

Prof. Dr. Frank Lipowsky  
Geschäftsführender Direktor des Instituts für  
Erziehungswissenschaft  
Universität Kassel  
Nora-Platiel-Str. 1  
34109 Kassel  
fon +49 561 804-3426  
mail [ife@uni-kassel.de](mailto:ife@uni-kassel.de)  
16.6. 2014

### **Stellungnahme des Instituts für Erziehungswissenschaft (IfE) zum Modellversuch Praxissemester**

Das Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel trägt einen erheblichen Teil der Lehrerausbildung an der Universität Kassel und der Betreuung von Studierenden im Rahmen der schulpraktischen Studien. Es betrachtet die Einrichtung des Modellversuches Praxissemester kritisch und warnt vor den Folgen eines Vorhabens, bei dem z.B. die Schulen bisher überhaupt nicht einbezogen wurden und es sehr fraglich erscheint, inwieweit es zu einer Verbesserung der Lehrerausbildung kommen kann. Das Institut befürchtet zudem eine Verschlechterung der Qualität des Unterrichts, den die Studierenden erteilen, sowie eine Überforderung von Mentorinnen und Mentoren. Wir begründen unsere skeptischen Einschätzungen wie folgt:

1. Ein wesentliches Ziel schulpraktischer Studien ist neben der Eignungsabklärung die vertiefende Analyse und Reflexion von Unterricht. Dies setzt aber voraus, dass die Studierenden bereits ein Mindestmaß an konzeptuellem Wissen erworben haben, das sie nutzen können, wenn es um die Wahrnehmung und Analyse unterrichtlicher Situationen geht. Dieses konzeptuelle Wissen ist nach dem zweiten Fachsemester noch nicht weit genug entwickelt. Die Folge dürfte sein, dass die Studierenden keine Kategorien und Wissensbausteine zur Verfügung haben, die ihnen eine vertiefte Reflexion der Praxis ermöglichen. Studierende brauchen nicht nur Zeit, sondern auch Wissen und begriffliche Kategorien, um Lehr- und Lernsituationen im schulischen Alltag wahrnehmen, einschätzen und reflektieren und um damit den Rollenwechsel vom Schüler zum Lehrer vollziehen zu können.
2. Infolgedessen wird es noch stärker als bislang auf die Mentorinnen und Mentoren an den Schulen ankommen (Hascher, 2011a). Schon jetzt haben Mentorinnen und Mentoren eine herausfordernde Aufgabe: Diese beinhaltet nicht nur, einen qualitativ hochwertigen Unterricht zu halten, sondern auch über Fähigkeiten im Bereich der Beratung, der Gesprächsführung und eines wirksamen Feedback zu verfügen und Lehr- und Lernsituationen auf der Basis von Kriterien guten Unterrichts reflektieren zu können. Wenn aber die Studierenden mit einem geringeren konzeptuellen Wissen in die Schulpraktika starten, dürfte der Einfluss der Mentorinnen und Mentoren wie auch der weiteren spezifischen schulischen Bedingungen vor Ort noch größer werden als bislang. Ob ein Student/eine Studentin von dem Praktikum profitiert oder nicht, hängt demnach künftig noch stärker von Faktoren ab, die er/sie selbst und die Betreuer der

verantwortlichen Hochschule nicht in den Händen haben und demnach auch nicht oder nur wenig beeinflussen können.

Die lehrerausbildenden Hochschulen müssen daher vor der Einführung des Praxissemesters neue – bislang in dieser Form nicht existierende Mentorenqualifizierungsprogramme – entwickeln und erproben, um im Praxissemester eine qualifizierte wissenschaftlich begründete Ausbildung gewährleisten zu können.

3. Die Durchführung des Praxissemesters in einer einzigen Phase, so wie es bislang gedacht ist, schränkt zudem die Reflexion des Unterrichts und die vergleichende Analyse der Institution Schule stark ein, da die Studierenden nur eine Schule kennenlernen. Einen Wechsel der Schule in der einphasigen Praktikumsstruktur zu organisieren, würde jedoch einen unzumutbaren Aufwand für die Universität und die Schulen bedeuten. Das derzeitige *Kasseler Modell* der Lehrerbildung ermöglicht dagegen in seiner konsekutiven Form das Kennenlernen von bis zu drei verschiedenen Schulen.
4. Die Universität Kassel schneidet bei Vergleichen im Bereich reflexiver Praxis fortlaufend gut ab. So ergeben AbsolventInnenbefragungen immer wieder, dass die Kasseler Lehramtsstudierenden mit ihrer Ausbildung und den schulpraktischen Studien im Vergleich mit AbsolventInnen anderer Universitäten zufriedener sind und sich auch besser auf die Lehrertätigkeit vorbereitet fühlen. Das seit vier Jahrzehnten erprobte und immer weiterentwickelte *Kasseler Modell* gilt wegen seiner verschränkten und aufeinander aufbauenden Praxisphasen mit sinnvollen und erfolgreichen Variationsmöglichkeiten (Sonderpraktika, insbesondere das Intensivpraktikum) und praxisreflexiven Arbeitsformen (z.B. Fallarbeit, Videoanalysen) als erfolgreiches Modell, um das wir vielerorts beneidet werden. Es sollte nicht zerschlagen, sondern weiter optimiert werden. Diese Notwendigkeit der Weiterentwicklung der bestehenden schulpraktischen Studien wird mit der Einführung einer einzigen, nicht-konsekutiven und für die fachlichen und fachdidaktischen Anteile zu frühen und zu langen Praxisphase aufs Spiel gesetzt.
5. Forschungsergebnisse (Büscher, 2004; Besa & Büdcher, 2014; Hascher, 2011a, b; Rothland, 2014; Weyland & Wittmann, 2011) machen deutlich, dass frühe und einphasige schulpraktische Studien in der Regel keine effiziente Strategie darstellen, eine differenzierte Eignungsabklärung vorzunehmen, da eine solche Abklärung voraussetzt, dass dem Studierenden Analyseebenen hierfür zur Verfügung stehen. Erwartbar ist vielmehr, dass sich die Studierenden mit einem geringeren konzeptuellen Wissen eher an ihren bisherigen Erfahrungen als Schüler/-in orientieren und die unterschiedlichen Anforderungen, die mit dem Lehrerberuf verbunden sind (Planung und Durchführung eines fachlich anspruchsvollen Unterrichts, Diagnostik von Lernständen und Lernprozessen, Förderung von Lernenden mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen etc.), nicht als solche erkennen und entsprechend auch nicht in ihre Eignungsabklärung einbeziehen. Eine einzige lange Praxisphase dürfte damit eher zu einer unreflektierten Stabilisierung des Berufswunsches Lehrer führen („ich mache, also kann ich“, Hascher, 2011a, S. 429). Warum eine einzige, frühe und langandauernde Praxisphase zu einer verstärkten und vor allem differenzierten Reflexion der Berufseignung führen soll, lässt sich aus wissenschaftlicher Sicht daher nicht begründen.
6. In dem geplanten Modellversuch werden viele Kinder und Jugendliche problematischen Lernsituationen ausgesetzt, da es den Lehramtsstudierenden zu Beginn des Studiums noch an pädagogisch-psychologischem, allgemein didaktischem, fachlichem und fachdidaktischem Wissen mangelt. Dies wird zum einen dazu führen, dass Studierende in bestimmten Fächern nur bedingt oder gar nicht eingesetzt werden dürfen (Chemie, Physik, ggf. auch Sport). Zum anderen leistet dies problematischen Studierenden-Schüler-Interaktionen Vorschub, wenn Studierende Schülerinnen und Schülern etwas

erklären sollen und dabei auf fehlerhaftes, unvollständiges und wenig belastbares Wissen zurückgreifen, wenn Studierende Verhaltensmuster ihrer Mentorinnen und Mentoren übernehmen oder imitieren, die sie aufgrund eines Mangels an Wissen kaum oder nur unzureichend reflektieren, oder wenn Studierende sich an den Verhaltensmustern orientieren, die sie selbst als Schüler erlebt haben. Alle diese wahrscheinlichen Folgen entsprechen nicht den aktuellen Anforderungen eines modernen Unterrichts - im Gegenteil: Sie konterkarieren die bisherigen Bemühungen um eine stärkere Professionalisierung des Lehrerberufs. Der Modellversuch ist vor diesem Hintergrund höchst problematisch, da es keine Belege seitens der Wissenschaft gibt, die eine so frühe Praxisphase als einzige Form der schulpraktischen Studien während des Studiums rechtfertigen (Hascher, 2011a, b; Rothland, 2014; Weyland & Wittmann, 2010).

7. In dem geplanten Modellversuch werden die Praxisanteile auf 30 Leistungspunkte erhöht, obwohl die Forschung zu dem Ergebnis kommt, dass ein Mehr an Schulpraxis nicht zu einer besseren Lehrerausbildung beiträgt (zsf. Müller, 2010; Rothland, 2014). Diese Erhöhung geht – je nach Umsetzung des Modellversuchs – zu Lasten des Erwerbs von Studieninhalten in den Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und/oder Bildungswissenschaften. Die Forschung zeigt aber, welche hohe Bedeutung das fachliche und pädagogisch-psychologische Wissen für die Qualität des Unterrichts und das Lernen der Schülerinnen und Schüler hat (Baumert et al., 2010; Voss et al., 2014). Das bedeutet: Der Modellversuch setzt mit der Erhöhung schulpraktischer Anteile und der gleichzeitigen Reduktion von fachlichen und bildungswissenschaftlichen Anteilen falsche Schwerpunkte, die durch eine Verlängerung der Regelstudienzeit auf 8 Semester kompensiert werden sollten.

Das Institut für Erziehungswissenschaft befürchtet vor dem Hintergrund dieser wahrscheinlichen Folgen nicht nur eine Beeinträchtigung der Qualität der Lehrerbildung, sondern auch eine Verschlechterung der Qualität des Unterrichts und Einbußen in der Begleitung der Schülerinnen und Schüler an hessischen Schulen durch unsere Studierende.

Von den Regierungsparteien, die sich über sämtliche Hinweise und Empfehlungen seitens der Forschung – im Übrigen nicht nur hessischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler – sehenden Auges hinwegsetzen, sind wir enttäuscht, weil sie bisher keine stichhaltigen inhaltlichen Argumente für die Einführung eines so früh gelegenen Praxissemesters als einzige Praxisphase nannten. Die Forschung zeigt demgegenüber deutlich: Die Effektivität längerer Praxisphasen in der Lehrerbildung hat sich in bisherigen Modellversuchen nicht bewährt. Der Satz „Mehr/frühe Praxis bedeutet eine bessere Lehrerausbildung und eine bessere Qualität von Unterricht“ ist nach allen Empfehlungen namhafter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (Auswahl siehe Literaturliste) theoretisch nicht plausibel und entbehrt auch jeder empirischen Evidenz.

Falls entgegen aller Empfehlungen seitens der Wissenschaft der Modellversuch zum Praxissemester durchgeführt werden wird, werden wir uns zwar im Interesse der Studierenden bemühen, deren Ausbildung so gut wie möglich zu bewerkstelligen. Gleichwohl sehen wir erhebliche Probleme auf die Schulen zukommen, sodass auch Proteste von Kollegien, Schulleitern/-innen, Schulen und vor allem der Eltern die Folge sein werden. Wir warnen daher vor Beeinträchtigungen des Schulfriedens an hessischen Schulen, welche nicht im Interesse der Landesregierung sein dürften.

In der Sorge um die Qualität der Lehrerausbildung in Hessen halten wir es daher für unsere Pflicht, nachdrücklich auf die beschriebenen Gefahren aufmerksam zu machen und fordern die hessische Landesregierung auf, Schwächen und Probleme des Modellversuchs zu korrigieren.

Wir fordern konkret folgende Modifizierungen:

- mehr Flexibilität für die Gestaltung hochschulspezifischer Praxismodelle, denn die Universitäten in Hessen haben einen unterschiedlichen Status Quo und unterschiedliche Bedingungen in der Durchführung schulpraktischer Studien erreicht, sodass „one model fits for all“ nicht das Ziel sein kann und darf
- die Möglichkeit, Praxisphasen auch nach dem 4. Semester durchführen zu können
- mehr Zeit für die Umsetzung des Modellversuchs Praxissemester, für die Umstellung der Prüfungsordnungen, für die Entwicklung eines kohärenten Konzepts für die Schulung der Mentorinnen und Mentoren und für die Abstimmung mit den Schulen vor Ort
- die Überprüfung einer Verlängerung der Regelstudienzeit für das Lehramt an Grundschulen und für das Lehramt an Haupt- und Realschulen im Rahmen des Modellversuchs von 7 auf 8 Semester
- die Möglichkeit, die bisherigen schulpraktischen Phasen der Kasseler Lehrerbildung mit dem neu zu gestaltenden Modell vergleichend zu evaluieren
- die Möglichkeit, das bereits existierende Kasseler Modell der Lehrerbildung in noch mehreren Kohorten sorgfältig zu evaluieren.

**Prof. Dr. Frank Lipowsky**

(Fachgebiet Empirische Schul- und Unterrichtsforschung und Geschäftsführender Direktor des Instituts für Erziehungswissenschaft)

**Prof. Dr. Frauke Grittner**

(Fachgebiet Grundschulentwicklung und Integrativer Sachunterricht, Leiterin des ZLB-Referats Interdisziplinäre Grundschulpädagogik, stellvertretende geschäftsführende Direktorin des Instituts für Erziehungswissenschaft)

**Prof. Dr. Edith Glaser**

(Fachgebiet Historische Bildungsforschung und Mitglied des Direktoriums des Instituts für Erziehungswissenschaft)

**Prof. Dr. Hans Peter Kuhn**

(Fachgebiet Empirische Bildungsforschung, Leiter des ZLB-Referats Schulpraktische Studien, Mitglied des Direktoriums des Instituts für Erziehungswissenschaft)

**Dr. Ralph Schneider**

(Mitglied des Direktoriums des Instituts für Erziehungswissenschaft)

**Julian Kempf**

(Mitglied des Direktoriums des Instituts für Erziehungswissenschaft)

**Prof. Dr. Dorit Bosse**

(Fachgebiet Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Gymnasiale Oberstufe und Vorsitzende des Zentrums für Lehrerbildung)

**Prof. Dr. Friederike Heinzl**

(Fachgebiet Grundschulpädagogik, Leiterin des ZLB-Referats Kernstudium)

**Prof. Dr. Alexandra Retkowski**

(Fachgebiet Professionsethik, Schwerpunkt Sexualität und Macht in Schule und Sozialer Arbeit)

## Literatur:

- Arnold, K. H., Gröschner, A. & Hascher, T. (Hrsg.) (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47, 133-180.
- Besa, K.-S. & Büdcher, M. (2014). Empirical evidence on field experiences in teacher education: A review of the research base. In K.H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S. 129-145). Münster: Waxmann.
- Büscher, C. (2004): *Schulpraktikum – ein Beitrag zur Professionalisierung in der Lehrerbildung?* Dissertation, Universität Heidelberg. <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/5179/>
- Hascher, T. & Kittinger, C. (2014). Learning processes in student teaching. Analyses from a study using learning diaries. In K.H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S. 221-235). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2011a). Forschung zur Wirksamkeit von Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 418-440). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2011b). Vom „Mythos Praktikum“ und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 8-16.
- Müller, K. (2010). *Das Praxisjahr in der Lehrerbildung - Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rothland, M. (2014). Viel hilft viel? Verlängerte Praxisphasen im Lehramtsstudium und Forschendes Lernen im Praxissemester. Vortrag im Rahmen der Zentrumsratssitzung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel am 15.05.2014.
- Voss, T., Kunter, M., Seiz, J., Hoehne, V. & Baumert, J. (2014). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60, 184-201.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2010). *Expertise Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung, 1. Phase an hessischen Hochschulen*. Vorgelegt beim Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst am 15.02.2010. Frankfurt: GEPF, Materialien zur Bildungsforschung, Band 30.