche Facetten der Professionalität einer Lehrkraft tangiert.

3. Die Lehrerbildung in der Schweiz unter Berücksichtigung von Heterogenität

Antizipativ soll an dieser Stelle hervorgehoben werden, dass sich ein Vergleich zwischen dem Studium der beruflichen Bildung in Deutschland und der Schweiz als äußerst schwierig darstellt. Zum einen ist dies in der Problematik der vertikalen Vergleichbarkeit begründet, die z.B. durch die unterschiedlichen Institutionalisierungsformen und den daraus resultierenden unterschiedlich anerkannten Abschlüssen (Universität, Pädagogische Hochschule) besteht. Zum anderen erschwert es das Problem der horizontalen Vergleichbarkeit in Bezug auf die sehr unterschiedlich formulierten Curricular inhaltlich vergleichbare Studiengänge zu finden (vgl. Baethge et al. 2006, 101). Zudem wird in dem Profil für die Zusatzausbildung „*Fachlehrerin/Fachlehrer Berufswahlunterricht*“ die Ausbildung explizit als Zusatzausbildung für Lehrpersonen der Sekundarstufe I oder II dargestellt (vgl. EDK 2007, 1).

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz wurde in den letzten Jahren einem erheblichen Reformprozess unterzogen. Seit Beginn des Jahres 2006 sind als Folge dessen anstelle von 157 Institutionen durch die angestrebte Standortkonzentrierung insgesamt 18 Institutionen - 3 Universitäten und 15 Pädagogische Hochschulen - für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung verantwortlich (vgl. Buchberger et al. 2004, 119). Durch diese Veränderung wurden unter anderem die Ausbildungsstrukturen vereinfacht und für die gesamte Schweiz vereinheitlicht (vgl. Annen et al. 2010, 229).

Die Zugangsberechtigung für ein Studium an einer Pädagogischen Hochschule ist über viele verschiedene Voraussetzungen möglich. Der angestrebte Hauptzugang ist über die gymnasiale Maturität vorgesehen (vgl. Lehmann et al. 2007, 5 ff.). Voraussetzung für die Zusatzausbildung zu Fachlehrerinnen und Fachlehrern für Berufswahlunterricht ist ein abgeschlossenes Studium als Lehrperson der Sekundarstufe I oder II sowie mindestens zwei Jahre Berufserfahrung (vgl. EDK 2007, 4).

3.1 Professionsstandards der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz

Den Ausgangspunkt der Professionsstandards der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz bilden die INTASC-Standards (Interstate New Teachers Assessment an Support Consortium) der USA. Bei den Professionsstandards für die Ausbildung von Lehramtsstudierenden handelt es sich um ein differenziertes System. Es gibt insgesamt zehn Standardbereiche die jeweils Sub-Standards beinhalten (vgl. Helmke 2009, 145 ff.).

Im Folgenden werden die zehn Professionsstandards sowie die für den Umgang mit Heterogenität bedeutenden Sub-Standards dargelegt.

1. [Die Lehrkraft] *versteht und vermittelt Fachinhalte*
2. [Die Lehrkraft] *versteht und unterstützt Entwicklungsprozesse*
    - *versteht und berücksichtigt die Entwicklung der Lernenden*
    - *aktiviert Erfahrungen und Wissen*
    - *fördert die Lernenden in ihrer Entwicklung*
    - *berücksichtigt Vielfalt und Verschiedenheit*

3. [Die Lehrkraft] *versteht und berücksichtigt Unterschiede im Lernen*
   - *passt den Unterricht den Lernfähigkeiten an*
   - *formuliert Kriterien für die Zielerreichung*
   - *passt Unterstützung und Leistungserwartung den Lernenden an*
   - *begünstigt eigenständiges Lernen*
4. [Die Lehrkraft] *verwendet und entwirft Unterrichtsstrategien*
   - *setzt vielfältige Methoden ein*
   - *setzt Lernmaterialien und weitere Ressourcen ein*
   - *vermittelt instrumentelle Fähigkeiten*
5. [Die Lehrkraft] *motiviert und leitet an*
   - *plant und formuliert Aufträge*
   - *initiiert und unterstützt Motivationsprozesse*
   - *fördert selbstgesteuertes Lernen*
6. [Die Lehrkraft] *kommuniziert und moderiert*
   - *passt verbale und nonverbale Kommunikationsformen den Lernenden an*
7. [Die Lehrkraft] *plant und evaluiert*
   - *kann den Unterricht adaptiv anpassen*
   - *evaluiert den Unterricht kriterienorientiert*
8. [Die Lehrkraft] *beobachtet, beurteilt und fördert*
   - *beurteilt und bewertet differenziert*
   - *fördert durch die kognitive, soziale und persönliche Entwicklung*
9. [Die Lehrkraft] *reflektiert ihre eigenen Erfahrungen (Professionalität)*
10. [Die Lehrkraft] *kooperiert im Umfeld"* (Helmke 2009, 145ff.).

Deutlich erkennbar wird in sieben der zehn aufgeführten Professionsstandards innerhalb der Sub-Standards implizit der Umgang mit Heterogenität mitgedacht. Auf die konkrete Umsetzung dieser Standards wird im folgenden Kapitel eingegangen.

3.2 Lehrerbildung an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen

Aufgrund dieser Reform wurden an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG) bspw. folgende Neuerungen realisiert:

- *„die Modularisierung der Studiengänge mit der Perspektive eines nahtlosen Weiterstudiums;*
- *die verstärkte berufspraktische Ausbildung;*
- *die intensivere Betreuung der Studierenden während des Praxiseinsatzes und Studiums.*
- *die Möglichkeit der Studierenden, ein Auslandssemester in einer Partnerschule zu absolvieren und*
- *wissenschaftsorientierte Lehr- und Lernveranstaltungen sowie Mitarbeit an kleineren Forschungs- und Erkundungsprojekten" (Bereuter/Hofacher 2003, 1).*

Die pädagogischen Hochschulen wurden verpflichtet, sich neben der Aus- und Weiterbildung der anwendungsorientierten Forschung und Entwicklung zu widmen. Aufgrund dieser Entwicklung wird ein erweiterter Qualitätsmaßstab für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz gesetzt. Mittlerweile bestehen fünf Forschungsinstitute an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen. Eine weitere Innovation sind die fünf neu eingerichteten Regionalen Didaktischen Zentren (RDZ). Diese wurden integriert, um Studierende und Lehrpersonen bei der Erteilung guten Unterrichts zu unterstützen sowie sich im Berufsfeld weiterzuentwickeln.

Folgende Angebote werden durch die Zentren bereit gestellt:

- *„Lernwerkstatt als Ort der Innovation*
- *Mediathek als Fundus für Unterrichtsgestaltung*
- *Weiterbildung als lebenslanges Lernen*
- *Medienwerkstatt als Dienstleistung im Bereich ICT*
- *Beratungspersonen unterstützen Lehrpersonen"* (RDZ 2010, 1).

Die Regionalen Didaktischen Zentren bieten vielfältige Möglichkeiten, dem Umgang mit Heterogenität zu begegnen und ressourcenorientiert zu handeln. Durch die Lernwerkstätten und

die Beratungspersonen kann jederzeit ein Problemorientiertes Lernen stattfinden. Die neue Lernkultur der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zeichnet sich durch das *„problembezogene, themenzentrierte, projektorientierte, weitgehend selbstgesteuerte und selbstverantwortete Lernen“* in den entsprechend fördernden Lernumgebungen aus (Buchberger 2004, 123).

Rolf Dubs von der Pädagogischen Hochschule St. Gallen beschreibt die dortige Lehrerinnen- und Lehrerbildung in fünf Schritten.

1. *Phase: wissenschaftliche Grundlegung* (vgl. Dubs 2001, 3ff.)

   - Schaffung einer wissenschaftlichen Grundlage, die sich bis zum Ende des Studiums zu einem vernetzten pädagogischen Inhaltswissen entwickelt
   - Bildung von pädagogischem Inhaltswissen durch eine stetige Wechselbeziehung zwischen Fachwissen, pädagogischem Wissen, Wissen über Schülerinnen und Schüler sowie über die Abhängigkeiten der Schule von ihrer Umwelt
   - Anwendbarkeit des pädagogischen Inhaltswissen im Schulalltag sowie Erweiterung durch stetes Lernen und praktische Erfahrungen
   - Wissenschaftsorientierte Erarbeitung der wissenschaftlichen Grundlage sowie Befähigung zum handlungsorientierten Lehren und Lernen
   - Forderung nach vollständiger Durchdringung des theoretischen Wissens, um Heterogenität als Chance wahrnehmen zu können
   - Befähigung zukünftiger Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler zu integrieren und zu fördern

2. *Phase: Reflexion und Beobachtung* (vgl. Dubs 2001, 3 ff.)

   - Unterrichtshospitationen und erste Lernübungen führen zum Erwerb von Kompetenzen der Selbstreflexion und der Selbst- und Fremdbeobachtung

   In diesem Zusammenhang wird im Folgenden der Praxisumfang der Studierenden der Pädagogischen Hochschule St. Gallen dargestellt:

<table>
<tr><th>Semester</th><th>Halbtagespraktika</th><th colspan="2">Kompaktpraktika</th></tr>
<tr><td>1. Semester</td><td>12 Praxishalbtage</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>2. Semester</td><td>12 Praxishalbtage</td><td>Am Ende des Semesters dreiwöchiges Praktikum mit Überprüfung der Berufseignung</td><td></td></tr>
<tr><td>3. Semester</td><td></td><td></td><td rowspan="6">Selbstverantwortetes dreiwöchiges Kompaktpraktikum innerhalb dieses Zeitraumes</td></tr>
<tr><td>4. Semester</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>5. Semester</td><td>8 Praxishalbtage Grundbildung
6-8 Praxishalbtage erweiterte Ausbildung</td><td></td></tr>
<tr><td>6. Semester</td><td>8 Praxishalbtage Grundbildung
6-8 Praxishalbtage erweiterte Ausbildung</td><td rowspan="2">Zwischen dem 6. und 7. Semester dreiwöchiges Kompaktpraktikum</td></tr>
<tr><td>7. Semester</td><td></td></tr>
<tr><td>8. Semester</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>9 Semester</td><td></td><td>Während des Semesters 6-wöchiges Blockpraktikum</td><td></td></tr>
</table>

Abb. 1: Praxisumfang der Studierenden der Pädagogischen Hochschule St. Gallen im Überblick (vgl. PHSG 2009, 43 ff.; PHSG 2010)

   - Eigenständige Prüfung und Reflektion verschiedener Unterrichtsmethoden innerhalb der oben dargelegten Praxiserfahrungen

- Reflexive Unterrichtsgestaltung, die eine konstruktive Auseinandersetzung mit den auftretenden Problemen voraussetzt
- Erlernen und erproben individualisierender Lehr- und Lernformen in den Lernwerkstätten

3. Phase: Routinisierung

- Entwicklung von Routine bspw. durch Micro- bzw. Reflective Teaching, um vorhandenes Steuerungswissen auf die individuelle Handlungssituationen beziehen zu können (vgl. Dubs 2001, 3 ff.)
- Micro-Teaching
  - Vorbereitung und Durchführung einer Unterrichtssituation von ca. 10-15 Minuten von einem Studierenden
  - Aufzeichnung der Unterrichtssituation mit Video sowie anschließende Analyse der Aufzeichnung mit Hilfe eines speziellen Beobachtungsrasters
- Reflective Teaching
  - Vorgabe einer Unterrichtseinheit von 15-20 Minuten hinsichtlich Ziele und Inhalte
  - Auswahl der Lehr- und Lernformen durch Studierende eigenständig
  - Anschließende Durchführung eines Lerntest über den Lerneffekt der Teilnehmenden, der gemeinsam ausgewertet und die Unterrichtseinheit reflektiert wird
  - Je nach Verlauf können einzelne Punkte der Unterrichtseinheit noch mal mit einer neuen Lösungsmöglichkeit durchgeführt werden
- Unterrichtsmethoden ermöglichen eine Steigerung der Wahrnehmung und Beobachtung, die Voraussetzung zum Erkennen und Berücksichtigen von Heterogenität ist (vgl. do 1999, 1)

4. Phase: Unterrichtspraxis

- Routinisierung der Unterrichtspraxis durch begleitende Lernübungen

5. Phase: Selbstreflexion

- Selbstreflexive Untersuchung des eigenen Unterrichts, mit dem Ziel, die eigene Praxis zu hinterfragen und positiv zu verändern
- Stetige Verbesserung des eigenen Umgangs mit Heterogenität durch regelmäßige Evaluation des Unterrichts (vgl. Dubs 2001, 11 ff.).

Diese fünf Phasen begründet Dubs mit der Erkenntnis, dass Handlungskompetenz nicht erreicht werden kann, wenn pädagogisches Inhalts- und Handlungswissen ohne intensive praktische Übungen stattfindet. Nur durch eine ausgewogene Kombination von Theorie und Praxis kann Handlungskompetenz ermöglicht werden.

4. Relevanz des Umgangs mit Heterogenität in der Ausbildung an Hochschule und Fachschule in der Region Lüneburg

In sämtlichen gesellschaftlichen Bereichen lässt sich eine zunehmend anwachsende Heterogenität der Akteure erkennen (vgl. Beck 1986). Eine fundierte Auseinandersetzung mit Heterogenität ist daher in der Beruflichen Bildung unabdingbar. Sie ermöglicht zum einen, dass jeder individuell entsprechend des Leistungs- und Wissensstandes, der Lernmotivation und Lernstrategien gefördert und unterstützt wird. Sie gewährleistet zum anderen, dass ein adäquater Umgang mit der zunehmend heterogenen Klientel verinnerlicht wird. Der Umgang mit Heterogenität ist somit als ein zentraler Aspekt für erfolgreiche Lehr-Lernarrangements anzusehen.

Bezüglich der 2-phasigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland ist der Erfolg der theoretischen Erarbeitung dieser Thematik, im Verlauf der ersten Phase, ohne ausreichend zeitnahe Möglichkeiten, dies in der Praxis zu erfahren, zweifelhaft. Diesbezüglich werden daher die, im Vergleich mit der Lehrkräfteausbildung in der Schweiz, nur sehr wenigen Verknüpfungspunkte in der Ausbildung in Deutschland und somit auch am Ausbildungsstandort Lüneburg, kritisiert. Als essentiellen Anknüpfungspunkt in diesem Kontext erachtet Inka Bormann *„fächer- und lernortübergreifende Studienprojekte“*, die *„inhaltlich und methodisch*

veränderte hochschuldidaktische Arrangements und stärkere Kooperationsbeziehungen, beispielsweise zwischen Universität und Studienseminaren" erfordern (Bormann 2000, 2).

Der Blick in die Schweiz hat diesbezüglich eine Reihe positiver Umsetzungsstrategien aufgezeigt. Die Beschreibung der Vorgehensweise an der Pädagogischen Hochschule des Kantons St. Gallen verdeutlichte den wesentlichen Vorteil in Form einer intensiven Betreuung der Studierenden während des Studiums und Praxiseinsatzes. Auch der von Dubs beschriebenen fünf-phasigen Verinnerlichung des Umgangs mit Heterogenität im Zuge eines tief mit der Praxis verzahnten Studiums, steht die Ausbildung von Lehrkräften in Lüneburg um einiges nach. Um der Erkenntnis, dass ein effektiver Umgang mit Heterogenität nicht erreicht werden kann, wenn pädagogisches Inhalts- und Handlungswissen ohne intensive praktische Übungen stattfindet, Taten folgen zu lassen, müssen Umstrukturierungen auf hochschuldidaktischer und auf institutioneller Ebene erfolgen.

Die Umsetzung dieser Aspekte hätte nicht nur eine maßgebliche Relevanz für die Qualitätsentwicklung an Hochschule und Fachschule. Auch die Qualifikation von Akteuren in sozialsowie wirtschaftspädagogischen Berufen wäre direkt davon betroffen. Ein verbesserter Umgang mit Heterogenität beugt, wie deutlich wurde, der Benachteiligung und der Chancenungleichheit im Bildungs- und Berufsbildungssystem vor. Für die Region Lüneburg besteht hinsichtlich dessen eine besondere Relevanz, wie aus der aktuellen *„SWOT-Analyse für das Operationelle Programm für den Europäischen Fonds für regionale Entwicklung (EFRE) im Ziel „Konvergenz" der Förderperiode 2007-2013"* des Niedersächsischen Ministeriums für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr hervorgeht (vgl. NMfWAV 2007).

Die Einbindung von Forschung und Entwicklung in die Berufliche Bildung trägt durch die Vernetzung von Institutionen nicht nur zur Qualitätssicherung, sondern, wie die SWOT-Analyse belegt, auch zum ökonomischen Wachstum bei. Für das Vorhaben der regionalen Entwicklung im Raum Lüneburg ist sie somit förderlich und auch notwendig, da die Integration dieser Bereiche in Betriebe und Unternehmen im Raum Lüneburg weit unter dem europäischen Durchschnitt liegen (vgl. NMfWAV 2007, 31).

Aufgrund der in der SWOT-Analyse aufgeführten auffälligen Abweichungen bezüglich des regionalen Anteils von Kindern und Jugendlichen zeigt sich unter anderem hinsichtlich der Relevanz für die Arbeit in sozialpädagogischen Einrichtungen eine besondere Notwendigkeit im qualitativen Umgang mit der zunehmenden gesellschaftlichen Heterogenität. Dieser ist in der Region Lüneburg im Vergleich zum westdeutschen Durchschnitt besonders hoch. Zusätzlich zählen Dienstleistungen aus dem Gesundheits- und Sozialwesen zu den am häufigsten vertretenen Berufsgruppen im Raum Lüneburg. Aus diesen Umständen ergibt sich ein besonderer Bedarf an qualifizierten Fachkräften in diesem Bereich. Durch die in der Region hohen Bevölkerungsanteile von Kindern und Jugendlichen im bundesweiten Vergleich, besteht auch eine erhöhte Anzahl an Auszubildenden, was bezüglich der Notwendigkeit einer verbesserten Ausbildungsstruktur ebenfalls ins Gewicht fällt (vgl. ebd.,15 ff.).

Ein weiteres Kriterium ist, dass sich im regionalen Raum der Universitätsstadt Lüneburg, im Vergleich zu den Regionen anderer Universitätsstädte in Niedersachsen, wie etwa Braunschweig, Hannover oder Göttingen, weitaus weniger starke Auswirkungen der hochschulischen Forschung und Entwicklung auf die ökonomische Situation der Region zeigen. Hierzu wird in der SWOT-Analyse bemängelt, dass die *„öffentliche Forschung"* sich zu wenig auf die *„regionale Wirtschaft"* auswirkt. Es wird somit als notwendig für die regionale Entwicklung erachtet, dass sich hier produktive Veränderungen hinsichtlich der Integration hochschulischer Forschung und Entwicklung zeigen (vgl. ebd., 49).

5. Zwischenfazit

Die zuvor dargelegten Ausarbeitungen zeigen deutlich, welche Relevanz dem Umgang mit Heterogenität an Hochschulen und Fachschulen beigemessen wird. Sie verweist auf ungünstige Bedingungen in der aktuellen Umsetzung und zeigt Möglichkeiten für eine Annährung der beiden Institutionen auf, welche eine bessere Verzahnung von Theorie und Praxis, gewährleisten und sich dadurch positiv auf die Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern in der beruflichen Bildung auswirken würden. Zusätzlich werden umfassende Bezüge zur regionalen Relevanz im Raum Lüneburg aufgewiesen, die die Problematik verschärfen und die Notwendigkeit der Umsetzung der beschriebenen Inhalte gewichten.

Wie ein Modell der Annäherung von Hochschule und Fachschule konkret aussehen könnte, wird umfangreich diskutiert. Die folgenden Ausführungen stellen einen möglichen Ansatz vor.

B Konzept zur praxisorientierten Ausbildung von Lehrkräften

Wer in Deutschland zum Lehrer ausgebildet wird, taucht gemäß dem hiesigen Bildungssystem zunächst einige Jahre in die Theorie des Lehrens und Lernens ein. In den Studiengängen für Lehrämter der Beruflichen Bildung sollen innerhalb von fünf Jahren des Theoriestudiums in kurzen Blockpraktika von jeweils nur wenigen Wochen Erfahrungen aus der Praxis gesammelt werden. Das bedeutet, innerhalb dieser Zeit sollen gelernte Inhalte überprüft und erprobt, die Realität an den Schulen erlebt sowie die Eignung der Persönlichkeit für den Beruf des Lehrers beleuchtet werden. Erst im Anschluss beginnt für die angehenden Lehrkräfte die so genannte „zweite praktische Phase" der Ausbildung - das Referendariat. Ein Blick in die Schweiz, wie in Abschnitt A skizziert, zeigt, dass dieser Weg vorrangig im Sinne der Verknüpfung von Theorie und Praxis effektiver gestaltet werden kann.

In diesem Kontext werden im Folgenden Überlegungen diskutiert, die eine intensive Synthese der zweiten Ausbildungsphase mit dem Studium impliziert.

1. Notwendigkeit der Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung

Auf der Tagung „Schule – der Zukunft voraus" an der Leuphana Universität Lüneburg erläuterte Rolf Dubs seine Auffassung zu einer ein- und zweiphasigen Ausbildung von Lehrkräften in der Beruflichen Bildung. In seiner Kritik stand dabei primär das zweiphasige System, da die viel diskutierten Probleme der Lehrerbildung nicht in einem Bildungssystem gelöst werden können, welches theoriegestütztes, vor allem aber praxisfernes Lernen fördert, das dann - Jahre später - im Referendariat zur Anwendung kommen soll. Um eine effektive Verknüpfung von Theorie- und Praxisinhalten zu gewährleisten, sind mehr als die im Lehramtsstudium zu absolvierenden Praktika erforderlich. Es gilt daher, sich zu einem einphasigen Lehrerbildungssystem hinzuwenden, damit der Isolierung der theoretischen Lerninhalte von den Erfahrungen in der Praxis entgegengewirkt werden kann und *„Theorie und Praxis an einem Ausbildungsort integriert werden"* können (Dubs 2010, 124). Daher plädiert Dubs für eine wesentliche Umstrukturierung des Bildungssystems, welche somit gleichermaßen für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in der beruflichen Bildung als auch für deren spätere Ausbildungsorte gilt (vgl. Dubs 1995, S. 180).

Nur wenn der Erwerb theoretischer Erkenntnisse zeitnah oder möglichst parallel in entsprechend langen Praxisphasen erprobt werden kann, ist eine ganzheitliche Eröffnung von theoriebildenden und normativ-kritischen Perspektiven als Grundlage für empirische Perspektiven auf das pädagogische Handeln möglich. Handlungskompetenz entsteht nicht allein durch die Bildung theoretischen Wissens, sondern es muss der Weg über eine intensive Verknüpfung mit der Praxis gegangen werden, damit aus Wissen und der Fähigkeit zur Anwendung dieses Wissens Kompetenz werden kann (vgl. Dubs 2010, 123).

Günter Kutscha wies bereits 1980 darauf hin, dass ein einphasiges Lehrerbildungssystem, wie es in einem Modellversuch der Universität Oldenburg (ELAB) bereits vor dreißig Jahren erprobt wurde, weitaus mehr Spielraum bietet, fachwissenschaftlich begründete Routinen in der Unterrichtsführung und im Lehrerverhalten auszubilden (vgl. Kutscha. 1980, 336 ff).

Der dort etablierte *„Gesprächskreis Schule – Universität (GSU)"* koordiniert seit 1972 *„die Kooperation zwischen Wissenschaftspraxis und Schulpraxis"* und *„hat sich stets um die notwendige Vielfalt und Komplexität der Wirkungszusammenhänge zwischen Studium und Ausbildung* [...] *bemüht"*, wobei *„der Mitwirkung von Lehrkräften in der Hochschule eine besondere Bedeutung zugesprochen"* wird, so dass ein Dialog zwischen den Institutionen zu Stande kommt (Spindler 2006, 112 f.).

Unter anderem wurde diesbezüglich von der Pädagogischen Hochschule Weingarten ein Modellversuch zur Integration eines Praxisjahrs in der ersten Phase der Lehrerbildung durchgeführt, bei dem die Hochschule eng mit einem staatlichen Studienseminar und zwei Schulen als Praxisorte kooperierte. Demzufolge konnten die Studierenden von Akteuren aller drei Institutionen intensiv in der Praxis begleitet werden. Auch bei diesem Konzept wurde die einjährige Praxiszeit zum Teil auf die Praxisanteile der ersten und zum Teil auf die der zwei-

ten Phase angerechnet (vgl. Dieck et al. 2010, 99). Ebenfalls hervorzuheben ist die Gestaltung des Theorie-Praxis-Moduls im Lehramtsstudiengang der TU Dortmund, welches sich auf vier Module erstreckt und *„im Team-Teaching zwischen fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen DozentInnen durchgeführt“* wird (Arens et al. 2009, 107). Diese kooperative Durchführung der Theorie-Praxis-Module zur Begleitung der Studierenden in der Praxis wird durchgängig evaluiert und ausführlichen Analysen durch Fragebögen unterzogen. Dadurch ließ sich eine deutliche Erhöhung des Kompetenzniveaus der Studierenden in fast allen Bereichen verzeichnen (vgl. ebd., 120).

Nach Dubs beeinflussen Erfahrungen, Beobachtungen und Erwartungen das Unterrichtsverhalten von Lehrerinnen und Lehrern stärker als das praxisferne Lernen von Theorien. Er verwies in seinem Vortrag aus diesen Gründen auf die Idee der Integration einer *Campus Schule* an der Leuphana Universität in Lüneburg, die diese fehlende Praxisnähe ermöglichen könnte und somit ein erfolgsversprechendes und zukunftsfähiges Modell der Lehrerbildung an diesem Standort darstellen würde. Unter einer Campusschule ist eine zum Universitätscampus zugehörige Schule zu verstehen, für deren Schulform an der betreffenden Universität Lehrkräfte ausgebildet werden. Neben der Funktion als Schule würde sie als Ausbildungsort für die Praxiserprobungen der angehenden Lehrkräfte fungieren (vgl. Dubs 2010, 127). Ein solches Konzept wurde bereits an anderen Standorten in Deutschland erfolgreich erprobt und wird sowohl von Seiten der Leuphana Universität als auch von Seiten des für eine Zusammenarbeit in Frage kommenden Studienseminars als gewinnbringend für die Lehrerbildung angesehen. Voraussetzung in diesem Kontext ist jedoch, dass von der zweiphasigen Lehrerbildung in Form von Studium und Referendariat abgesehen wird und die Institutionen Universität und Studienseminar sich annähern, um in der Campusschule eine praxisnahe Lehrerbildung und Forschendes Lernen zu ermöglichen (vgl. Stauch 2010, 5). So werden die Unterrichtsprobleme der praktischen Arbeit zur Grundlage konstruktivistischen Lernens in der Lehrerbildung und die nachstehenden essentiellen Anforderungen an zukünftige Lehrerinnen und Lehrer gefördert (vgl. Broders 2009, 2 f.):

- die sachkompetente Persönlichkeit,
- die unterrichtende und moderierende Persönlichkeit,
- die humanistische Persönlichkeit,
- die schöpfende und gestaltende Persönlichkeit
- die beurteilende und fördernde Persönlichkeit.

Eine nachhaltige und praxisorientierte Lehrerbildung sollte daher anhand der in Abschnitt A, Kapitel 3.2 skizzierten Phasen aufgebaut werden.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass eine praxisorientierte Lehrkräfteausbildung nicht nur während, sondern, wie die Zielformulierungen des Schweizer Dachverbandes für Lehrerinnen und Lehrer verdeutlichen, auch nach der Ausbildung auf verschiedenen Ebenen mitgedacht werden muss:

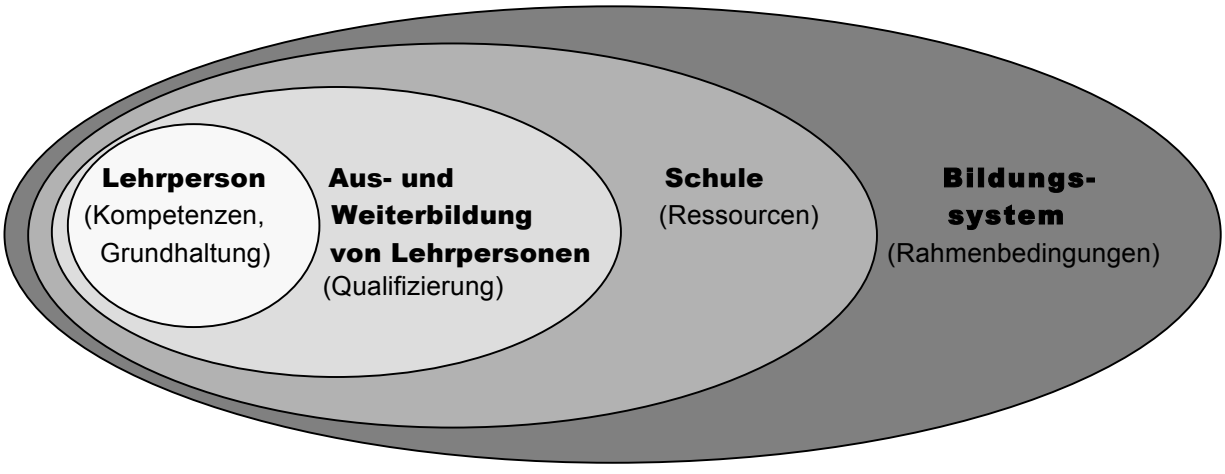

Abb. 2: Vier-Ebenen-Modell (vgl. Grossenbacher/Oberdorfer 2006, 2)

Die Ebene der Lehrperson

- Betrifft einzelne Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern
- Die persönliche pädagogische Grundhaltung einer Lehrperson umfasst primär
  - *Pädagogische Kompetenz* (Bedürfnisse der Lernenden beachten)

aber auch fundierte

  - *Diagnosekompetenz* (erkennen und fördern von Lernvoraussetzungen)
  - *Didaktisch-methodische Kompetenz* (transparente Gestaltung von Lernzielen, Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen bei der Gestaltung der Lernumgebung)
  - *Reflexionskompetenz* (Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie sowie die Kenntnis um die ungleiche Verteilung der Ressourcen)
  - *Kommunikations- und Kooperationskompetenz* (vgl. Grossenbacher/Oberdorfer 2006, 2 ff.)

Die Ebene der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

- Beinhaltet sämtliche Institutionen der Aus- und Weiterbildung, indirekt auch Schulbehörden und Schulleitungen
- Ziel ist der Erwerb der oben genannten Kompetenzen, den *„Standards für Aus- und Weiterbildung“*, welche den Studierenden als Theoriefundament dienen, damit Transfer und emotionale Lernerfahrungen ermöglicht werden
- Von essentieller Bedeutung sind weiterhin
  - Die forschungsgestützte *„Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung“*, so dass die Ausbildung von Lehrkräften den Ansprüchen zunehmender Heterogenität angepasst werden kann
  - Die Definition von Verbindlichkeiten hinsichtlich *Berufsausübung und Weiterbildung*, um solche Maßnahmen im System der Lehrerbildung zu verankern (vgl. Grossenbacher/Oberdorfer 2006, 4 f.).

Die Ebene der Schule

- Impliziert die Organisation Schule, das Kollegium, die Schulleitung, die Schulbehörde, Schüler sowie Eltern
- Entwicklung eines Leitbilds, welches ein *„realistisches Selbstbild“* hinsichtlich der Heterogenität der Schüler- und Lehrerschaft widerspiegelt
- Herstellung eines erweiterten pädagogischen *„Gestaltungsspielraums“, der* Flexibilität hinsichtlich der zeitlichen Gestaltung, *„bis hin zur völligen Aufhebung des Stundenplans“*, der *„Zusammensetzung der Lerngruppen“* und der *„Partizipation der Schüler/innen“* einräumt
- Einrichtung von *„Ressourcenpool[s] und Zeitgefäße für professionelle Lerngemeinschaften“* sowie eines Personal-Qualitätsmanagements, welches die Evaluation und Sicherung der gesetzten Ziele ermöglicht (vgl. Grossenbacher/Oberdorfer 2006, 5)

Die Ebene des Bildungssystems

- Betrifft Schulbehörden, die Bildungsverwaltung und die Bildungspolitik
- Realisierung einer eindeutigen *„bildungspolitischen Zielformulierung“,* welche die Ziele zur Integration und Chancengleichheit definiert, konkretisiert und Ressourcen umlagert
- Erforderlich sind diesbezüglich eine *„zielorientierte Zusammenarbeit mit anderen Politikbereichen“* sowie eine *„forschungsgestützte Qualitätsentwicklung“* (vgl. Grossenbacher/Oberdorfer 2006, 6).

Der Blick in die Schweiz zeigt eine Reihe positiver Umsetzungsstrategien auf, welche weiter verdeutlichen, dass das in Deutschland traditionelle Modell der zweiphasigen Lehrerbildung nicht ausreichend zeitnahe Möglichkeiten beinhaltet, Schule und den dazugehörigen Bildungsapparat zu erforschen, wohingegen das in der Schweiz angewandte einphasige Modell hinsichtlich dessen wesentliche Vorteile in Form von intensiverer Betreuung der Studierenden nicht nur während des Studiums, sondern ebenso während des Praxiseinsatzes, beinhaltet.

2. Konzept „praxisorientierte Lehrerausbildung“

Eine wechselseitige Synthese von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehrkräften der Beruflichen Bildung erfordert nach den zuvor formulierten Erkenntnissen eine erweiterte Integration der Lehrkräfteausbildung in die Praxis sowie auch umgekehrt. Demzufolge muss bereits den Lehramtsstudierenden kontinuierlich die Möglichkeit eingeräumt werden, Erfahrungen in der Praxis zu sammeln. Daraus resultiert, dass in Kooperation zwischen Universität und Schule erweiterte Blockpraktika sowie studienbegleitende Praktika in das Studium integriert werden müssen, wie es in einem einphasigen Lehrerbildungsmodell üblich ist. Exemplarisch wurde in diesem Kontext das Modell der Lehrerbildung an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen vorangehend dargelegt. Ein an dieses Konzept angelehntes Modell zur Umsetzung einer einphasigen Lehrerbildung an der Leuphana Universität in Lüneburg könnte folgendermaßen aussehen:

BA – Studium	1. Semester	Orientierung & Theoriestudium	
	2. Semester	**3-wöchiges Blockpraktikum** (wahlweise im 2. oder 3. Sem., 56 Unterrichtsstunden insg.)	Theorie-Praxis-Gremium
	3. Semester	Theoriestudium	
	4. Semester	**Studienbegleitendes Praktikum** (ein Praxistag à 4 Std wöchentlich, 56 Unterrichtsstunden insg.)	Theorie-Praxis-Gremium
	5. Semester	Theoriestudium	
	6. Semester	**Studienbegleitendes Praktikum** (ein Praxistag à 4 Std wöchentlich, 56 Unterrichtsstunden insg.)	Theorie-Praxis-Gremium
MA – Studium	7. Semester	Theoriestudium	
	8. Semester	**3-wöchiges Blockpraktikum** (wahlweise im 7. oder 8. Sem., 56 Unterrichtsstunden insg.)	Theorie-Praxis-Gremium
	9. Semester	Theoriestudium	
	10. Semester	**Studienbegleitendes Praktikum** (ein Praxistag à 4 Std wöchentlich, 56 Unterrichtsstunden insg.)	Theorie-Praxis-Gremium

Abb. 3: Modell praxisnaher Lehrerbildung an der Leuphana Universität in Lüneburg

Eine derartige Umstrukturierung der Ausbildung von Lehrkräften ermöglicht eine tiefgreifende Verzahnung der Institutionen, impliziert aus Sicht der Verfasserin aber auch eine Straffung des Zeitplans.

Demnach umfasst der Bachelorstudiengang weiterhin sechs, der Masterstudiengang vier Semester. In beiden Studiengängen werden jedoch insgesamt zwei 3-wöchige Blockpraktika sowie darüber hinaus drei studienbegleitende Praktika von jeweils 56 Unterrichtsstunden pro Semester verankert, die im Wechsel mit dem Theoriestudium zu absolvieren sind. Diese Anreicherung von Praxiselementen in der universitären Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern würde die üblichen Anteile von 166 Praxisstunden insgesamt auf 280 Stunden erhöhen. Um diesen Zugewinn an Möglichkeiten nachhaltig zu nutzen, ist eine Umstrukturierung der Zusammenarbeit zwischen den ausbildenden Akteuren auf allen Ebenen der Lehrerbildung erforderlich.

Würde ein solches Modell an der Leuphana Universität zum Einsatz kommen, könnte diese Kooperation folgendermaßen aussehen:

Abb. 4: Kooperationsansatz Schule – Universität

Den Studierenden der jeweiligen Lehramtsstudiengänge wird mit diesem Ansatz die Möglichkeit eingeräumt, die Erkenntnisse, die sie im Theoriestudium erworben haben, in studienbegleitenden Praxisphasen zu erproben sowie Erkenntnisse forschenden Lernens Semester für Semester aufeinander aufzubauen. Um dies adäquat zu begleiten und die Erfahrungen aus der Praxis kontinuierlich in den Seminaren zu reflektieren, müssen Praxiskoordinatoren der jeweiligen beruflichen Fachrichtungen, sowie aller Unterrichtsfächer eng mit den Dozenten/-innen kooperieren, sodass ein Theorie-Praxis-Transfer ganzheitlich ermöglicht wird. Dazu ist der Aufbau eines Netzwerkes zwischen den Beteiligten der betreffenden Studienbereiche erforderlich. Regelmäßige „Theorie-Praxis-Gremien“ sollen diesen Austausch einrichten.

Abb. 5: Aufgabengebiete der Universität im Kooperationsansatz

Von Seiten der Universität müssen die für einen adäquaten Theorie-Praxisaustausch notwendigen Praxisanteile zur Verfügung gestellt werden. Gleichzeitig sollen die Praktika hinsichtlich aller Studienbereiche begleitet werden. Der Expertenaustausch auf den Ebenen

Universität und Schule wird durch die Organisation von Vorträgen, Podiumsdiskussionen, etc. sichergestellt, so dass beide Institutionen voneinander profitieren können.

Zusätzlich ist an dieser Stelle zu berücksichtigen, dass die derzeitige zweiphasige Lehrerbildung in der Bundesrepublik an drei Institutionen geknüpft ist: die Universitäten, die Studienseminare und die Schulen als Praxisorte. Die Kooperation zwischen Studienseminar und Schule *„wird durch enge Absprachen, transparente Abläufe und durch regelmäßig ablaufende Konferenzen gewährleistet“* (Huwendiek 2010, 83), so dass zwischen Schulen und Studienseminaren ein reger Theorie-Praxis-Transfer möglich wird.

Zwischen Universitäten und Studienseminaren ist diese Kooperation nur an vereinzelten Standorten gegeben und findet selbst dort nicht ganzheitlich statt. Ein Transfer ist an dieser Stelle nur implizit und einseitig gegeben, da die Hochschulabsolventen häufig lediglich das Inhaltswissen ihrer Studienzeit in die Studienseminare mit einbringen. Zwischen den Universitäten und den Schulen als Praxisorte erfolgen ebenso kaum Transferleistungen, da sich die Praxiserfahrungen der begrenzten Praxisanteile während des Studiums nur geringfügig auf die Entwicklung von Handlungswissen auswirken (vgl. Dieck et al. 2010, 103 ff.). Als Abbildung veranschaulicht, wird dieses Ungleichgewicht besonders deutlich:

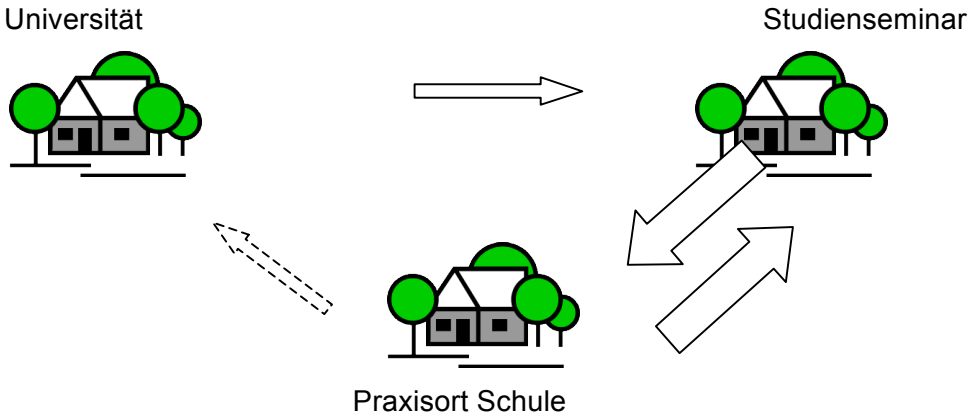

Abb. 6: Theorie-Praxis-Transfer zwischen den Institutionen

Eine tief greifende Verzahnung aller beteiligten Institutionen würde bedeuten, dass nicht nur ein Austausch zwischen Schulen und Universitäten ermöglicht wird, sondern dass auch die Studienseminare inhaltlich mit dem Studium verzahnt werden.

Dubs weist in diesem Zusammenhang auf drei essentielle Aspekte hin (vgl. Dubs 2010, 121):

- Intensive Kooperation zwischen Schule und Universität, *„damit die vordringlichen Probleme der Schulwirklichkeit und der schulischen Alltagspraxis systematischer und wirklichkeitsgerechter in die Forschung eingehen“* (Dubs 2010, 121)
- Einbindung von Forschungsergebnissen in die Schulpraxis, um dort zur Schulentwicklung beizutragen
- Reflektion sowie adäquate Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Aussagen von den Lehrkräften

Eine Synthese aller beteiligten Institutionen würde bedeuten, dass in der Ausbildung und Betreuung von angehenden Lehrerinnen und Lehrern, die Schule nicht nur mit dem Studienseminar, sondern beide auch maßgeblich mit der Universität zusammenwirken müssen. Die Federführung liegt dementsprechend nicht mehr bei den Akteuren einer Institution allein. Dozenten, Seminarleiter und speziell geschulte Lehrkräfte kooperieren gleichberechtigt miteinander. Ein solches Konzept ist in einem zweiphasigen Lehrerbildungssystem nicht umsetzbar. Die Studienseminare, so wie sie sich aktuell gestalten, werden mit diesem Ansatz hinfällig. Die Akteure aus dieser Institution haben aber einen hohen Stellenwert in der Ausbildung von Lehrkräften. Sie müssen demnach in die Campusschulen integriert werden, wo sie weiterhin als zentrale Verbindungsglieder fungieren können (vgl. Dubs 2010, 127 f.).

Eine Untersuchung der Pädagogischen Hochschule Weingarten, bei der nach einem Modellversuch zur Integration eines Praxisjahrs in die erste Phase der Lehrerbildung die unterrichtliche Handlungskompetenz der Absolventen/-innen des Praxisjahrs untersucht wurde, ergab, dass *„die zeitliche Verweildauer in Praxissituationen nicht den alleinigen Faktor für Kompetenzentwicklungsprozesse darstellt“* (Dieck et al. 2010, 104), sondern vor allem eine gleichgewichtige Kooperation in der Beratung seitens der Experten aus Theorie und Praxis maßgeblich ist (vgl. ebd., 107 ff.).

Um hinsichtlich einer besseren Verzahnung zu einem Konsens zu kommen, müssen daher *„Verständigungsprozesse auf verschiedenen Ebenen“* stattfinden, *„Kerncurricula, personelle Zusammenarbeit und institutionelle Abstimmung“* müssen koordiniert *„und vor Ort verbindlich konkretisiert werden“* (Huwendiek 2010, 81).

4. Kritische Diskussion des Konzepts

Innerhalb eines Workshops auf der Tagung *„Bewegung in die Berufliche Bildung!“* am 22./23.10.10 an der Leuphana Universität in Lüneburg wurde das zuvor beschriebene Konzept mit Akteuren aller Ebenen diskutiert.

Argumentationskette der am Workshop Beteiligten

Referendare
- Zustimmung hinsichtlich einer Verknüpfung beider Ausbildungsphasen
- die Problematik des erst spät entstehenden Handlungswissen im Referendariat wird als prekär bestätigt

Seminarleiter
- Positive Resonanz bezüglich des Modells
- Aufgrund traditionell behafteter, unterschiedlicher Interessen bisher keine Annäherung der beteiligten Institutionen

Studierende
- Bestätigung des Nachteils fehlender Praxis im Studium
- Möglichst frühe Integration umfassender Praxisanteile
- Vereinzelt skeptische Einwände hinsichtlich des Mehraufwandes und der Zeitplanstraffung
- Durchführung eines Eingangspraktikums zu Beginn der Ausbildung, um Berufseignung festzustellen

Daraus resultierende Lösungs- bzw. Konkretisierungsansätze

- Theorie- und Praxisanteile inhaltlich aneinander koppeln, in Form von realen Praxisprojekten, deren Dokumentationen und Evaluationen sinnvoll theoriebildende und praktische Arbeit miteinander verbinden
- Hinsichtlich des Modells Campusschule erachtet Dubs es als ideal, *„wenn der praktische Teil zusammen mit einer vertieften Einführung in die pädagogische Forschung auf die Masterstufe“* verlegt würde (Dubs 2010, 127)

Abb. 7 : Argumentation beteiligter Akteure im Überblick

Bezüglich des vorgeschlagenen Eignungspraktikums zu Beginn des Studiums ist zu bedenken, dass es als wenig sinnvoll erachtet wird, Studienanfänger/-innen, die noch keinerlei theoretische Wissensfundamente entwickelt haben, in die Praxis des Lehramtsberufes zu schicken. Es ist demnach fraglich, ob in einer solchen Situation eine Berufseignung beurteilt werden könnte. Des Weiteren ist anzumerken, dass eine Kooperation der beteiligten Institutionen nur dann möglich wird, wenn diese gleichberechtigt kooperieren und unter gemeinsamer Federführung in der Konstellation Universität und Modellschule an der Ausbildung von Lehrkräften zusammenwirken. Die vielerorts entstandenen Lehrerbildungszentren könnten ebenfalls an den Universitäten verortet werden, um die Kooperation zwischen den Institutio-

nen organisatorisch zu ermöglichen (vgl. Sandfuchs 2005, 128). Spezifische Schulungen aller beteiligten Akteure sind hierfür eine maßgebliche Voraussetzung, denn eine kooperative Betreuung und Beratung von Lehramtsstudierenden im Praktikum wird keine nachhaltigen Ergebnisse erzielen, wenn regelmäßiger Austausch und inhaltliche, didaktische sowie organisatorische Absprachen an der Umsetzung scheitern (vgl. Dieck et al. 2010, 109).

Forschungsbedarf besteht in erster Linie hinsichtlich der Frage, wie die curricularen Grundlagen für eine solche Zusammenarbeit aussehen müssen. Voraussetzung für die Umsetzung des Modells sind demzufolge Umstrukturierungen auf den Ebenen der Lehrerbildung (vgl. ebd., 128).

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass die Struktur des zweiphasigen Modells der Lehrerausbildung aufgrund mangelhafter Möglichkeiten zum Aufbau von Handlungswissen der Überarbeitung bedarf. Werden Theorie und Praxis in der Lehrerbildung miteinander verknüpft, so muss dies in alltagsnahen Situationen kontinuierlich und prozessual erfolgen sowie eine fortlaufende theoretische Reflexion ermöglichen. Von Seiten der Experten aus allen beteiligten Institutionen wurde die mangelnde Kooperation der an der Ausbildung von Lehrer und Lehrerinnen beteiligten Institutionen kritisiert, wobei Gründe für den ausbleibenden Wandel in unterschiedlichen Zielen und Interessenlagen gesehen werden. Um eine Kooperation zu ermöglichen, ist es jedoch unumgänglich neue Wege zu wagen (vgl. dazu auch Dubs 2010). Erforderlich ist ein Standort, an dem die Kompetenzen und Erfahrungen von Dozenten, Seminarleitern und Lehrern zusammenspielen können.

Literaturverzeichnis

Annen, Luzia; **Cattaneo**, Maria A.; **Denzler**, Stefan et al. 2010. Bildungsbericht Schweiz 2010. hrsg. von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF). Aaran. In: http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsmonitoring/epaper_

_bildungsbericht2010de/index.html#/2. Stand: 13.03.2010.

Arens, Barbara; **Blotzheim**, Dirk; **Koch-Priewe**, Barbara et al. 2009. Forschendes Lernen im Theorie-Praxis-Modul an der TU Dortmund. In: Roters, Bianca; Schneider, Ralf; Koch-Priewe, Barbara et al. (Hrsg.) Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik. Professionalisierung. Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn, 107-125.

Baethge, Martin; **Achtenhagen**, Frank.; **Arends**, Lena et al. 2006. Berufsbildungs-PISA. Machbarkeitsstudie. Stuttgart.

Beck, Ulrich. 1986. Risikogesellschaft - Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main.

Bereuter, Rolf; **Hofacher**, Kurt. 2003. Bildung - Neue Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton St. Gallen hat begonnen. In:
http://www.schule.sg.ch/news/9/2003/11/leitgedanke_november.html. Stand: 12.03.2010.

Bormann, Inka. 2000. Schule als lernende Organisation. Kann eine veränderte Lehrerbildung Schule verändern? In: Onlinejournal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik 0/2000. http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/bormann.htm. Stand: 07. 01.2011.

Broders, Anja. 2009. Protokoll zum Vortrag von Dubs, Rolf. „Herausforderungen an die Lehrerbildung“ auf der Tagung „Schule – der Zukunft voraus“. Lüneburg: Leuphana Universität Lüneburg. Unveröffentlichtes Manuskript.

Buchberger, Friedrich; **Buchberger**, Irina; **Wyss**, Heinz. 2004. Lehrerbildung in Österreich und der Schweiz. In: Blömeke, Sigrid; Reinhold, Peter; Tulodziecki, Gerhard; Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Düsseldorf, 111-127.

Dieck, Margarete; **Kucharz**, Diemut; **Küster**, Oliver. 2010. Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden in verlängerten Praxisphasen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs „Praxisjahr Biberach“ durch die Pädagogische Hochschule Weingarten. In: Gehrmann, Axel; Hericks, Uwe; Lüders, Manfred (Hrsg.): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Bad Heilbrunn, 99-110.

Dresel, Markus; **Hartinger**, Andreas; **Herwartz – Emden**, Leonie et al. 2008. Heterogenität und Bildungserfolg. Universität Augsburg. Kompetenzzentrum Kultur- und Bildungswissenschaft. In:
http://www.uniaugsburg.de/institute/ZdFL/Downloads/Promotionskolleg/PromotionskollegProgramm.pdf. Stand: 15.02.2010.

do - didacitcs online.1999. Micro-Teaching / Reflective Teaching. In:

http://www.didactics.eu/index.php?id=825. Stand: 15.02.2011.

Dudenredaktion. 2007: Duden. Das Fremdwörterbuch. Mannheim.

Dubs, Rolf. 1995. Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Berufsschule. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, 171-181.

Dubs, Rolf. 2001. Widerspruch oder produktives Spannungsverhältnis zwischen Praxis- und Wissenschaftsbezug? In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Ausgabe Nr.1. http://bwpat.de/ausgabe1/Dubs_bwpat1.shtml/. Stand: 07.01.2011.

Dubs, Rolf. 2010. Integrierte Lehrerbildung mit einer Campus-Schule. Eine Vision oder eine Utopie? In: Fischer, Andreas; Hahn, Gabriela, Mertineit, Klaus-Dieter (Hrsg.): Schule – der

Zukunft voraus. Was wäre, wenn...? Berufliche Bildung und zukünftige Entwicklung. Hohengehren,

Edelmann, Doris. 2008. Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Berlin.

EDK - Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektion. 2007. Profil für die Zusatzausbildung Fachlehrerin/Fachlehrer Berufswahlunterricht.

In: http://edudoc.ch/record/25565/files/Berufsw_d.pdf?ln=deversion=1. Stand: 12.03.2010.

Göbel, Kerstin; **Hesse**, Hermann-Günther; **Lauterbach**, Uwe. 1998. Die berufliche Bildung braucht den Dialog mit dem Ausland. Der Internationale Fachkräfteaustausch (IFKA) und seine Folgewirkungen. Forschungsstudie. Baden-Baden.

Grossenbacher, Silvia; **Oberdorfer**, Gerd. 2006. Vom erfolgreichen Umgang mit Heterogenität. Positionspapier der Pädagogischen Kommission des LCH. Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer. Zürich. In:
//lch.ch/cms/front_content.php?idcat=19&idart=19&lang=1. Stand: 07.01.11.

Hahn, Carmen; **Clement**, Ute. 2007. Heterogenität in berufs- und ausbildungsjahrübergreifenden Klassen – individuelle Lernvereinbarungen als Lösungsansatz. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik- online. Ausgabe Nr. 13.
http://www.bwpat.de/ausgabe13/clement_hahn_bwpat13.shtml.

Stand: 13.02.2010.

Helmke, Andreas. 2009. Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Stuttgart.

Huwendiek, Volker. 2010. Perspektiven der Zweiten Phase der Lehrerbildung. In: Burkard, Karl-Josef; Freisel, Ludwig; Krause, Bettina (Hrsg.): Kontinuität und Wandel in der Lehrerbildung. Aus der Arbeit der Studienseminare. Band X. Festschrift für Hartmut Kretzer. Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg.

Karsten, Maria – Eleonora. 2003. Sozialdidaktik – Zum Eigensinn didaktischer Reflexion in den Berufsbildungen für soziale und sozialpädagogische (Frauen-)berufe. In: Schlüter, Anne (Hrsg.): Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Bielefeld.

Krüger, Helga; **Dittrich**, Jochen. 1986. Sozialdidaktik – ein eigenständiger Ansatz in der Ausbildung für soziale Berufe. In: Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.): Qualifikationen für Erzieherarbeit. Bd.3 Beruf oder Privatarbeit – eine falsche Alternative. München.

Küls, Holger. 2010. Lernfelder in der Sozialpädagogik – Überlegungen zur Zukunft eines Curriculums. In: Fischer, Andreas; Hahn, Gabriela; Mertineit, Klaus-Dieter (Hrsg.): Schule der Zukunft voraus. Was wäre wenn...? Berufliche Bildung und zukünftige Entwicklung. Leuphana Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Hohengehren, 31-44.

Kutscha, Günter. 1980. Berufsbildungsreform und Lehrerausbildung. In: WSI-Mitteilungen 33 / 1980, S. 335-342.

Laur-Ernst, Ute. 2000. Das Berufskonzept - zukunftsfähig - auch für Jugendliche mit schlechten Startchancen. In: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/pr pr-material 2002 benachteiligtelaurernst badboll.pdf. Stand: 17.02.2010.

Lehmann, Lukas; **Criblez**, Lucien; **Guldimann**, Titus et al. 2007. Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Bericht im Rahmen der Bildungsberichterstattung 2006 – Zusammenfassung. hrsg. von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF). Aarau.

NMfWAV – Niedersächsische Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr. 2007. SWOT-Analyse für das Operationelle Programm für den Europäischen Fonds für regionale Entwicklung (EFRE) im Ziel „Konvergenz“. Förderperiode 2007 – 2013.

Pätzold, Günter; **Busian**, Anne; **Riemann**, Hinrich et al. 2002. Strukturen schaffen - Erfahrungen ermöglichen. Adaption von Modellversuchsinnovation in der beruflichen Bildung. Bielefeld.

PHSG - Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen (Hrsg.) 2009. Studienführer. Studiengang Kindergarten und Primarstufe – Studiengang Sekundarstufe I. In: http://www.phsg.ch/PortalData/1/Resources/campus/PHSG_Studienfuehrer.pdf. Stand: 07.01.2011.

PHSG - Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen. 2010. Praktika. In: http://www.phsg.ch/web/studium/sekundarstufe-i/berufspraktische-studien/praktika.aspx. Stand: 15.03.2011.

Prengel, Annedore. 2001. Pädagogik der Vielfalt. Opladen.

RDZ - Regionale Didaktik Zentren. 2010. RDZ als Orte des entdeckenden Lernens und der Begegnung. In: http://www.phsg.ch/PortalData/1/Resources/rdz/PHSG_Flyer_RDZ.pdf. Stand: 12.03.2010.

Sandfuchs, Uwe. 2005. Lehrerbildung in Deutschland. Entwicklungslinien, Konfliktmuster, Qualitätskriterien. In: Bastian, Johannes, Keuffer, Josef, Lehberger, Reiner (Hrsg.): Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor-Master-System: Modelle - Kritische Hinweise - Erfahrungen. Weinheim und Basel.

Schubarth, Wilfried; **Pohlenz**, Philipp. 2009. Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat. Potsdam.

Seitz, Ingeborg. 2007. Heterogenität als Chance. Frankfurt am Main.

Spindler, Detlef. 2006. Organisationsformen zur Kooperation Schule - Universität. In: Jürgens, Barbara (Hrsg.): Kompetente Lehrer ausbilden - Vernetzung von Universität und Schule in der Lehreraus- und Weiterbildung. Aachen, 111-116.

Stauch, Jörg. 2010. Campusschule soll Lösung anbieten. Landeszeitung für die Lüneburger Heide GmbH, Ausgabe 5 vom 25.10.10.

Süssmuth, Rita. 2009. Bildungspolitische Schieflagen in Deutschland - ein Plädoyer für Teilhabe und gegen Ausgrenzung. In: Budde, Jürgen; Willems, Katharina (Hrsg): Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim und München, 211-224.

Wenning, Norbert. 2007. Heterogenität als Dilemma in Bildungseinrichtungen. In: Boller, Sebastian / Rosowski, Elke / Stroot, Thea (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Weinheim, 21-31.

Wellenreuther, Martin. 2008. Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Hohengehren.