

Hagen Kunz, Frank Sauerland, Siegfried Uhl (Hg.)



Praxisphasen im Lehramtsstudium

Erfahrungen aus Modellversuchen

Hagen Kunz, Frank Sauerland, Siegfried Uhl (Hg.)

Praxisphasen im Lehramtsstudium

Erfahrungen aus Modellversuchen

© 2020 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv: iStock/Hilch

Bestellnummer: 6004795
ISBN (Print): 978-3-7639-6186-3
ISBN (E-Book): 978-3-7639-6187-0
Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

<i>Hagen Kunz, Frank Sauerland und Siegfried Uhl</i> Einführung der Herausgeber	5
<i>Dorit Bosse und Melanie Heußner</i> Professionalisierung des Lehrerberufs und personale Basiskompetenzen	27
<i>Sabine Mihmat-Jakubzyk, Katja Knuth-Herzig, Rene Staab, Katja Hartig, Ilonca Hardy und Holger Horz</i> Praxisphasen in der Lehrerbildung – Das Praxissemester in Hessen am Beispiel der Goethe-Universität Frankfurt am Main	41
<i>Arno Koch und Hagen Kunz</i> Praxisphasen in der Lehrerbildung – Das Praxissemester an der Justus-Liebig-Universität Gießen	69
<i>Catrin Siedenbiedel</i> Reformansätze in der Lehrerbildung an der Universität Kassel: Praxisphasen in der Ausbildung angehender Lehrkräfte	87
<i>Jost Stellmacher und Maria-Therese Friehs</i> Die Marburger Prismodule: Eine evaluationsgestützte Reflexion der ersten Projektphase von ProPraxis	107
<i>Alexander Biedermann</i> Lehrerbildung im Freistaat Sachsen im Schatten des Lehrermangels	129
<i>Maja Wechselberger, Frank Sauerland und Siegfried Uhl</i> Der Beitrag der Mentorinnen und Mentoren zur Ausbildung in der ersten Phase	149
<i>Hagen Kunz, Eva Meuth und Brigitte Neubauer</i> Mit fachdidaktischem Wissen kompetenzorientiert unterrichten: Perspektiven für die Qualifizierung in der ersten und zweiten Phase	183
<i>Hagen Kunz, Frank Sauerland und Siegfried Uhl</i> Ausblick	203

Personenregister	215
Sachregister	222

Einführung der Herausgeber

HAGEN KUNZ, FRANK SAUERLAND UND SIEGFRIED UHL

Den Lehrerberuf gibt es schon seit Tausenden von Jahren; er reicht mit seinen Vorläufern bis in die frühen Hochkulturen des Fruchtbaren Halbmonds zurück (Hohenzollern & Liedtke, 1989). Die Lehrerausbildung ist bei weitem nicht so alt. Sie setzt nach vereinzelt Anfängen in der Barockzeit (Walkhoff, 1829) in nennenswertem Umfang erst im Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus ein, als von Staats wegen Präparandenanstalten und Seminare für die künftigen Lehrkräfte im niederen Schulwesen eingerichtet werden (Hehlmann, 1957, S. 362, s. v. „Präparanden-Anstalten“; Reh & Scholz, 2019). Das höhere Schulwesen folgt wenig später in den humboldtschen Reformen, aus denen das „neue Gymnasium“ und der dazugehörige „Philologenstand“ als neue Berufsgruppe mit eigenem Ausbildungsweg hervorgehen (Blankertz, 1983, S. 121–126).

Obwohl seither immerhin mehr als zweihundert Jahre ins Land gegangen sind, hat sich weder weltweit noch auch nur innerhalb Deutschlands ein einheitliches Verfahren der Lehrerbildung durchgesetzt. Der Zug der Zeit ist freilich fast überall auf der Welt zur Tertiarisierung, Akademisierung und Verwissenschaftlichung gegangen (Horn, 2012), also zur Verlagerung der Ausbildung an Einrichtungen mit Hochschulrang und wissenschaftlichem Lehrangebot. Davon abgesehen, gibt es mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten. In den meisten Staaten ist die Lehrerausbildung einphasig, allerdings teilweise mit anschließendem Praxis- oder Probejahr oder einer Berufseingangsphase von unterschiedlicher Dauer und mit oder ohne staatliche oder berufsständische Abschlussprüfung. In Deutschland mit seiner zweiphasigen Lehrerausbildung hat rund ein Drittel der Länder an den hergebrachten Staatsexamensstudiengängen festgehalten. Die Mehrheit hat im Zuge des Bologna-Prozesses (Blättler & Imhof, 2019) auf konsekutive Bachelor- und Master-Studiengänge umgestellt. In zwei Ländern haben die Dinge noch eine andere Wendung genommen: Sachsen hat schon vor einigen Jahren die Umstellung auf die Bachelor-Master-Abfolge rückgängig gemacht und wieder grundständige Lehramtsstudiengänge mit abschließender Erster Staatsprüfung eingeführt. In Thüringen gibt es beides: an der einen lehrerbildenden Universität (Jena) die Staatsexamensstudiengänge und an der anderen (Erfurt) die BA-MA-Abfolge. Fast überall in Deutschland sind an den Universitäten Zentren für Lehrerbildung, vereinzelt auch Schools of Education eingerichtet worden (Übersicht: Fachportal Pädagogik, 2019). „Aber überall sind sie sehr verschieden“ (Oelkers, 2017, S. 2) – und damit auch die Regelungen für den Studienverlauf und die Anforderungen an die Studierenden.

Die Unterschiede von Land zu Land und innerhalb eines Landes von Hochschule zu Hochschule erstrecken sich nicht nur auf den äußeren Rahmen für das Studium, sondern auch auf seinen Inhalt. Die Standards für die Lehrerbildung, die

die Kultusministerkonferenz 2004 und 2008 verabschiedet und 2019 neu gefasst hat, haben daran allem Anschein nach wenig zu ändern vermocht. Einer einschlägigen Untersuchung zufolge gibt es weiterhin „große Unterschiede in der Gestaltung der Curricula für den Bereich Bildungswissenschaften ... an den deutschen Universitäten“. Die Standards der KMK sind offenkundig „nicht flächendeckend ... implementiert“ worden. Alles deute darauf hin, „dass die Lehre ... stark variiert“. Auf keinen Fall könne man „am Ende des Lehramtsstudiums“ bei den Absolventen „von einer einheitlichen Wissensbasis oder vergleichbaren Kompetenzen“ ausgehen (Hohenstein, Zimmermann, Kleickmann, Köller & Möller, 2014, S. 501 und 505). Deutlicher ausgedrückt: Die Ausbildung hat vermutlich an den verschiedenen Standorten unterschiedliche Qualität und führt nicht überall zu den Kompetenzen, die in den KMK-Standards für den Lehrkräftenachwuchs vorgesehen sind.

Ähnlich uneinheitlich sind die Regelungen auch für den zweiten Abschnitt der Ausbildung, den Vorbereitungsdienst. Er unterscheidet sich von Land zu Land nach seiner Dauer, nach den zugelassenen Fächern und Fächerverbindungen, nach Art, Umfang und Darbietungsform der Ausbildungsinhalte, nach der Unterrichtsverpflichtung und den Anforderungen in der Zweiten Staatsprüfung (Kultusministerkonferenz, Referat II A – Allgemeinbildendes Schulwesen, 2017).

Die Vielfalt der Strukturen und der Bestimmungen für die Ausbildungswege, die Inhalte und die Abschlussprüfungen wird in erster Linie beklagt wegen ihrer Nachteile für die Studierenden und die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. Sie verlieren beim Wechsel von einem Land zum anderen und mitunter sogar bei Wechseln innerhalb des gleichen Landes Zeit und müssen möglicherweise umständlich nachholen, was bisher als unnötig angesehen wurde. Außerdem verursacht die Prüfung von Ausbildungsleistungen, die anderswo im In- oder Ausland erbracht worden sind, einen erheblichen Verwaltungsaufwand. Auch dafür gibt es in jedem Land wieder eigene Vorschriften und Verfahrensweisen (Weizsäcker & Roser, 2018).

Die unterschiedlichen Regelungen – manche Stimmen sprechen unumwunden vom „Föderalismus-Chaos“ in der Lehrerbildung (Keller, 2012) – geben nicht nur wegen der Unannehmlichkeiten für die Studierenden und die Verwaltung, sondern auch aus einem fachlichen Grund Anlass zur Beunruhigung. Anscheinend gibt es selbst nach Jahrhunderten keine Übereinstimmung darüber, auf welchem Weg man die Lehramtskandidatinnen und -kandidaten am besten zur Berufstüchtigkeit führen und mit dem nötigen Wissen, Können und Berufsethos ausstatten kann. Mehr noch: Die unterschiedlichen Ausbildungsinhalte und -verfahren und ihre geringe Kanonisierung über die Landesgrenzen hinweg legen den Eindruck nahe, dass man ohne Qualitätseinbuße buchstäblich auf jeden Einzelbestandteil der Lehrerbildung verzichten oder ihn durch irgendetwas anderes ersetzen könne. Diese Ansicht wird ungewollt durch die Skepsis der Fachleute weiter genährt, die sich mit der derzeitigen Ausbildung und ihren Erfolgsaussichten beschäftigen. Es gibt nicht ohne Grund einen Sammelband mit dem zweifelnden Titel „Wirkt Lehrerbildung?“ (Abel & Faust, 2010). Man ist versucht hinzuzufügen: „Bewirken die einzelnen Teile der Ausbildung überhaupt etwas, was nicht auch auf andere Weise und mit geringerem

Aufwand erreicht werden könnte?“ Was muss unbedingt in der Lehrerbildung enthalten sein – und was ist nutzlos, überflüssig oder sogar schädlich?

Im Augenblick sind wir noch weit davon entfernt, diese Frage beantworten zu können. Der Hauptgrund ist das fehlende Wissen. Wir können von den meisten Bestandteilen der Ausbildung nicht mit Bestimmtheit sagen, ob sie ihren jeweiligen Zweck erfüllen und das erwünschte Ergebnis tatsächlich eintritt. Fragen dieser Art lassen sich nicht allein durch Nachdenken oder rein auf der Grundlage der eigenen, unvermeidlicherweise begrenzten Eindrücke beantworten. Dafür sind zielgerichtete empirische Forschungsanstrengungen nötig. Das gilt für die Lehrerbildung an den Hochschulen und in den Studienseminaren und für die spätere Fort- und Weiterbildung genauso wie für alle anderen erzieherischen und erziehungsähnlichen Aufgabenfelder. Überall sind gründliche erfahrungswissenschaftliche Untersuchungen unentbehrlich, wenn man über das Meinen, Glauben und Für-Richtig-Halten hinauskommen und etwas Verlässliches erfahren möchte über den üblicherweise erzielten Ausbildungserfolg (und gegebenenfalls über die Gründe für sein Ausbleiben).

„Irrtümer“, sagt Jurek Becker in seinem Hauptwerk Jakob der Lügner (1976, S. 121), „entstehen aus Mangel an Erfahrung“. Auch bei der Lehrerbildung ist nicht ausgeschlossen, dass der Mangel an gut dokumentierten Erfahrungen und an wissenschaftlich bestätigtem Wissen zu Irrtümern und Fehleinschätzungen führt. Sie können auf verschiedenen Gebieten auftreten und unterschiedliche Form annehmen. Es ist in der Vergangenheit beispielsweise immer wieder vorgekommen, dass die Ziele für die Lehrerbildung viel zu umfangreich und anspruchsvoll gewählt wurden. Auf dem geduldigen Papier der Studien-, Ausbildungs- und Prüfungsordnungen wurde für die künftigen Lehrkräfte ein Maß an Kenntnissen und Fähigkeiten vorgeschrieben, das höchstens ansatzweise zu erreichen war (Grimm, 2000). Aber auch heute können wir nicht in allen Fällen sicher sein, dass die Ausbildungsziele unter Berücksichtigung der begrenzten menschlichen Aufnahmefähigkeit und Belastbarkeit ausgesucht werden. Die „Reflexivität“ etwa, die seit einigen Jahren mehr und mehr als Kernstück der professionellen Kompetenz betrachtet wird und in der Fachliteratur geradezu zum „Heilsbegriff“ geworden ist (Algermissen, 2014), könnte trotz ihrer sachlichen Bedeutung außerhalb der Möglichkeiten von Berufsanfängern liegen, sie überfordern und deswegen ungeeignet sein als oberstes Ziel für die ersten Abschnitte der Ausbildung (Häcker, 2019). Empirisch ist darüber wenig bekannt. Die Forschung ist international noch wenig ergiebig (Übersicht über die älteren Studien bei Nolan & Huber, 1989); in Deutschland läuft sie erst an (Franken & Preisfeld, 2019).

Bei vielen anderen Sachfragen liegen die Dinge ähnlich. Trotz der beträchtlichen Forschungsanstrengungen der letzten Jahrzehnte fehlen häufig entscheidende Informationen, wenn ein Ausbildungsgang neu geschaffen oder umgestaltet werden soll. Das kann Grundsatzfragen betreffen (wie die nach dem Zweck und den obersten Zielen der Ausbildung), ebenso gut aber auch organisatorische und verfahrenstechnische Einzelheiten. Bei unzureichendem Wissensstand ist man notgedrungen

auf Mutmaßungen angewiesen, die fehleranfällig sind und sich auf lange Sicht als unzutreffend erweisen können. Entsprechend hoch ist die Gefahr, dass bestimmte Vorschriften und Regelungen den Ausbildungserfolg entgegen den Erwartungen unberührt lassen oder ihn sogar eher schmälern als vergrößern.

Der Gesetzgeber und die öffentliche Verwaltung geraten unausweichlich in eine schwierige Lage, wenn sie „Entscheidungen unter Unsicherheit“ und auf einer dürftigen oder ganz fehlenden Informationsgrundlage treffen müssen (Spiecker genannt Döhmann, 2000). Grundsätzlich gibt es mehrere Auswege. Man kann die Angelegenheit fürs erste auf Eis legen und abwarten, bis sich die Dinge geklärt haben und mehr Informationen zur Verfügung stehen. Man kann sich mit seiner Entscheidung aber auch einfach an die Regelungen anschließen, die anderswo schon in Kraft sind, und sie ohne oder nur mit kleineren Abwandlungen für den eigenen Zuständigkeitsbereich übernehmen. Die Abgeordneten und die Spitzen der Verwaltung können drittens in Gutachten und Anhörungen den Rat von Fachleuten einholen und am Ende den Empfehlungen folgen, die ihnen am ehesten einleuchten und bei vertretbarem Aufwand den größten Ertrag versprechen. Viertens kommt die Delegation oder „Kompetenzübertragung an untergeordnete Stellen“ in Betracht (Stiller, 2018, s. v. „Delegation“). Dieser Weg ist bereits mehrmals eingeschlagen worden, so bei der Ausweitung der Eigenverantwortung der Schulen in den Jahren nach dem PISA-Schock (Sauerland & Uhl, 2012). Für die Verlagerung der Entscheidungsbefugnisse von oben nach unten gibt es gute Gründe (Brößler & Uhl, 2010); sie eignet sich allerdings nicht für alle Felder der staatlichen Regelungstätigkeit. Fünftens schließlich können den Rechtsvorschriften Erprobungs- bzw. Experimentierklauseln hinzugefügt werden, wonach einzelne Einrichtungen entweder freiwillig eigene Regelungen einführen können oder rechtlich ausdrücklich dazu verpflichtet sind (Maaß, 2001). Damit wird der gleiche Zweck verfolgt, wie er allen Pilotprojekten und Modellversuchen zugrunde liegt (Uhl, 2005, S. 6–7). Sie sollen darüber Aufschluss geben, ob und wie gut sich die jeweiligen Verfahren unter Alltagsbedingungen bewähren und welches davon unter Abwägung von Kosten und Nutzen am besten abschneidet.

Jede der fünf Möglichkeiten hat Licht- und Schattenseiten. Je nach Lage und äußeren Umständen kann sich eher die eine oder die andere anbieten. Deswegen findet man im nationalen und internationalen Vergleich auch selten überall die gleiche Antwort auf eine offene Frage oder ein Entscheidungsproblem. Im Gegenteil: Weltweit gesehen, werden im Regelfall alle fünf Möglichkeiten ausgeschöpft. Unterschiede gibt es lediglich bei der zahlenmäßigen Verteilung: Einige Verfahrensweisen sind weiterverbreitet als andere. Mischformen kommen ebenfalls vor.

Entscheidungen unter Unsicherheit müssen vor allem dort getroffen werden, wo es um Innovationen (oder Neuerungen aller Art) geht. Je stärker sie vom Gewohnten abweichen, desto größer die Ungewissheit und der Bedarf an Orientierungshilfen. Das kann man wie auf allen anderen Feldern von Politik und Verwaltung auch bei der Schulpolitik und Schulverwaltung beobachten. Es gibt sogar ein festes Muster, wonach dort neue Gedanken, Pläne und Reformvorhaben entstehen, Anhänger finden, sich verbreiten, verwirklicht und je nach Bewährung ausgeweitet,

abgewandelt, eingeschränkt oder von Fall zu Fall auch wieder aufgegeben werden (Uhl, 1995).

Dieses Muster zeigt sich bei der Lehrerbildung und ihrer Neuordnung besonders deutlich bei einem Reformvorhaben, das seit einigen Jahren vielerorts auf der Welt vorgeschlagen, versuchsweise erprobt oder bereits flächendeckend verwirklicht wird. In der englischsprachigen Fachliteratur ist von dem „turn toward practice-based teacher education“ (Zeichner, 2012) bzw. vom „practicum turn“ die Rede (Mattson, Eilertsen & Rorrison, 2011). Die „Wende hin zur Praxis“ geht trotz der Unterschiede, die die einzelnen Reformprogramme aufweisen, überall auf dieselbe Einsicht zurück: „Nach mehreren Jahrzehnten Forschung zur Lehrerbildung ist klar, dass eine Reihe entscheidender Bestandteile der Berufsausübung nur unter den Bedingungen echter oder nachgemachter Klassenzimmer [und] unter der Anleitung überzeugender Mentoren gelernt werden können. ... Es herrscht weitgehende Übereinstimmung, dass der Schlüssel zur wirksamen Lehrerbildung darin liegt, den Lehramtskandidaten praktische Erfahrungen von hoher Qualität zu ermöglichen“ (Zeichner & Bier, 2012, S. 155 und 165; unsere Übersetzung). Das erfordert eine weitreichende Umgestaltung der Ausbildung. Die unabhängige Expertenkommission des US-amerikanischen Nationalen Rates für die Akkreditierung der Lehrerbildung hat dafür ein eindringliches Bild verwendet: „Die Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten“ müsse geradezu „auf den Kopf gestellt werden. Um erfolgreiche Lehrkräfte für die Klassenzimmer des 21. Jahrhunderts bereitzustellen, muss die Lehrerbildung von der Normvorstellung abrücken, die das Schwergewicht auf die akademische Vorbereitung und auf Lehrveranstaltungen legt, die nur lose mit den Erfahrungen an den Schulen verbunden sind. Stattdessen muss sie zu Programmen übergehen, die voll und ganz auf die Schulpraktika gegründet und [gleichzeitig] mit dem akademischen Lehrstoff und berufsvorbereitenden Kursen verwoben sind“ (NCATE Blue Ribbon Panel, 2010, S. II; unsere Übersetzung).

Auch in zahlreichen weiteren Nationen werden zurzeit Anstrengungen unternommen, das altbekannte und vielberufene „Theorie-Praxis-Problem in ... der Lehramtsausbildung“ durch die Ausweitung, Aufwertung und Neugestaltung der „Praxisphasen“ im Studium zu überwinden oder wenigstens erträglicher zu machen (grundsätzlich hierzu Schellenbach-Zell, Wittwer & Nückles, 2019). In Deutschland haben diese Bemühungen vornehmlich durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung Auftrieb bekommen, in deren Rahmen an den Hochschulen eine ganze Reihe von Projekten zur „Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium“ gefördert werden (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Qualitätsförderung Schule, 2019). Die Spannweite ist erheblich. Sie reicht von kleineren Teilvorhaben wie beispielsweise der Erforschung der Rückmeldungen zu studentischen Portfolios (Schellenbach-Zell, Riedel & Rochnia, 2019) über den schon aufwendigeren Aufbau von „Campusschul-Netzwerken“ (Jennek, Kleemann & Vock, 2018) bis hin zu Großprojekten, die ganze Hochschulen und sämtliche Aufgabenfelder der Lehrerbildung umfassen (Brouër, Burda-Zoyke, Kilian & Petersen, 2018).

Die Fülle an Vorhaben, die von der Qualitätsoffensive Lehrerbildung in Gang gebracht und aus Bundes- und Landesmitteln gefördert wurden bzw. immer noch werden, ist einerseits zu begrüßen. Sie ist Ausdruck des Aufschwungs, den die deutsche Lehrerbildungsforschung genommen hat, und ein Zeichen für die Aufbruchsstimmung bei der Neugestaltung des ersten (hochschulischen) Abschnitts der Lehrerbildung. Andererseits ist sie allerdings auch ein Beispiel dafür, dass im Regelfall „der Einstimmigkeit des Rufes nach ‚Mehr Praxis!‘ ... ein vielstimmiger und hier und da auch dissonanter Chor (folgt), wenn es um die länder- [und hochschul-]spezifische Realisierung und Umsetzung geht“ (Terhart, 2013, S. 5). Obwohl man sich beim obersten Ziel weitgehend einig ist, werden höchst unterschiedliche Wege zu seiner Verwirklichung vorgeschlagen und teilweise auch beschritten. Dafür sind keineswegs allein der Föderalismus und die hochschulorganisatorische Kleinstaaterei verantwortlich, sondern ebenso der Mangel an Wissen. Entsprechend kommen wir im Augenblick bei der Suche nach erfolgversprechenden Methoden, wie man das Hochschulstudium praxisnäher machen und die Studierenden besser auf die spätere Berufstätigkeit vorbereiten kann, kaum über das Versuch-und-Irrtum-Verfahren hinaus. Von der Sache her ist das unbefriedigend. Angesichts der Vielschichtigkeit des Gegenstands und der zahlreichen Einflussgrößen, die bei der Lehrerbildung zu berücksichtigen sind, ist es aber wohl bis auf weiteres nicht zu vermeiden.

Dass wir *in puncto* Praxisorientierung noch auf *trial and error* angewiesen sind, bringt den Gesetzgeber und die öffentliche Verwaltung in eine Zwickmühle. Ganz selbstverständlich wird von ihnen erwartet, dass sie die „Wende hin zur Praxis“ unterstützen und dafür die rechtlichen Voraussetzungen schaffen. Das ist angesichts des dürftigen Wissensstands leichter gesagt als getan. Jeder Entschluss, den man fasst, kann sich im Nachhinein als Fehler, Missgriff oder als lediglich zweit- oder drittbeste Lösung erweisen. Die Länder stehen also wieder einmal vor der Schwierigkeit, Entscheidungen unter unsicheren Bedingungen und mit ungewissen Folgen treffen zu müssen. Wie aufgrund ähnlicher Fälle in der Vergangenheit zu erwarten war, gehen sie dabei auf unterschiedliche Weise vor.

Mehrere Länder haben schon früh die große Lösung gewählt und ein richtiggehendes Praxissemester eingeführt, das einschließlich Vor- und Nachbereitung vom zeitlichen Aufwand und der Arbeitsbelastung her einem vollgültigen Hochschulsemester entspricht. Das ist beispielsweise in Brandenburg geschehen, wo der erste Praxissemesterdurchgang im Sommersemester 2008 stattgefunden hat (Gemsa & Wendland, 2011). In Nordrhein-Westfalen hat der Landtag mit dem Lehrerbildungsgesetz vom 12. Mai 2009 (§ 12 Abs. 1 Ziffer 3) das Praxissemester sogar beschlossen (Wachnowski & Kull, 2015), obwohl die Expertenkommission „Reform der Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen“ zwei Jahre zuvor zwischen den Zeilen davon abgeraten und sich in ihren Empfehlungen stattdessen für die „effiziente[re] Gestaltung und Durchführung der [schon vorhandenen] Praktika“ ausgesprochen hatte (Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen, 2007, S. 44). Das gibt eine Vorstellung davon, wie groß damals das Vertrauen in die Wirk-

samkeit des Praxissemesters gewesen ist und wie viel man sich unter Schul- und Hochschulpolitikern davon versprochen hat.

Andere Länder waren zurückhaltender und haben wenigstens am Anfang statt auf die eine große, auf Dauer angelegte Lösung auf eine oder mehrere kleine Lösungen mit Versuchscharakter gesetzt. Der Vorreiter war das Land Bremen. Dort wurde nach einer Pilotphase mit freiwilligen Teilnehmern im Schuljahr 2000/2001 ab dem darauffolgenden Schuljahr ein für alle Lehramtsstudierenden verpflichtendes Halbjahrespraktikum eingeführt und wissenschaftlich ausgewertet (Hoeltje, Oberliesen, Schwedes & Ziemer, o. J.), im Jahr 2005 mit der Umstellung auf die BA-MA-Abfolge aber wieder aufgegeben. In Baden-Württemberg gab es ab 2004 den „Modellversuch Praxisjahr Biberach“ (Dieck, Dörr, Kucharz, Küster, Müller, Reinthoffer, Rosenberger, Schnebel & Bohl, 2009). In Thüringen ist im Wintersemester 2009/2010 an der Universität Jena ein Praxissemester als Teil des „Jenaer Modells der Lehrerbildung“ eingerichtet worden (Lütgert, 2014).

Die bisher genannten frühen Spielarten des Praxissemesters unterscheiden sich ebenso wie die später dazugekommenen nach Inhalt und Aufbau deutlich voneinander – das wird sich auch an den Beiträgen in diesem Band zeigen. Die wissenschaftlichen Begleituntersuchungen, mit denen die Wirkung erhoben und der Nutzen geprüft werden sollten, weichen nach Zielsetzung, Teilnehmerkreis, Forschungsvorgehen und Auswertungsschwerpunkten ebenfalls voneinander ab (Besa & Büdcher, 2014). Entsprechend schwer lassen sich die Ergebnisse vergleichen. Welche Form des Praxissemesters sich am besten bewährt hat und von welchen Bedingungen der Erfolg abhängt, lässt sich trotz der schon recht umfangreichen Fachliteratur kaum beurteilen.

In dieser verzwickten Lage hat sich Hessen für eine andere Vorgehensweise entschieden als die übrigen deutschen Länder und ist – so gesehen – tatsächlich ein „Sonderfall“ (Radhoff & Ruberg, 2016, S. 56). In Hessen ist weder ein Praxissemester landesweit und auf Dauer vorgeschrieben worden noch wurde zu Versuchszwecken ein zeitlich befristetes „Modellprojekt“ an einer einzelnen lehrerbildenden Hochschule eingerichtet. Stattdessen hat der Landtag den Mittelweg gewählt. In das Hessische Lehrerbildungsgesetz wurde eine Experimentierklausel eingefügt. Sie verpflichtet drei der lehrerbildenden Hochschulen des Landes, „Regelungen zur Erprobung eines Praxissemesters ... zu treffen“: „die Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main für das Studium für das Lehramt an Gymnasien, die Justus-Liebig-Universität Gießen für das Studium für das Lehramt an Förderschulen und die Universität Kassel für das Studium für das Lehramt an Grundschulen sowie für das Studium für das Lehramt an Hauptschulen und Realschulen“ (HLbG § 15 Abs. 7 Satz 1). Darüber hinaus wird im Gesetz nur noch geregelt, wie das Praxissemester in den Studienverlauf einzuordnen ist. Es soll „frühestens nach dem Ende der Vorlesungszeit des zweiten Fachsemesters (beginnen) und endet spätestens am letzten Vorlesungstag des vierten Fachsemesters“ (ebd., Satz 3). Alle darüberhinausgehenden Bestimmungen sind auf dem Verordnungsweg erlassen worden.

Die Verordnung zur Durchführung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes enthält eine nicht unerhebliche Anzahl von Vorschriften, die die Universitäten Frankfurt am Main, Gießen und Kassel bei der ihnen gesetzlich aufgetragenen Erprobung des Praxissemesters einzuhalten haben. Sie sollen zusammen mit den Praktikumschulen dafür sorgen, dass „die Studierenden am gesamten Schulleben teil(nehmen)“ und über den Unterricht hinaus „die Tätigkeit von Lehrkräften“ in ihrer ganzen Breite einschließlich „Konferenzen, Elternabenden, Wandertagen, Studienfahrten, Sportveranstaltungen, kulturellen Veranstaltungen und Projekten“ kennenlernen (HLbGDV § 19 Abs. 1 Satz 1 und 2). Alle anderen Regelungen betreffen nicht den Zweck und den Inhalt des Praxissemesters, sondern organisatorische Fragen. So werden die Hochschulen angehalten, „das Praxissemester als ... Pflichtmodul der Lehramtsstudiengänge ... auszugestalten“ (Abs. 7 Satz 1), „die Zuweisung [der Studierenden] an die Praktikumschulen“ vorzunehmen (Abs. 5 Satz 1) und Vorbereitungs-, Begleit- und Auswertungsveranstaltungen anzubieten (Abs. 3). Die „Praktikumsbetreuer der Hochschule“ müssen „mit jeder und jedem Studierenden ... nach Beendigung des Praxissemesters im Rahmen einer Auswertungsveranstaltung ein Beratungs- und Reflexionsgespräch“ führen (Abs. 6 Satz 1). Als weitere Verpflichtung wird den Hochschulen und gegebenenfalls den mit ihnen „kooperierenden Studienseminaren“ zur Aufgabe gemacht, „Fortbildungsangebote“ für „die Betreuerinnen und Betreuer“ der Praktikanten an den Schulen zu machen (Abs. 2).

Die vielen formalen Bestimmungen zu Ablauf und Durchführung des Praxissemesters sollten allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Hochschulen in inhaltlicher Hinsicht weitgehend freie Hand haben. In der Durchführungsverordnung zum Hessischen Lehrerbildungsgesetz wird ausdrücklich festgelegt, dass sie eigene „Praktikumsordnungen“ erlassen müssen und darin „Art und Umfang der von den Studierenden durchzuführenden Unterrichtsversuche“ und „die Verteilung der Aufgaben zwischen Hochschule und Praktikumschule“ selbst zu bestimmen haben (Abs. 8). Sie können also ohne weitere Vorgaben der zuständigen Ministerien entscheiden, was von den Studierenden und den Betreuungslehrkräften an den Schulen verlangt wird und in welchem Umfang sie das Praxissemester mit eigenem Personal fachlich mitgestalten wollen.

Auch wenn den Universitäten beträchtlicher Spielraum bei der inhaltlichen Gestaltung eingeräumt wurde, gab es dort anfänglich Vorbehalte – sowohl gegen das Praxissemester überhaupt als auch gegen die in Gesetz und Verordnung niedergelegten Vorschriften zu seiner Durchführung. Sie gingen in verschiedene Richtungen. Den meisten lag aber derselbe Haupteinwand zugrunde: Das Praxissemester solle zwischen dem Ende des zweiten und dem Ende des vierten Semesters und damit in einem Zeitraum stattfinden, zu dem bei den Studierenden das „konzeptuelle Wissen ... noch nicht weit genug entwickelt“ sei. Weil ihnen das fachwissenschaftliche, das fachdidaktische und das pädagogisch-psychologische Wissen für den Unterricht und seine fachmännische Planung und Auswertung noch fehlten, ahmten sie blindlings und unbedacht die Verhaltensmuster „ihrer Mentorinnen und Mentoren“ oder der Lehrkräfte aus der eigenen Schulzeit nach. Als Folge seien die „Ver-

schlechterung der Qualität des Unterrichts und Einbußen in der Begleitung der Schülerinnen und Schüler ... durch unsere Studierenden“ in einem Ausmaß zu befürchten, dass der „Schulfrieden an [den] hessischen Schulen“ beeinträchtigt werde (Lipowsky, Grittner, Glaser, Kuhn, Schneider, Kempf, Bosse, Heinzel & Retkowski, 2014, S. 1 und 3).

Inzwischen hat sich die Lage entspannt. Es gibt zwar immer noch mancherorts Bedenken gegen das Praxissemester, eine davon hervorgerufene grundsätzliche Beeinträchtigung der Lehramtsausbildung an den Hochschulen oder das Absinken der Unterrichtsqualität an den Schulen befürchtet aber kaum mehr jemand. Stärker als zu Beginn wird heute auch der Nutzen gesehen, der mit der hessischen Herangehensweise bei der Erprobung des Praxissemesters verbunden ist.

Er liegt nicht zuletzt in dem Auftrieb, den die Bemühungen um die Verbesserung der schulpraktischen Ausbildungsanteile dank der Experimentierklausel im Lehrerbildungsgesetz bekommen haben. Die gesetzliche Regelung hat sogar auf die beiden lehrerbildenden Hochschulen in Hessen ausgestrahlt, die davon gar nicht betroffen sind. In Verbindung mit der Qualitätsoffensive Lehrerbildung und den darüber zugänglichen Fördermitteln ist sie auch für die Universitäten Darmstadt und Marburg ein Anreiz gewesen, nicht hinter den anderen Universitäten im Land zurückzustehen und in Sachen Praxisorientierung des Studiums eigene Vorhaben auszuarbeiten und zu erproben. Die Technische Universität Darmstadt hat sich anstelle des zeitlich zusammenhängenden Praxissemesters „bewusst für das Modell [dreier] gestufter Praxisphasen [im Studienverlauf] entschieden“ und zusätzlich die „Eignungsberatung“ für Lehramtsstudierende ausgebaut (Bruder & Kümmerer, 2019, S. 28). An der Philipps-Universität in Marburg gibt es in Gestalt des Projekts ProPraxis, das wie die Darmstädter Projekte Mint^{plus} und Mintplus² aus Mitteln der Qualitätsoffensive Lehrerbildung gefördert wird, ebenfalls einen großangelegten Versuch zur Neugestaltung der Praxisabschnitte im Lehramtsstudium und der sie begleitenden Lehrveranstaltungen (Näheres unter <https://www.uni-marburg.de/de/zfl/projekte/propraxis>).

Ein weiterer Grund für die günstigere Beurteilung ist wohl darin zu sehen, dass das Praxissemester ungeachtet des damit verbundenen Mehraufwands für die Lehrerbildungseinrichtungen an den Hochschulen ein ergiebiges und fachlich herausforderndes neues Feld für die Forschung zu werden verspricht. Weil die „empirische Wende“ (Buchhaas-Birkholz, 2009) in der Lehrerbildungsforschung ähnlich weit vorangeschritten ist wie auf den meisten anderen Gebieten der erziehungswissenschaftlichen Forschung, wird Wert gelegt auf erfahrungswissenschaftlich ausgerichtete und entsprechend anspruchsvolle Untersuchungen. Die großen Unterschiede zwischen den Ländern und innerhalb Hessens zwischen den einzelnen lehrerbildenden Hochschulen sorgen für ein abwechslungsreiches Forschungsfeld, das aufschlussreiche Vergleiche ermöglicht. „Die Empirie zu [den] Langzeitpraktika“ ist „nach wie vor unterbelichtet“ (Weyland, Gröschner & Košinár, 2019, S. 8). Die Forscher auf diesem Gebiet sind daher Wegbereiter und können anders als auf man-

chen anderen Feldern damit rechnen, dass die Ergebnisse in der Fachwelt Aufmerksamkeit finden.

In diesem Zusammenhang spielt auch der Anwendungsbezug eine Rolle: Er ist größer, als das sonst üblich ist. Ein erheblicher Teil der Begleitforschung soll ausdrücklich der „formativen Evaluation“ (Nieveen & Folmer, 2013) dienen und mit ihren Ergebnissen dazu beitragen, die Praxisphasen während des Lehramtsstudiums Schritt für Schritt zu verbessern. Für die „Optimierung des Praxissemesters“ ist angesichts unserer begrenzten Kenntnisse „noch sehr viel Forschungsarbeit zu leisten“ und „ein breites Forschungsprogramm“ zu bearbeiten. Die Themenvielfalt und die „Forschungsperspektiven“ sind schier endlos. Sie reichen (in Stichworten) von den Studierenden und ihren „Einstellungen, Motiven, Überzeugungen und [anderen] Persönlichkeitsfacetten“ bis hin zu den Mentoren und Betreuungslehrkräften an den Schulen, von den hochschulischen Begleitveranstaltungen über „die Qualität der Praxiserfahrungen“ an den Praktikumsschulen bis hin zu der mancherorts angebotenen „Beratung und Lernbegleitung durch die Auszubildenden der zweiten Phase der Lehrerbildung“, von praktischen Gesichtspunkten wie dem „Zeitmanagement“ bis hin zu der grundsätzlichen Frage, was überhaupt vom Praxissemester als Beitrag zur „Kompetenzentwicklung“ und damit zur Berufstüchtigkeit der späteren Lehrkräfte erwartet werden kann (Rothland & Boecker, 2015, S. 119–130). Als weitere Herausforderung tritt hinzu, dass viele dieser Größen zusammenhängen und je nach Ausprägung und äußeren Umständen einander in ihrer Wirkung verstärken oder abschwächen können.

Das weite Feld, das sich mit der Ausweitung der Praxisphasen im Lehramtsstudium aufgetan hat, wird bereits in erheblichem Umfang beackert. Bei einem Teil der Untersuchungen wird buchstäblich Neuland betreten. Dort werden Einrichtungen und Abläufe erforscht, die erst mit der Einführung des Praxissemesters entstanden sind und vorher in Hessen oder sogar in ganz Deutschland unbekannt oder wenig gebräuchlich waren. Das trifft zum Beispiel zu auf die Frankfurter Studien, die der „Konzeption & Evaluation“ der dortigen „Schulungsreihe für schulische Betreuer/innen und Praktikumsbeauftragte im Praxissemester“ dienen sollen (Fabriz, Schulze-Vorberg & Horz, 2016), und auf ähnliche Studien über Mentorinnen und Mentoren im Land Berlin (Ophardt, Schaumburg, Terzer, Richter-Haschka, Körbs & Wagner, 2019). Diese Gruppe von Forschungsarbeiten ist aus dem Wunsch und teilweise auch aus dem rechtlichen Auftrag hervorgegangen, das Praxissemester bzw. andere neue Praktikumsformen an der eigenen Hochschule formativ zu evaluieren. Ohne den „practicum turn“ und die damit einhergehenden Neuregelungen der Praxisanteile im Lehramtsstudium gäbe es sie nicht.

Daneben gibt es eine zweite Gruppe von Forschungsarbeiten, die schon vorher eingesetzt haben und heute unter veränderten Bedingungen weitergeführt werden. In Hessen gehören dazu beispielsweise Untersuchungen von Wissenschaftlern an der Universität Kassel. Dort durchlaufen die Lehramtsstudierenden schon seit langem verpflichtende Lehrveranstaltungen, die sie bei der Klärung ihrer Eignung für den Lehrerberuf unterstützen sollen. Es handelt sich dabei um eine Spielart der psy-

chologischen Eignungsdiagnose (Sarges & Wottawa, 2004), mit Anklängen an das Assessment-Center-Verfahren und begleitet von persönlicher Beratung. Angesichts des nicht unerheblichen Anteils von fachlich und seelisch überforderten Lehrkräften (Schmidt-Vierthaler, 2011) ist verständlich, warum die Universität Kassel mit ihrer Pionierarbeit bei der Eignungsfeststellung und Eignungsberatung in der Fachliteratur wie in Veröffentlichungen für einen breiteren Leserkreis Eindruck hinterlassen hat (Lehrer: Falsche Berufswahl mit fatalen Folgen, 2011). Ebenso verständlich ist, dass in Kassel die vielversprechenden Anstrengungen auf diesem Gebiet weitergeführt und nicht etwa wegen der gesetzlich der Universität aufgetragenen Versuche mit dem neuen Praxissemester zurückgestellt oder ganz aufgegeben werden.

Die dritte Gruppe von Forschungsarbeiten ist das Ergebnis der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisabschnitten im Lehramtsstudium, die einige Hochschulen versuchsweise anstelle des sonst in ihrem Land üblichen Praxissemesters eingeführt haben. Diese Versuche werden im Regelfall aus Mitteln der Qualitätsoffensive Lehrerbildung gefördert. Mit vielen davon ist ausdrücklich oder zwischen den Zeilen die Hoffnung verknüpft, mit ihrer Hilfe eine überlegene Alternative zum Praxissemester mit höherem Lernerfolg, geringerem Aufwand und besserer Passung zum übrigen hochschulischen Ausbildungsprogramm zu finden.

Dank der besonderen rechtlichen Lage hat sich in Hessen eine bunte Praktikumslandschaft herausgebildet. In keinem anderen deutschen Land gibt es bei den schulpraktischen Studienanteilen eine ähnliche Vielfalt an Gestaltungsformen, Vorgehensweisen und inhaltlichen Schwerpunkten. Das hat zugegebenermaßen seine Schattenseiten, weil die uneinheitlichen Regelungen die ohnehin schon großen Unterschiede in den Lehramtsstudiengängen noch weiter vergrößern. Auf der anderen Seite bietet sich in Hessen die einmalige Gelegenheit, wie in einem großangelegten Feldversuch die verschiedenen Möglichkeiten unter annähernd ähnlichen Bedingungen auf ihre jeweiligen Vor- und Nachteile zu untersuchen und miteinander zu vergleichen. Das Land dient für die Entwicklung in allen deutschen Ländern und darüber hinaus gleichsam als Brennglas, das die Dinge auf engem Raum zusammenbringt und dadurch klarer hervortreten und deutlicher erkennen lässt. Vom Standpunkt des philosophischen Liberalismus aus ist dabei durchaus wünschenswert, dass die lehrerbildenden Hochschulen als „Anbieter von [Aus-]Bildungs...dienstleistungen“ genauso wie die eigenverantwortlichen Schulen „weitgehend autonom sind und miteinander im Wettbewerb stehen“. Dadurch werde der ständige Anreiz zur Qualitätsverbesserung geschaffen (Boger, 2006, S. 27). Am Ende – so nimmt man an – wird sich im Spiel der Kräfte die beste Lösung durchsetzen.

Davon sind wir allerdings im Augenblick noch weit entfernt. „Forschung und Entwicklung“ (Heinrich, 2008) mit dem Ziel, die beste Lösung für den Aufbau und den Inhalt der Praktika im Lehramtsstudium zu finden, stehen in Hessen genau wie anderswo noch am Anfang eines langen Weges. Die ersten Schritte sind notgedrungen klein und zögerlich. Sie bestehen wie oft in der erfahrungswissenschaftlichen Forschung aus Untersuchungen über einzelne lehrerbildende Hochschulen und ihre jeweiligen Regelungen zu den berufspraktischen Ausbildungsanteilen. Die Teil-

nehmerzahl ist klein, die Fragestellung eng gefasst, und berücksichtigt werden aus der riesigen Menge an Möglichkeiten nur wenige Variable. Der Löwenanteil der Studien gehört zur „entdeckenden“, „explorativen“ oder „heuristischen Forschung“ (Kleining, 2001), wie sie bei neuen und noch unerschlossenen Gebieten üblich ist. Beleuchtet werden kann immer nur ein kleiner Ausschnitt des Gesamtbilds, das vorläufig allenfalls schemenhaft zu erkennen ist.

Das bedeutet allerdings nicht, dass diese Studien unbedeutend, nachrangig oder nur von örtlich begrenztem Nutzen wären. Im Gegenteil: Sie stellen mit ihren zahlreichen Einzelbefunden die Bausteine dar, aus denen durch Vergleich, Einordnung und Gewichtung größere und anspruchsvollere Theoriegebäude geschaffen werden können. Für die weitere Verwendung müssen die einschlägigen Forschungsergebnisse, die ihre Urheber mit viel Einsatz zusammengetragen und schriftlich festgehalten haben, öffentlich und auf Dauer zugänglich gemacht werden. Dazu wollen die Herausgeber mit diesem Sammelband einen Beitrag leisten.

Wir alle drei haben unsere Berufslaufbahn ganz oder in erheblichen Teilen in der hessischen Kultusverwaltung und dort vornehmlich in den Einrichtungen der Lehrerbildung verbracht – Frank Sauerland viele Jahre sogar als „Hessens höchster Lehreraus- und -fortbilder“ (Uphoff, 2006). Angesichts unseres Werdegangs drängte sich der Plan geradezu auf, die besondere Lage in Hessen und die damit verbundene, in der Tat außergewöhnliche Aussicht auf neue Erfahrungen und Einsichten zu nützen. Was wird unter dem Leitstern des „practicum turn“ an den lehrerbildenden Hochschulen in unserem Land und darüber hinaus unternommen, um die berufspraktischen Teile der Ausbildung auszuweiten, inhaltlich und organisatorisch zu verbessern und mit Blick auf das Verhältnis von Aufwand und Ertrag so günstig wie möglich zu gestalten? Wie stark unterscheiden sich die Vorgehensweisen, die die Universitäten gewählt haben? Gibt es schon Aufschluss darüber, mit welchen Vor- und Nachteilen sie verbunden sind?

Diese Fragen sind theoretisch wie praktisch von Belang – für die Theoriebildung als Erweiterung der empirisch gesicherten Wissensgrundlage über Praxisabschnitte im Lehramtsstudium und in praktischer Hinsicht als Gestaltungshilfe, um die für alle Beteiligten beste Lösung finden zu können. Erste Antworten sind bei den Autorinnen und Autoren zu finden, die wir für diesen Band um Mitarbeit gebeten haben. Wir wollen sie hier nur kurz vorstellen und erläutern, was ihre Forschungsergebnisse für die Gesamteinschätzung der Lage beitragen.

Wegen der Experimentierklausel im Hessischen Lehrerbildungsgesetz stehen das Praxissemester und die drei Universitäten im Land, die mit seiner Erprobung beauftragt sind, im Mittelpunkt der öffentlichen Aufmerksamkeit. In unserem Band werden sie vertreten von der Autorengruppe um Holger Horz für die Goethe-Universität in Frankfurt, von Arno Koch und Hagen Kunz für die Liebig-Universität Gießen und von Catrin Siedenbiedel für die Universität Kassel. Die Autorinnen und Autoren berichten in ihren Beiträgen von der Einführung des Praxissemesters an ihren Heimatuniversitäten, den örtlichen Besonderheiten und auf der Grundlage der Begleitforschung von den Erfahrungen, die man gemacht hat. Ein weiterer Beitrag steht

stellvertretend für die gesamte Gruppe von Hochschulen, die anstelle des Praxissemesters Versuchen mit anderen Spielarten der schulpraktischen Ausbildung den Vorzug gegeben haben. Er stammt von Maria-Therese Friehs und Jost Stellmacher. Die beiden beschreiben das Marburger Projekt ProPraxis mit seinen zeitlich auseinanderliegenden Praxisphasen und den Begleitveranstaltungen in Modulform, die Verfahren zu seiner Evaluation und die wichtigsten Ergebnisse, die dabei zustande gekommen sind. Bei Dorit Bosse und Melanie Heußner, wie Catrin Siedenbiedel ebenfalls Vertreterinnen der Universität Kassel, liegen die Dinge an der Heimat-hochschule noch etwas anders. In Kassel ist zwar der gesetzliche Auftrag erfüllt und ein Praxissemester eingeführt worden, gleichzeitig hat die Hochschule aber auch an dem dort schon seit Jahren verwendeten „Selbstabklärungsverfahren“ festgehalten und es im Zuge der Qualitätsoffensive Lehrerbildung weiter ausgebaut. Mit seiner Hilfe können die Studierenden selbst herausarbeiten, ob sie für den Lehrerberuf geeignet sind und inwieweit sie noch Nachholbedarf haben bei den dafür erforderlichen fachlichen und außerfachlichen Kompetenzen (hierzu auch Artmann, Herzmann, Karduck & König, 2010).

Mit den übrigen drei Beiträgen in diesem Band verlassen wir inhaltlich und räumlich den Rahmen, der die vorausgehenden Beiträge bestimmt hat. Mit Alexander Biedermanns Hilfe werfen wir einen Blick nach Sachsen und auf den großen Einfluss, den der Lehrermangel dort auf Politik und Verwaltung und damit auch auf die Regelungen für das Lehramtsstudium gehabt hat. Die Autorengruppe um Hagen Kunz beschäftigt sich am Beispiel der Biologiedidaktik an der Universität Siegen mit der Verzahnung des ersten (hochschulischen) und des zweiten Abschnitts der Lehrerausbildung (im Studienseminar), also mit einem über Generationen hinweg immer wieder diskutierten Jahrhundertvorhaben bei der Neu- und Umgestaltung der Lehrerbildung. Im Beitrag von Maja Wechselberger, Frank Sauerland und Siegfried Uhl geht es dagegen um ein Feld, das lange stiefmütterlich behandelt wurde und erst mit dem Aufkommen des Praxissemesters „zunehmendes Interesse“ gefunden hat: die „Tätigkeit von Mentorinnen und Mentoren bzw. Praxislehrkräften“ an den Schulen und die „Begleitung von Studierenden in schulpraktischen Phasen“ (Gergen, 2019, S. 337). Im Vordergrund steht die Frage, wie man im In- und Ausland die Betreuer auf ihre neue Tätigkeit vorbereitet, was sich bisher am besten bewährt hat und welche Ausbildungsinhalte für die Zukunft zu empfehlen sind.

Literatur

- Abel, J. & Faust, G. (Hrsg.). (2010). *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Algermissen, U. (2014). Reflexivität in der Lehrerbildung. Heilsbegriff oder Suche nach einem umfänglichen Professionsbegriff? *International Dialogues in Education: Past and Present*, 1 (1), 71–81. Verfügbar unter: <https://www.ide-journal.org/wp-content/uploads/2014/01/IDE-2014-1-full.pdf>.

- Artmann, M., Herzmann, P., Karduck, S. & König, J. (2010). Das Kölner Modellkolleg Bildungswissenschaften: Konzeption und Evaluationsdesign einer kompetenzorientierten Lehrerbildung. In K. Faulstich-Christ, R. Lersch & K. Mögling (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis. Sekundarstufen I und II* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik 9) (S. 256–274). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase (2007). Bonn/Düsseldorf: AQAS e. V. (Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen), Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen & Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Verfügbar unter: http://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf.
- Becker, J. (1976). *Jakob der Lügner*. Rostock: Hinstorff.
- 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. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 129–145). Münster/New York: Waxmann.
- Blättler, A. C. & Imhof, F.-D. (2019). *Bologna emeritus? 20 Jahre hochschulpolitische Integration Europas – Analyse und Kritik* (GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung 125). Bielefeld: Bertelsmann. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3278/6004687w>.
- Blankertz, H. (1992). *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Originalausgabe [Nachdruck]. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Boger, H. W. (2006). *Das deutsche Schulsystem: Am Abgrund oder im Aufschwung? Daten, Analysen und Vorschläge* (3., erweiterte Auflage). Potsdam: Liberales Institut der Friedrich-Naumann-Stiftung. Verfügbar unter: http://edoc.vifapol.de/opus/volltexte/2010/2351/pdf/Boger_innen.pdf.
- Brößler, M. & Uhl, S. (2010). Die eigenverantwortliche Schule und ihre gedanklichen Grundlagen. In Amt für Lehrerbildung (AfL) & Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) (Hrsg.), *Eigenverantwortung in der Praxis. Tagungsdokumentation und ergänzende Beiträge* (S. 9–23). Frankfurt [am Main]: AfL/IQ.
- Brouër, B., Burda-Zoyke, A., Kilian, J. & Petersen, I. (Hrsg.). (2018). *Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ansätze, Methoden und erste Befunde aus dem LeaP-Projekt an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel*. Münster/New York: Waxmann. Verfügbar unter: <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=3803Volltext.pdf&typ=zusatztext>.
- Bruder, R. & Kümmerer, B. (2019). Mathematik verbindet. Ein neuer Vernetzungsbereich für das gymnasiale Lehramt im Darmstädter Projekt MINT^{plus} in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. *Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik* (107), 27–32. Verfügbar unter: <https://ojs.didaktik-der-mathematik.de/index.php/mgdm/article/download/887/897>.

- Buchhaas-Birkholz, D. (2009). Die „empirische Wende“ in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung. Zum Paradigmenwechsel des BMBF im Bereich der Forschungsförderung. *Erziehungswissenschaft*, 20 (39), 27–33. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2010/2525/pdf/Buchhaas_Birkholz_Die_empirische_Wende_in_der_Bildungspolitik_und_in_der_Bildungsforschung_2009_D_A.pdf.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Qualitätsförderung Schule (Hrsg.). (2019). *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. Berlin: BMBF. Verfügbar unter: https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/BMBF-Verzahnung_von_Theorie_und_Praxis_im_Lehramtsstudium_barrierefrei.pdf.
- Dieck, M., Dörr, G., Kucharz, D., Küster, O., Müller, K., Reinhoffer, B., Rosenberger, T., Schnebel, S. & Bohl, T. (2009). *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (Schul- und Unterrichtsforschung 9). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Fabriz, S., Schulze-Vorberg, L. & Horz, H. (2016). „Beratung und Betreuung von Studierenden im Studium“. Konzeption & Evaluation einer Schulungsreihe für schulische Betreuer/innen und Praktikumsbeauftragte im Praxissemester. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation XI* (S. 271–278). Aachen: Shaker. Verfügbar unter: https://psycharchives.org/bitstream/20.500.12034/814/1/Kraemer_Tagungsband_Psychologiedidaktik_2016_271-278_Fabriz.pdf.
- Fachportal Pädagogik (2019). *Zentren für Lehrerbildung in Deutschland*. Verfügbar unter: <https://www.fachportal-paedagogik.de/forschungsinformation/Zentren-fuer-Lehrerbildung-in-Deutschland-12198-de.html>.
- Franken, N. & Preisfeld, A. (2019). Reflection-for-action im Praxissemester – Planen Studierende Experimentalunterricht fachlich reflektiert? In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 247–258). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17279/pdf/Degeling_et_al_2019_Herausforderung_Kohaerenz_Franken_Preisfeld_Reflection-for-action.pdf.
- Gemsa, C. & Wendland, M. (2011). Das Praxissemester an der Universität Potsdam. In W. Schubarth, K. Speck & A. Seidel (Hrsg.), *Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen zur Hochschulpraxis* (Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung 1) (S. 213–237). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam. Verfügbar unter: https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/5073/file/pbhsf01_S213_237.pdf.

- Gergen, A. (2019). Mentoring in schulpraktischen Phasen der Lehrerbildung. Zusammenfassung ausgewählter Forschungsbeiträge zur Mentorentätigkeit. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 329–339). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17285/pdf/Degeling_et_al_2019_Herausforderung_Kohaerenz_Gergen_Mentoring.pdf.
- Grimm, G. (2000). Universitäre Lehrerbildung in Österreich – Zur Genese des pädagogischen Begleitstudiums für Lehrer an höheren Schulen von 1848 bis zur Gegenwart. *Tertium Comparationis, Journal für Internationale Bildungsforschung*, 6 (2), 151–171. Verfügbar unter: www.pedocs.de/volltexte/2011/2901/pdf/TC_2_2000-grimm_D_A.pdf.
- Häcker, Th. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81–96). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17267/pdf/Degeling_et_al_2019_Herausforderung_Kohaerenz_Haecker_Reflexive.pdf.
- Hehlmann, W. (1957). *Pädagogisches Wörterbuch* (Kröners Taschenausgabe 94) (5., völlig neubearbeitete Auflage). Stuttgart: Kröner.
- Heinrich, M. (2008). „Forschung und Entwicklung“ als neues Programm empirischer Bildungsforschung? In F. Hofmann, C. Schreiner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung* (S. 99–115). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Hessisches Lehrerbildungsgesetz* in der Fassung vom 28. September 2011, zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 5. Februar 2016 (GVBl. S. 30). Verfügbar unter: <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-LehrBiGHE2011V6P59>.
- Hoeltje, B., Oberliesen, R., Schwedes, H. & Ziemer, T. (o. J.). *Das Halbjahrespraktikum in der Lehrerausbildung der Universität Bremen. Befunde, Problemfelder, Empfehlungen. Abschlussbericht der Evaluation 2000 bis 2003*. [Bremen:] Arbeitsgruppe Evaluation Halbjahrespraktikum der Universität Bremen. Verfügbar unter: <http://www.idn.uni-bremen.de/pubs/2004HalbjahrespraktikumBericht.pdf>.
- Hohenstein, F., Zimmermann, F., Kleickmann, T., Köller, O. & Möller, J. (2014). Sind die bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehramtsausbildung in den Curricula der Hochschulen angekommen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (3), 497–507. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/271660435_Sind_die_bildungswissenschaftlichen_Standards_fur_die_Lehramtsausbildung_in_den_Curricula_der_Hochschulen_angekommen.
- Hohenzollern, J. G. Prinz v. & Liedtke, M. (Hrsg.). (1989). *Schreiber, Magister, Lehrer. Zur Geschichte und Funktion eines Berufsstandes* (Schriftenreihe zum bayerischen Schulmuseum Ichenhausen 8). Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt.

- Horn, K.-P. (2012). Tertiärisierung, Akademisierung, Verwissenschaftlichung – Struktur- und Organisationsfragen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (1), 36–42. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13800/pdf/BZL_2012_1_36_42.pdf.
- Jennek, J., Kleemann, K. & Vock, M. (2018). Zusammenarbeit von Lehrkräften, Lehramtsstudierenden und Wissenschaftler_innen – Vernetzung in Campusschulen-Netzwerken. In A. Borowski, A. Ehlert & H. Precht (Hrsg.), *PSI – Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (2015–2018)* (Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung 1) (S. 281–290). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam. Verfügbar unter: <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/41454/file/pblbf01.pdf>.
- Keller, E. (2012). Ausbildung für den Schuleinsatz. Lasst die Lehrer vernünftig lernen. *Spiegel online*, 28. 12. 2012. Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/job/lehrerbildung-welche-lehrer-braucht-das-land-braucht-a-872561.html>.
- Kleining, G. (2001). Offenheit als Kennzeichen entdeckender Forschung. *Kontrapunkt, Jahrbuch für kritische Sozialwissenschaft und Philosophie*, 1, 27–36. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-8518>.
- Kultusministerkonferenz (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004 i. d. F. vom 16. 05. 2019. Berlin/Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf.
- Kultusministerkonferenz (2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 10. 2008 i. d. F. vom 16. 05. 2019. Berlin/Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf.
- Kultusministerkonferenz [Referat] II A – Allgemeinbildendes Schulwesen (2017). *Sachstand in der Lehrerbildung*. Stand: 07. 03. 2017. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-03-07__Sachstand_LB_o_EW.pdf.
- Lehrer: Falsche Berufswahl mit fatalen Folgen. Mit Eignungstests sollen zukünftige Studenten ihre persönlichen Voraussetzungen prüfen (2009). *didacta-themendienst* (1), 9. Verfügbar unter: <https://bildungsklick.de/hochschule-und-forschung/detail/lehrer-falsche-berufswahl-mit-fatalen-folgen>.
- Lipowsky, F., Grittner, F., Glaser, E., Kuhn, H. P., Schneider, R., Kempf, J., Bosse, D., Heinzl, F. & Retkowski, A. (2014). *Stellungnahme des Instituts für Erziehungswissenschaft (IfE) zum Modellversuch Praxissemester*. Kassel: Universität Kassel, Institut für Erziehungswissenschaft. Verfügbar unter: http://www.uni-kassel.de/fb01/fileadmin/datas/fb01/Institut_fuer_Erziehungswissenschaft/Praxissemester_01.pdf.

- Lütgert, W. (2014). Die ganze Lehrerbildung – Zur Entstehungsgeschichte des Praxissemesters im Jenaer Modell. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 10–31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/profile/Paeivi_Taskinen/publication/271851547_Zur_Gestaltung_der_erziehungswissenschaftlichen_Lernbegleitung_Das_Konzept_der_pädagogischen_Psychologie/links/54d509660cf25013d02a62e9.pdf.
- Maaß, V. (2001). *Experimentierklauseln für die Verwaltung und ihre verfassungsrechtlichen Grenzen. Zugleich ein Beitrag zu § 7a BerlHG* (Schriften zum Öffentlichen Recht 863). Berlin: Duncker & Humblot.
- Mattsson, M., Eilertsen, T. V. & Rorrison, D. (Hrsg.). (2011). *A Practicum Turn in Teacher Education* (Pedagogy, Education and Praxis 6). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense.
- NCATE Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnerships for Improved Student Learning (2010). *Transforming Teacher Education through Clinical Practice: A National Strategy to Prepare Effective Teachers*. Washington, DC: National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). Verfügbar unter: <http://www.highered.nysed.gov/pdf/NCATECR.pdf>.
- Nieveen, N. & Folmer, E. (2013). Formative Evaluation in Educational Design Research. In T. Plomp & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational Design Research. Part A: An Introduction*. Enschede: Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO). Verfügbar unter: <https://slo.nl/publicaties/@4315/educational-design/>.
- Nolan, J. F. & Huber, T. (1989). Nurturing the Reflective Practitioner Through Instructional Supervision: A Review of the Literature. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4 (2), 126–145. Verfügbar unter: <https://pdfs.semanticscholar.org/5d48/3e9e1d37dbe590db00cd050db4dd2eb75777.pdf>.
- Oelkers, J. (2017). *Entwicklungen der Lehrerbildung in Deutschland*. Vortrag in der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg am 5. Dezember 2017. Verfügbar unter: https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:301de88e-2d58-4775-a2f7-5e4d603f3f7d/Ludwigsburg_LAB.pdf.
- Ophardt, D., Schaumburg, H., Terzer, E., Richter-Haschka, A., Körbs, C. & Wagner, S. (2019). Lernbegleitungskonzept und Mentoringsqualifizierung des Berliner Praxissemesters. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 382–392). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17289/pdf/Degeling_et_al_2019_Herausforderung_Kohaerenz_Ophardt_et_al_Lernbegleitungskonzept.pdf.
- Radhoff, M. & Ruberg, Ch. (2016). Die Lehramtsausbildung. In H.-Ch. Koller, H. Faulstich-Wieland, H. Weishaupt & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2016* (S. 41–57). Opladen/Berlin/Toronto: Budrich. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12747/pdf/Datenreport_2016_Beitrag_Studien_gaenge_und_Standort.pdf.

- Reh, S. & Scholz, J. (2019). Seminare um 1800. Zur (In)Kohärenz universitärer und schulisch-praktischer Lehrerausbildung. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 65–80). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17266/pdf/Degeling_et_al_2019_Herausforderung_Kohaerenz_Reh_Scholz_Seminare.pdf.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8 (2), 112–134. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/322147168_Viel_hilft_viel_Forschungsbefunde_und_-perspektiven_zum_Praxissemester_in_der_Lehrerbildung.
- Sarges, W. & Wottawa, H. (2004). Testverfahren für das Personalmanagement. In W. Sarges & H. Wottawa (Hrsg.), *Handbuch wirtschaftspsychologischer Testverfahren, Bd. I: Personalpsychologische Instrumente* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. VII–XII). Lengerich: Pabst. Verfügbar unter: <https://www.sarges-partner.de/artikel/Sarges%20-%20Testverfahren.pdf>.
- Sauerland, F. & Uhl, S. (Hrsg.). (2012). *Selbstständige Schule. Hintergrundwissen und Empfehlungen für die eigenverantwortliche Schule und die Lehrerbildung*. Kronach: Link.
- Schellenbach-Zell, J., Riedel, S. & Rochnia, M. (2019). Welches Feedback geben Dozent*innen Studierenden im Praxissemester? *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (1), 52–60. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/18110/pdf/jlb_2019_1_Schellenbach-Zell_Riedel_Rochnia_Welches_Feedback_geben.pdf.
- Schellenbach-Zell, J., Wittwer, J. & Nückles, M. (2019). Das Theorie-Praxis-Problem in Praxisphasen der Lehramtsausbildung: Ansätze und mögliche Perspektiven. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 160–171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17272/pdf/Degeling_et_al_2019_Herausforderung_Kohaerenz_SchellenbachZell_et_al_Das_Theorie-Praxis-Problem.pdf.
- Schmidt-Vierthaler, R. (2011). Experte: Jeder fünfte Lehrer ungeeignet. *Die Presse*, 10. 8. 2011. Verfügbar unter: <https://www.diepresse.com/684523/experte-jeder-funfte-lehrer-ungeeignet>.
- Spiecker genannt Döhmann, I. (2000). *Staatliche Entscheidungen unter Unsicherheit – juristische und ökonomische Vorgaben* (Preprints aus der Max-Planck-Projektgruppe Recht der Gemeinschaftsgüter 2000/10). Bonn: Max-Planck-Projektgruppe Recht der Gemeinschaftsgüter. Verfügbar unter: https://www.econstor.eu/bitstream/10419/85145/1/2000-10_online.pdf.
- Stiller, G. (2018). *Wirtschaftslexikon 24* (Ausgabe 2018). Managua, Nicaragua. Verfügbar unter: <http://www.wirtschaftslexikon24.com/>.

- Terhart, E. (2013). Vorwort. In E. Offenberg & J. Walke, *Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung. Eine qualitative Dokumentenanalyse* (S. 4–6). [Essen:] Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Verfügbar unter: <https://www.stifterverband.org/reform-der-praxisphasen-der-ersten-phase-der-lehrerbildung>.
- Uhl, S. (1995). Aufstieg, Krise und Revision von Erziehungsprogrammen am Beispiel der „Wertklärung“. *ibw-journal, Zeitschrift des Deutschen Instituts für Bildung und Wissen*, 33 (2), 10–26.
- Uhl, S. (2005). Das hessische Institut für Qualitätsentwicklung und seine Aufgaben. *ibw-journal, Zeitschrift des Deutschen Instituts für Bildung und Wissen*, 43 (1), 3–18.
- Uphoff, L. (2006). Frankfurter Gesichter: Frank Sauerland. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 31. 3. 2006. Verfügbar unter: <https://www.faz.net/aktuell/rhein-main/persoendlich/frank-sauerland-frankfurter-gesichter-1302029.html>.
- Verordnung zur Durchführung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes (HLbGDV) vom 28. September 2011, zuletzt geändert durch Verordnung vom 20. März 2018 (GVBl. S. 41). Verfügbar unter: <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-LehrBiGDVHEV5P4>.
- Wachnowski, K. V. & Kull, C. (2015). Zur Einführung des Praxissemesters in NRW: Chancen und Herausforderungen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 63 (2), 194–206. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/profile/Kathi_Thoenes_Geb_Wachnowski/publication/329038501_Zur_Einfuehrung_des_Praxissemesters_in_NRW_Chancen_und_Herausforderungen.
- Walkhoff, J. F. (1829). Welches ist das älteste Schullehrerseminar in Deutschland? *Allgemeine Schulzeitung. Ein Archiv für die Wissenschaft des gesammten Schul-, Erziehungs- und Unterrichtswesens und die Geschichte der Universitäten, Gymnasien, Volksschulen und aller höheren und niederen Lehranstalten*, 1. Abtheilung: Für das allgemeine und Volksschulwesen, 6 (52), 409–416. Verfügbar unter: https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/020646615_0007/264/.
- Weizsäcker, E. & Roser, L. (2018). *Darstellung landesrechtlicher Regelungen zur Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen von Lehrerinnen und Lehrern. Informationsgrundlage für Beraterinnen und Berater*. Nürnberg: Forschungsinstitut Betriebliche Bildung, IQ [Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung“] Fachstelle Beratung und Qualifizierung. Verfügbar unter: https://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/Fachstelle_Beratung_und_Qualifizierung/IQ-Lehrerexpertise.pdf.
- Weyland, U., Gröschner, A. & Košinár, J. (2019). Langzeitpraktika *en vogue* – Einführung in den Themenschwerpunkt. In J. Košinár, A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (Schulpraktische Studien und Professionalisierung 4) (S. 7–25). Münster/New York: Waxmann. Verfügbar unter: <https://books.google.de/books?id=93iYDwAAQBAJ&hl=de&num=19>.
- Zeichner, K. (2012). The Turn Once Again Toward Practice-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 63 (5), 376–382. Verfügbar unter: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.822.3198&rep=rep1&type=pdf>.