



Analyse der einphasigen Modelle der Lehrer_innenbildung in verschiedenen Ländern

anhand einer Dokumentenanalyse und Expert_innenbefragungen

Expertise von Tina Hascher und Anja Winkler

Gefördert von der Max-Traeger-Stiftung





Impressum

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Hauptvorstand
Verantwortlich: Dr. Andreas Keller (V.i.S.d.P.)
Reifenberger Str. 21
60489 Frankfurt am Main
Telefon: 069/78973-0
Fax: 069/78973-202
E-Mail: info@gew.de
www.gew.de

Redaktion: Dr. Simone Claar
Lektorat: Andrea Vath
Gestaltung: Karsten Sporleder, Wiesbaden
Titelfoto: Dominik Buschardt
Druck: Druckerei Zarbock, Frankfurt am Main

ISBN: 978-3-944763-43-9
Artikel-Nr.: 2082

Bestellungen bis 9 Stück richten Sie bitte an: broschueren@gew.de
Fax: 069/78973-70161

Bestellungen ab 10 Stück erhalten Sie im GEW-Shop: www.gew-shop.de
gew-shop@callagift.de
Fax: 06103-30332-20

Einzelpreis 2,00 Euro zzgl. Versandkosten.

 **Februar 2017**

Analyse der einphasigen Modelle der Lehrer_innenbildung in verschiedenen Ländern

anhand einer Dokumentenanalyse und Expert_innenbefragungen

Expertise von Tina Hascher und Anja Winkler
Gefördert von der Max-Traeger-Stiftung

VORWORT	5
1 EINLEITUNG UND FRAGESTELLUNG	7
2 BEGRIFFSKLÄRUNG	8
3 DOKUMENTENANALYSE	9
3.1 Schweiz	9
3.2 Österreich	10
3.3 Niederlande	10
3.4 England	11
3.5 Finnland	11
3.6 Frankreich	12
3.7 Italien	12
3.8 Ungarn	13
3.9 USA	13
3.10 Australien	14
3.11 LehrerInnenbildung in Deutschland	14
3.11.1 DDR	14
3.11.2 Modellversuch Oldenburg	15
4 EXPERTINNENBEFRAGUNG	18
4.1 Merkmale der einphasigen LehrerInnenbildung	18
4.2 Theorie-Praxis-Bezug	19
4.3 Begleitung	19
4.4 Kooperation	19
4.5 Gelingensbedingungen	19
4.6 Hindernisse	19

5	REVIEW ZUM FORSCHUNGSSTAND	20
5.1	Institutionelle Perspektive	20
5.2	Curriculare Perspektive	20
5.3	Individuelle Perspektive	21
5.4	Berufsfeldbezogene Perspektive	22
5.5	Gesellschaftliche Perspektive	23
5.6	Problematische Aspekte der zweiphasigen Ausbildung	23
5.7	Förderung des Theorie-Praxis-Bezugs	25
5.8	Zusammenfassung	26
6	EMPFEHLUNGEN	27
7	LITERATUR	28
8	ANHANG	34
8.1	Rahmenstudienplan (Mathematik/Physik) DDR	34
8.2	Kontaktdaten der Fragebogenerhebung	35
8.3	Übersicht Online-Fragebogen Deutsch	38
8.4	Übersicht Online-Fragebogen Englisch	42

Vorwort

Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist eine der Schlüsselfragen der Debatte um die Reform der Lehrer_innenbildung. „Lehrer_innenbildung ist als praxisorientierte Theorie sowie theoriegeleitete Reflexion gesehener und erlebter Praxis zu gestalten“, heißt es dazu im Entwurf der „Leitlinien für eine innovative Lehrer_innenbildung“, die der GEW-Hauptvorstand dem Gewerkschaftstag der GEW, der im Mai 2017 in Freiburg stattfindet, vorlegen wird.

Die Verflechtung von Theorie und Praxis setzt eine besonders intensive Vernetzung der Phasen der Lehrer_innenbildung voraus. In fast allen Industrieländern ist die Integration von theoretischer und praktischer Ausbildung im Hochschulstudium Standard. Historisch bedingt durch das Beamt_innenrecht geht Deutschland bei der Ausbildung von Lehrer_innen einen Sonderweg: Der theoretischen Ausbildung im Universitätsstudium, der ersten Phase der Lehrer_innenbildung, folgt eine praktische Ausbildung im Vorbereitungsdienst, die zweite Phase. Nach dem vorzeitigen Abbruch von Reformversuchen einer einphasigen Lehrer_innenbildung an den Universitäten Oldenburg und Osnabrück in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts und der Abwicklung des Bildungssystems der DDR 1989/90, das ebenfalls die einphasige Lehrer_innenbildung kannte, gilt die zweiphasige Lehrer_innenbildung in Deutschland als nahezu sakrosankt.

Der Düsseldorfer Gewerkschaftstag der GEW 2013 hat daher den Hauptvorstand beauftragt, gutachterlich die Vor- und Nachteile einer einphasigen Lehrer_innenausbildung zu prüfen. In Folge dessen hat die Max-Traeger-Stiftung auf Anregung der GEW zwei Expertisen zur einphasigen Lehrer_innenbildung gefördert. Die erste Expertise zum Thema „Besoldungs-, dienst- und arbeitsrechtliche Aspekte einer einphasigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ wurde von Nicolai Dose und Leon Arvid Lieblang erstellt – sie ist 2016 von der GEW veröffentlicht worden. Die beiden an der Universität Duisburg-Essen tätigen Wissenschaftler kamen zum Ergebnis, dass Absolvent_innen einer einphasigen Lehrer_innenbildung bei einer gleichwertigen Ausbildung in besoldungs-, dienst- und tarifrechtlicher Hinsicht keine Nachteile gegenüber Absolvent_innen einer zweiphasigen Ausbildung zu erwarten haben.

Ich freue mich sehr, heute die zweite Expertise vorlegen zu können, die Tina Hascher und Anja Winkler zum Thema „Analyse der einphasigen Modelle der Lehrer_innenbildung in verschiedenen Ländern anhand einer Dokumentenanalyse und Expert_innenbefragungen“ verfasst haben. Die Autorinnen beschäftigen sich vor dem Hintergrund von Erfahrungen in anderen Ländern mit den inhaltlichen, pädagogisch-didaktischen Vor- und Nachteilen einer einphasigen Lehrer_innenbildung. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass der Wechsel von der zwei- zur einphasigen Lehrer_innenbildung in Deutschland eine substantielle Veränderung des Grundkonzepts erfordern würde. Mit einer schlichten Verlagerung der zweiten Phase in die erste sei es nicht getan.

Auf Grundlage der wissenschaftlichen Analyse der beiden an der Universität Bern tätigen Erziehungswissenschaftlerinnen hat das Zukunftsforum Lehrer_innenbildung der GEW inzwischen eine Positionsbestimmung zur einphasigen Lehrer_innenbildung entwickelt, die in den Entwurf der „Leitlinien für eine innovative Lehrer_innenbildung“ eingegangen ist; sie wird dem Freiburger Gewerkschaftstag vorgelegt. Sowohl eine ein- als auch eine zweiphasige Lehrer_innenbildung bedarf spezifischer Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Verzahnung von theoretischer und praktischer Ausbildung, dies wird in den Leitlinien betont. Die Frage der Ein- oder Zweiphasigkeit ist daher also



Andreas Keller

gar nicht die zentrale. Auf der anderen Seite sollte die GEW, so die Empfehlung von Zukunftsforum und Hauptvorstand, die Länder durchaus ermuntern, die rechtlichen, materiellen und bildungswissenschaftlichen Voraussetzungen für neue Modellversuche einer einphasigen Lehrer_innenbildung zu schaffen.

Bei Tina Hascher und Anja Winkler bedanke ich mich für die wertvolle Darstellung und Analyse, bei der Max-Traeger-Stiftung für die freundliche Förderung der Expertise, die der Hauptvorstand der GEW nun öffentlich zur Diskussion stellt. Ich wünsche mir, dass die Veröffentlichung zu einer enttabuisierten und ergebnisoffenen Debatte über die Struktur der Lehrer_innenbildung in Deutschland und mögliche Reformperspektiven beiträgt.

Frankfurt am Main, im Januar 2017

Dr. Andreas Keller

Stellvertretender Vorsitzender der GEW und Vorstandsmitglied für Hochschule und Forschung
für das Koordinationsteam des Zukunftsforums Lehrer_innenbildung

1 Einleitung und Fragestellung

Durch das wachsende Interesse an der LehrerInnenbildung in den deutschsprachigen Ländern, das sich in Deutschland gegenwärtig unter anderem in der Qualitätsoffensive der LehrerInnenbildung akzentuiert, erhält die Frage nach der Gestaltung berufspraktischer Studien und deren Verknüpfung mit der „theoretischen“ Ausbildung an Hochschulen neue Relevanz und Brisanz. Ganz grundlegend muss gefragt werden, ob die bisher praktizierte zweiphasige Ausbildung, wie sie in Deutschland fest etabliert ist, dem Anspruch an eine qualitativ hochwertige LehrerInnenbildung entspricht. Bisher schien die Zweiphasigkeit unantastbar, denn weder wurden frühere Impulse durch den Modellversuch Oldenburg (Kriszio, 1986) aufgegriffen noch hinterließ die einphasige LehrerInnenbildung der ehemaligen DDR (z. B. Schmidt, 1986) nachhaltige Spuren in der (west-)deutschen LehrerInnenbildung. Derzeit scheint sich jedoch ein Wandel zu vollziehen. Hinweise auf die wachsenden Zweifel an der Wirksamkeit einer strikten Phasierung zeigen sich beispielsweise durch die zunehmende Einrichtung von sogenannten Praxissemestern während der „akademischen“ Studienzeit, also vor dem Referendariat. Die deutschen Hochschulen reagieren damit nicht nur auf den vielfach geäußerten Wunsch der Studierenden, mehr Praxis in der Ausbildung erfahren zu können, sondern auch auf den Umstand, dass Nachbarländer mit einem stärkeren Einbezug der Praxis bereits während des Studiums bzw. mit einer einphasigen Ausbildung wirksamer zu sein scheinen. Vor einem internationalen Hintergrund ist bemerkenswert, dass Deutschland neben Singapur zu den wenigen modernen Gesellschaften gehört, in denen die Zweiphasigkeit der LehrerInnenbildung (noch) besteht (Kiel & Plien, 2012; Nemeth & Skiera, 2012; Oelkers, 2012).

Es darf jedoch nicht erwartet werden, dass sich die Qualität der LehrerInnenbildung lediglich durch die Auflösung der Phasierung verbessern liesse. Vielmehr kommt es auf die qualitative Gestaltung der (gesamten) Ausbildung an (Hascher, 2014). Zum einen kann davon ausgegangen werden, dass die generellen Qualitätskriterien von Praktika, wie beispielsweise die Vor- und Nachbereitung, die Platzierung im Feld und die Ausbildung der Praxislehrpersonen, relevant sind; zum anderen ist zu hinterfragen, inwiefern integrierte Ausbildungen zusätzliche Kriterien erfüllen müssen. Im Kern geht es bei der Entscheidung für die Ein- oder Zweiphasigkeit der Ausbildung – und auch im Vergleich verschiedener einphasiger Modelle – um die zentrale Frage des Theorie-Praxis-Bezugs, der sich auf drei Ebenen äußert: der institutionellen Ebene (Zusammenarbeit Hochschule und Schule), der konzeptuellen Ebene

(Ausbildungskonzept und -inhalte) und der personellen Ebene (Kooperation Studierende und Praxislehrpersonen, Studierende und Dozierende, Dozierende und Praxislehrpersonen).

Im Auftrag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) und gefördert durch die Max-Traeger-Stiftung wurde daher die vorliegende Expertise über die einphasige LehrerInnenbildung angefertigt. Sie soll Informationen dazu liefern, welche einphasigen Modelle in den Ländern vorhanden sind, welche Kriterien für die hochwertige Gestaltung der einphasigen Lehrer- und Lehrerinnenausbildung grundlegend sind und welche Qualitätsmerkmale in der Umsetzung mit der einphasigen Ausbildung berücksichtigt werden müssen. Es handelt sich dabei nicht um einen Vergleich der einphasigen mit der zweiphasigen Ausbildung, sondern um eine Betrachtung der einphasigen Ausbildung. Eine Beantwortung dieser Fragen wurde anhand von drei Teilstudien unternommen:

(1) Mittels einer Dokumentenanalyse der LehrerInnenbildung im internationalen Kontext wurde versucht, einen groben Überblick über die bestehenden (verschiedenen) Modelle zu erhalten. Da jedoch oftmals nur Dokumente in der jeweiligen Landessprache vorhanden waren, wurde auch Fachliteratur beigezogen. Weiter wurden das Modell der ehemaligen DDR und der Modellversuch in Oldenburg 1974 genauer betrachtet.

(2) Die zweite Teilstudie bestand aus einer ExpertInnenbefragung, die auf einem selbstkonzipierten Onlinefragebogen in Deutsch und Englisch basierte. Es wurden KollegInnen aus den Ländern Schweiz, Österreich, Ungarn, Niederlande, Italien, Frankreich, England, Finnland, Australien und den USA gebeten, Fragen zur einphasigen LehrerInnenbildung zu beantworten.

(3) Im letzten Teil, dem Review des Forschungsstandes, wurden der aktuelle Stand des Wissens über die wirksame Gestaltung einphasiger Modelle zusammengefasst und ein Überblick über die Forschungsarbeiten zum Praktikum erstellt. Aus diesen drei Methoden resultiert eine Empfehlung bezüglich einphasiger LehrerInnenbildung und der Gestaltung eines Transitionsprozesses von einer zwei- auf eine einphasige Ausbildung.

2 Begriffsklärung

Innerhalb der einphasigen Lehrer_Innenbildung gibt es eine große Heterogenität, teilweise sogar innerhalb eines Landes (z. B. Arnold, Hascher, Niggli, Messner, Patry & Rahm, 2011; Arnold, Gröschner & Hascher, 2014; Hudson & Zgaga, 2008; Nemeth & Skiera, 2012). Der kleinste gemeinsame Nenner ist anhand von drei Merkmalen zu charakterisieren:

- a) Die einphasige LehrerInnenbildung zeichnet sich durch die Abwesenheit einer zweiten Phase aus.
- b) Die berufspraktischen Anteile und die Berufseinführung werden zeitlich begleitend zu den theoretischen Elementen absolviert.
- c) Nach Abschluss der Ausbildung können die Junglehrpersonen direkt und ohne Einschränkungen (z. B. hinsichtlich der Bezahlung oder der Übernahme von Aufgaben wie das Klassenlehramt) ihren Beruf ausüben.

Es gibt mehrere Modelle, wie dies umgesetzt werden kann. Grundlegend lassen sich drei Modelltypen unterscheiden:

1. Die theoretischen und praktischen Anteile wechseln sich ab und die Lerninhalte werden sequentiell vermittelt. Dies ist der Fall, wenn z. B. während des Semesters die Lehrveranstaltungen und in den Semesterferien die Praktika stattfinden.
2. Die theoretischen und praktischen Anteile laufen nebeneinander bzw. parallel zueinander, der wechselseitige Bezug ist jedoch schwach. So sind die Studierenden z. B. einen Tag pro Woche in der Schule. Dies läuft aber weitgehend unabhängig von der Ausbildung an der Hochschule.
3. Die Anteile werden integrativ verbunden, der Fokus liegt auf einem engen Theorie-Praxis-Bezug. Eine solche Integration liegt z. B. dann vor, wenn im Rahmen einer Lehrveranstaltung Praxiserfahrungen gesammelt werden oder im Rahmen eines Praktikums Theorieausbildung – möglicherweise sogar am Praxisort – stattfindet.

Innerhalb dieser drei Modelltypen gibt es wiederum unterschiedliche Formen. Auch kombinierte Formen der drei Modelltypen in Abhängigkeit von Ausbildungsphasen, Ausbildungstyp und Praxiskulturen sind möglich. So kann eine Ausbildung beispielsweise mit einem Vorpraktikum beginnen (Modell 1), dann im zweiten Studienjahr ein Tagespraktikum beinhalten und das letzte Studienjahr als eine eng begleitete Berufseinführungsphase gestalten. Oder die Ausbildung für Lehrpersonen der unteren Klassenstufen kann enger mit der Praxis verbunden sein als die Ausbildung für den Unterricht an Gymnasien. Die Praxisphasen können an frei wählbaren Schulen stattfinden oder in enger Kooperation mit ausgewählten Schulen. Es kann an dieser Stelle keine Wertung hinsichtlich der Qualität der verschiedenen Formen abgegeben werden, da empirische Befunde fehlen und es letztlich auf die konkrete Umsetzung und die Gestaltung der Lernumgebungen bzw. Lernangebote ankommt. Wir möchten jedoch darauf hinweisen, dass der Nachteil von Formen mit geringem Theorie-Praxis-Bezug darin liegt, dass Studierende wenig im Aufbau ihrer Professionalität unterstützt werden. Wie sich bisher gezeigt hat, müssen Theorie und Praxis gezielt aufeinander bezogen werden (z. B. durch eine enge Verzahnung der Phasen von Theorie und Praxis), damit eine Integration mit dem Ziel der Kompetenzentwicklung stattfinden kann. Es kann also nicht nur darum gehen, praktische Lerngelegenheiten zur Verfügung zu stellen, sondern diese auch hochschuldidaktisch und lernpsychologisch zu gestalten (Krattenmacher, 2014).

3 Dokumentenanalyse

In der heutigen Zeit sind Ausbildungsgänge in der Regel auf den entsprechenden Webseiten der Institutionen bzw. Hochschulen dokumentiert. Die hier vorliegende Dokumentenanalyse bezieht sich auf die Unterlagen, die bis zum Stand des 1. Septembers 2016 auf den jeweiligen Homepages zugänglich waren. Dabei mussten wir feststellen, dass die Dokumentationslage entgegen unserer Erwartungen sehr spärlich ist bzw. nur in der jeweiligen Landessprache vorliegt. In jedem Land wurden die Webseiten von mindestens drei Hochschulen überprüft, jedoch mit wenig Erfolg. Dies kann an zwei Beispielen illustriert werden: In England liegen viele Dokumente vor, diese beziehen sich aber kaum auf die Ausbildungsinhalte, sondern überwiegend auf organisatorische Fragen und Zugänge zum LehrerInnenstudium. In Ungarn liessen sich trotz intensiver Recherchen keine englischsprachigen Dokumente zugänglich machen. Deshalb wurde die Strategie wie folgt geändert: Bei der Dokumentenanalyse

wurde vorwiegend auf Fachliteratur fokussiert und mit der Webseite der Europäischen Union zu den Bildungssystemen der europäischen Länder (Eurydice) gearbeitet. Curriculare Verordnungen wurden ergänzend und, falls vorhanden, aus den Fragebogenergebnissen miteingearbeitet. Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse zur Ausbildung unter internationaler Perspektive werden, um eine Kurzüberblick zu geben, im Folgenden tabellarisch aufgeführt. In jedem Kasten werden die jeweils nationalen Kennwerte der LehrerInnenbildung getrennt nach Ausbildungszweigen dargestellt und kurz deren Besonderheiten beschrieben. Anschließend wird genauer auf die LehrerInnenbildung der damaligen DDR und den Modellversuch Oldenburg eingegangen, um die bisherigen Ansätze für eine einphasige LehrerInnenbildung in Deutschland darzustellen.

3.1 Schweiz

Ausbildung:

Kindergarten und Primarstufe: 4–12 Jahre (ISCED 0 & 1). Pädagogische Hochschule 3 Jahre mit verschiedenen Fächerprofilen. Abschluss: Bachelor of Arts. Von 180 ECTS sind 36–54 ECTS für die berufspraktische Ausbildung.

Sekundarstufe I: 13–16 Jahre (ISCED 2). Pädagogische Hochschule 5 Jahre mit verschiedenen Fächerprofilen. Abschluss: Master of Arts. Nach dem Bachelor müssen 120 ECTS absolviert werden, wovon mindestens 48 ECTS für die bpA¹ sind.

Sekundarstufe II: 16–19 Jahre (ISCED 3). Universität mit Masterabschluss 5 Jahre, Pädagogische Hochschule 1 Jahr. Lehrdiplom für ein oder zwei Fächer. Von 60 ECTS sind pro Fach je 15 ECTS für die bpA.

Ausbildungsbereiche: Erziehungswissenschaft, allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Praxis und Lehrplan

Kompetenzen: Fachspezifisches Wissen und Können; pädagogische, didaktische, kooperative und soziale, kommunikative, organisatorische, diagnostische und reflexive Kompetenzen

(Kompetenzstrukturmodell PHZH: https://stud.phzh.ch/globalassets/phzh.ch/ausbildung/studieren_studieninfos/broschuere_kompetenzstrukturmodell.pdf)

Material: phzh.ch, phbern.ch, phsg.ch, uzh.ch, unibe.ch, phlu.ch, eurydice.com

Literatur: Criblez (2010, 2012); Bosse, Criblez, & Hascher (2012)

Kommentar: Das Modell ist im ganzen Land implementiert.

Besonderheiten dieses Modells: Während der Ausbildung werden mehrere Praktika absolviert. Dazu kommen Vorbereitungs-, Begleit- und Nachbereitungsveranstaltungen. Zugelassen werden Studierende mit einem Maturitätsabschluss oder Berufsmaturitätsabschluss mit Aufnahmeprüfung. Zum Teil sind MentorInnen auch an der PH als MitarbeiterInnen angestellt.

1 bpA wird im Folgenden als Abkürzung für berufspraktische Ausbildung verwendet.

3.2 Österreich

Ausbildung:

Kindergarten: 3–6 Jahre (ISCED 0). Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik 5 Jahre. 8 Wochen Praxis in einzelnen Klassen.

Primarstufe: 6–10 Jahre (ISCED 1). Pädagogische Hochschule 5 Jahre, Bachelor und Master, Lehrbefähigung für alle Fächer. Abschluss: Master of Education. Insgesamt sind 300 ECTS zu absolvieren.

Sekundarstufe I & II: 11–14, 15–19 Jahre (ISCED 1, 2, 3). Pädagogische Hochschule oder Universität 5 Jahre, Bachelor und Master, Lehrbefähigung für zwei Fächer. Abschluss: Master of Education (University). Insgesamt sind 300 ECTS zu absolvieren. Für die Sekundarstufe I reicht ein Bachelor of Education.

Berufspraktische Ausbildung: In jedem Semester berufspraktische Erfahrungen mit 4–6 didaktischen Reflexionen an der PH. Induktions-/Berufseinstiegsphase von einem Jahr während des Masterstudiums, begleitet von erfahrenen PädagogInnen. Im Bachelor müssen 20 ECTS in pädagogisch-praktischen Studien besucht werden (Orientierungspraktikum, Fachpraktikum und Schulforschungspraktikum), im Master müssen ein Fachpraktikum und ein Praktikum im schulischen/außerschulischen Bereich im Umfang von 30 ECTS absolviert werden.

Ausbildungsbereiche: Fachwissenschaft und Fachdidaktik, Pädagogik und Humanwissenschaften, Praxis

Kompetenzen: personale, soziale und sachliche Kompetenzen (Kompetenzkatalog PH Wien: www.phwien.ac.at/files/ibg/schulpraxis/allgemein/Kompetenzkatalog_neu.pdf)

Material: phwien.ac.at, eurydice.com, bakip-basop.at

Literatur: Kooperationsprojekt Entwicklungsverbund Süd-Ost (2015); Tischler & Wakounig (2013); Mayr & Posch (2012); Informationen des Qualitätssicherungsrats für die PädagogInnenbildung NEU

Kommentar: Das Modell ist im ganzen Land implementiert.

Besonderheiten: Dieses Modell wurde erst 2013 eingeführt. Zugelassen werden Studierende, die das Aufnahmeverfahren erfolgreich absolvieren.

Als Lehrperson muss ein Zertifikatskurs Mentoring (12 ECTS, aktuell diskutiert wird ein Studiengang von 60 ECTS in Wien) abgeschlossen werden, um Studierende im Praktikum betreuen zu können. Weiter sind MentorInnen an der PH auch als MitarbeiterInnen angestellt.

3.3 Niederlande

Ausbildung:

Primarstufe: 4–12 Jahre (ISCED 0 & 1). HBO Institution (Fachhochschule) 4 Jahre. 240 ECTS, ¼ Praxisphasen vom 1. Jahr an. 50 Prozent didaktische Studien, 50 Prozent Fachwissenschaften

Sekundarstufe I: 12–15 Jahre grade two (ISCED 1). HBO 4 Jahre ein Fach. 50 Prozent Professional Studies, 50 Prozent Fachwissenschaften. Im letzten Studienjahr wird bereits gearbeitet.

Sekundarstufe II: 15–18 Jahre grade one (ISCED 2). HBO oder Universität 1 Jahr ein Fach, 100 Prozent Professional Studies, 60 ECTS. 849h Praxis, davon 250h in einer Schule und 120h Unterricht, Studierende können als trainee teacher (LIO) angestellt werden.

Ausbildungsbereiche: 25 Prozent erziehungswissenschaftliche Studien, Lerntheorien, Didaktik, Pädagogische Psychologie, Forschungsmethoden, Pädagogik, Lehr- und Lernaspekte im Klassenzimmer, Praxis

Kompetenzen: Fachwissen und Fachdidaktik; Reflexion und Entwicklung; organisatorische, kollegiale, kooperative, interpersonale und pädagogische Kompetenzen

Material: eurydice.com

Literatur: Jansen (2001); Boon, Kroon, & van de Ven (2013)

Kommentar: Es sind nur Dokumente in der Landessprache erhältlich. Die meisten Studierenden werden in HBO ausgebildet, die Modelle der HBO und der Universitäten sind im ganzen Land ähnlich.

Besonderheiten: Zugelassen an der HBO werden Studierende mit HAVO, VWO, MBO Abschluss, latter case level 4 abgeschlossen. Es werden zudem Tests in niederländischer Sprache und Rechenfähigkeit durchgeführt.

3.4 England

Ausbildung: Es gibt viele verschiedene Wege, die zu denselben Standards führen sollen (<https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>).

HEI-led undergraduate programmes (concurrent): 4 Jahre, 32 Praxiswochen; 3 Jahre, 24 Praxiswochen (je nach Institution). Für Primar- und Sekundarstufe, jedoch vorwiegend Primarstufe. Abschluss: Bachelor in Education, QTS (Qualitätsstandard)

HEI-led postgraduate programmes (consecutive): 1 Jahr, 24 Praxiswochen. Für Primar- und Sekundarstufe. Abschluss: PGCE (Postgraduate Certificate in Education), QTS (Qualified Teacher Status).

School-centered initial teacher training (SCITT) programmes: 1 Jahr, Praxis je nach Programm. Für Primar- und Sekundarstufe. Abschluss: QTS, meistens auch PGCE.

School Direct Training Programmes: 1 Jahr, 24 Praxiswochen. Für Primar- und Sekundarstufe. Abschluss: QTS, meistens auch PGCE. Eingeführt im September 2012.

School Direct Training Programmes (salaried): Für Quereinsteiger mit 3 Jahren Berufserfahrung. Für Primar- und Sekundarstufe. Abschluss: QTS, meistens auch PGCE. Wurde im September 2012 als Ersatz für das Graduate Teacher Programme (GTP) eingeführt.

Teach First (salaried): Nach einem sechswöchigen Sommerkurs arbeiten sie 1 Jahr als bezahlte unqualifizierte Lehrperson an einer Schule. Für Primar- und Sekundarstufe. Abschluss: QTS und PGCE. Wurde 2003 das erste Mal eingeführt und wird von der unabhängigen Stiftung Teach First gestützt.

Ausbildungsbereiche: Lehrplan, pädagogisch-didaktische, bildungswissenschaftliche Ausbildungsbereiche, Lehrpraxis

Kompetenzen: Fachwissen; soziale und didaktische Kompetenzen, Unterscheidung competency-base und performance-based, intellektuelle, forschungsmethodische und praktische Kompetenzen

Material: eurydice.com

Literatur: Criblez (1998), Bütikofer, Criblez, & Zollinger (2004)

Kommentar: Es besteht eine hohe Heterogenität der Ausbildungsgänge.

Besonderheiten: Die Studiengänge sind sehr verschieden, beinhalten aber alle sehr viele Praxisphasen.

3.5 Finnland

Ausbildung:

Vorschule und Primarstufe: 1–7 Jahre (ISCED 0). Universität 3 Jahre. 180 ECTS, wovon 25 ECTS bpA sind. Abschluss: Bachelor, Classteacher.

Primarstufe: 8–15 Jahre (ISCED 1 & 2). Universität 5 Jahre. 300 ECTS, wovon 60 ECTS für pädagogische Studien und davon 20 ECTS bpA sind. Alle Fächer. Abschluss: Master, Classteacher.

Sekundarstufe: 16–19 Jahre (ISCED 3). Universität 5–6 Jahre. 300 ECTS, wovon 60 pädagogische Studien und davon 20 ECTS bpA sind. Fächerauswahl. Abschluss: Master, Subject teacher.

Ausbildungsbereiche: Fachwissen, Erziehungswissenschaft, Multidisziplinäre Studien (Classteacher), Forschungsmethoden, Kommunikation Sprache und ICT.

Kompetenzen: ethische, intellektuelle, kommunikative und interaktive, kulturelle, Gruppen und soziale, pädagogische und ästhetische Kompetenzen

Material: eurydice.com, Departement of Teacher Education

Literatur: Niemi & Lavonen (2012)

Kommentar: Im ganzen Land sind die gleichen Modelle vorhanden. Das Department of Teacher Education hat ein Dokument zusammengestellt über die Kompetenzen, die die Lehrpersonen in Finnland erreichen müssen und wie dies erfolgen soll.

Besonderheiten: Die Praktika finden alle in Teacher Training Schools statt. Es herrscht eine enge Zusammenarbeit zwischen Studierenden, MentorInnen und Praktikumslehrpersonen.

3.6 Frankreich

Ausbildung:

Primarstufe und Sekundarstufe: Masterstudium an der Universität. Im Masterstudiengang werden 12 ECTS im didaktischen Bereich absolviert. Im ersten Jahr des Masters werden Hospitationspraktika gemacht und Praktika, in welchen die Studierenden assistieren. Im zweiten Jahr werden Praktika absolviert, bei welchen die Studierenden alleine unterrichten.

Ausbildungsbereiche: Psychologie, Schulgeschichte, Zivilrecht, Mediation, Heilpädagogik

Kompetenzen: Umgang mit Heterogenität und Problemen, Organisation des Unterrichts, Lehrkompetenzen, Wissen über Lernprozesse

Material: eurydice.com

Literatur: Grundig de Vazquez (2012)

Kommentar: Es erwies sich als sehr schwierig, übersichtliches Material zu finden.

Besonderheiten: Für alle Stufen wird ein Masterstudium an der Universität absolviert, die Prüfungen und Anforderungen unterscheiden sich jedoch je nach Stufe. Für das Masterstudium sind Studierende zugelassen, die ein Bachelordiplom vorweisen können.

3.7 Italien

Ausbildung:

Primar- & Mittelstufe: 3–11 Jahre (ISCED 0 & 1). Universität 5 Jahre, anschließend Bewerbung für einen Platz in Befähigungskursen. Ab dem zweiten Jahr Praktika. Während der Ausbildung werden 600 Stunden Praktika absolviert.

Sekundarstufe: 12–14 Jahre (ISCED 2). 3 Jahre Bachelor in einem Fach, Bewerbung für 2 Jahre zulassungsbeschränkter Master, nach Master 1 Jahr Schulpraktikum 475 Stunden mit MentorInnen.

Ausbildungsbereiche: Kompetenzen in unterschiedlichen Fächern (Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Italienisch, Englisch, Geschichte, Geografie, Sport, Kunst, Musik, Kinderliteratur), Pädagogik, Didaktik

Kompetenzen: Englisch Level B2, digitale Kompetenzen (Sprache, Computer und Technik), Didaktische Kompetenzen, Integration von Kindern mit speziellen Bedürfnissen, Planung und Organisation des Unterrichts

Material: eurydice.com

Literatur: Hörner (2012); Polenghi (2012)

Kommentar: Es waren keine englischen oder deutschen Materialien auf den Webseiten erhältlich.

Besonderheiten: Das Modell wurde 2011/2012 eingeführt und deutlich praxisorientiert aufgebaut. Jedes Jahr wird nur eine beschränkte Anzahl an Studierenden aufgenommen. Die Anzahl der Studienplätze wird anhand der benötigten Lehrpersonen in staatlichen Schulen berechnet.

3.8 Ungarn

Ausbildung:

Kindergarten & Primarstufe: 3–14 Jahre (ISCED 0 & 1). Die Ausbildung dauert 4 Jahre und wird an einer Hochschule absolviert. Im Kindergarten und der Primarschule kann man mit einem Bachelordiplom unterrichten und braucht kein Masterdiplom. Das Studium beinhaltet 240 ECTS, was etwa 3200 Lektionen sind. 15 bis 20 Prozent des Studiums setzen sich aus Praktika zusammen, welche 36 bis 48 ECTS entsprechen.

Sekundarstufe: 14–18 Jahre (ISCED 2 & 3). Die Ausbildung zur Lehrperson wird mit einem Studium an der Universität gemacht. In den ersten drei Jahren im Bachelorstudium werden 180 ECTS in Disziplinären Studien absolviert. 10 weitere ECTS werden in Psychologie und Pädagogik gemacht. Nach dem Bachelorstudium wird ein Masterstudium absolviert. Im Masterstudiengang sind 80 ECTS in disziplinären Studien und 40 ECTS in Psychologie und Pädagogik zu erlangen. Im Anschluss an das Masterstudium werden ein halbes Jahr Praktika für 30 ECTS absolviert. 5 ECTS davon sind für das persönliche Lernportfolio.

Ausbildungsbereiche: Mathematik, Musik, Naturwissenschaften und Sozialwissenschaften, Psychologie und Pädagogik

Material: eurydice.com

Literatur: Bikics (2007); Toth (2011)

Kommentar: Es waren keine englischen oder deutschen Materialien erhältlich.

Besonderheiten: Das Modell wurde 2006 dem Bologna-System angepasst.

3.9 USA

Ausbildung:

Drei Hauptwege zum Einsatz in Schulen nach einem Bachelorabschluss (in elementary education für die Primarschule und Kindergarten, in einem Fach für High Schools), einen Dokortitel oder Masterabschluss für Colleges und Universitäten.

College recommending: bezahlt von einem College oder einer Universität, 1 Jahr nach dem Abschluss eines undergraduate oder post-graduate LehrerInnenbildungsprogramms.

Early entry: Während der LehrerInnenausbildung werden die Studierenden bereits im Unterricht eingesetzt und schließen ihr Studium erst nach dem Erhalt des teacher of record ab. Sie unterrichten meistens in ärmeren Gegenden.

Hybrid form: Zum Beispiel in urban teacher residencies werden Studierende von MentorInnen begleitet und nach einem Jahr zum teacher of record ausgebildet.

Berufspraktische Ausbildung: Variiert von fünf bis 30 Wochen, kann in einer professionellen Schule, die an die Universität angegliedert ist oder in einer Schule ohne jeglichen Anspruch an Professionalisierung durchgeführt werden (Darling-Hammond, 2012, p. 132).

Ausbildungsbereiche: Fachwissenschaft, Pädagogik, Pädagogische Psychologie, Lernen, Lehrplan und Assessment.

Kompetenzen: Commitment, Fachwissen, Fachdidaktik, Lernmanagement, Monitoring, Reflexion, Kollaboration

Material: Bureau of Labor Statistics

Literatur: Zeichner & Bier (2014); Darling-Hammond (2012); Roters (2012)

Besonderheiten: Es herrscht eine große Variabilität bezüglich der Ausbildungswege zur Lehrperson. Zwei Drittel der Lehrpersonen werden in Colleges und Universitäten, ein Drittel in verschiedenen non-profit und for-profit Programmen ausgebildet.

3.10 Australien

Ausbildung:

Bachelorstudium a: 3–4 Jahre, theoretische und schulpraktische Ausbildungsanteile, Abschluss: Bachelor of Education oder Bachelor of Teaching. Primarstufe.

Bachelorstudium b: 4–5 Jahre, Abschluss: Bachelor of Education plus Bachelor of Arts oder Bachelor of Science. Primarstufe.

Nach dem Bachelorabschluss in einem Fach: 1–2 Jahre „end-on“ Programm, Abschluss Diploma in Education oder Master of Teaching. Sekundarstufe.

Zulassung: Nachweis von Abschluss der 12 Schuljahre oder Abschluss eines Studiengangs.

Ausbildungsbereiche: Foundation Studies, Education Studies (30 cp für Professional Experience), Curriculum Studies, University Core Curriculum Units, Discipline Minor, Discipline extension or electives

Kompetenzen: Professional knowledge, Fachwissen, Fachdidaktik, professional practice, organisatorische, professional engagement, kollegiale und kommunikative Kompetenzen

Material: Australian Institute for Teaching and School Leadership (2015). <http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/initial-teacher-education-resources/accreditation-of-ite-programs-in-australia.pdf>

Handbooks: http://handbook.acu.edu.au/handbooks/handbook_2017/faculty_of_education_and_arts/approved_course_campus_offerings/national_school_of_education/undergraduate_courses/bachelor_of_education_primary#suo

Literatur: Rossa (2013)

Kommentar: Es sind verschiedene Formen von Praktika möglich.

Besonderheiten: Alle Wege enthalten pädagogische, didaktische und schulpraktische Ausbildungsaspekte.

3.11 LehrerInnenbildung in Deutschland

Deutschland ist, neben Singapur, eines der wenigen Länder, das die zweiphasige LehrerInnenbildung vertritt. Die aktuellen Implementierungen von Praxissemestern während der ersten Phase sind dabei nicht die ersten Versuche, Elemente einer einphasigen LehrerInnenbildung in Deutschland zu etablieren. So wurden in der DDR die Lehrkräfte in einphasigen Studiengängen ausgebildet, und 1972 wurde an den Universitäten Oldenburg und Osnabrück entschieden, Modellversuche einer einphasigen LehrerInnenbildung probeweise zu implementieren. Diese Modellversuche wurden 1974 unter vergleichbaren strukturellen Voraussetzungen (z. B. Neugründung der Universität, Studienbezug der LehrerInnenbildung, Innovation der schulpraktischen Ausbildung, LehrerInnenmangel) und Erwartungen (z. B. Theorie-Praxis-Bezug, Förderung der Kompetenzen zum forschenden Lernen, Attraktivität des Lehrberufs) gestartet. In Osnabrück jedoch wurde diese innovative Ausbildungsform bereits im Wintersemester 1977/78 vom Kultusministerium abgebrochen. Begründet wurde dieser Entscheid u.a. mit Problemen der Umsetzbarkeit.

In Oldenburg lief der Modellversuch bis 1982 (Fiebert & Kunze, 2005, S. 67). Aufgrund seiner längeren Dauer und des Umstands, dass der Modellversuch an der Universität

Oldenburg anhand einer umfangreichen Evaluation ausgewertet und in drei offiziellen Gutachten bewertet wurde, wird er im vorliegenden Text fokussiert. Zunächst wird darauf eingegangen, wie die LehrerInnenbildung in der DDR gestaltet wurde. Dies basiert vor allem auf den Rückmeldungen von zwei ExpertInnen. Danach wird dargestellt, warum und wie der Modellversuch in Oldenburg initiiert wurde und woran er gescheitert ist.

3.11.1 DDR

Hinsichtlich der sozialistischen Einheitsschule wurde die LehrerInnenbildung in der DDR einheitlich aufgebaut, damit alle LehrerInnen die gleiche politische und moralische Ausbildung erhielten. Das Studium war handlungsorientiert und mit hohen schulpraktischen Anteilen ausgestattet. Es wurden im allgemein bildenden Schulsystem zwei Arten von Lehrpersonen ausgebildet, einerseits die UnterstufenlehrerInnen für die 1. bis 4. Klasse und andererseits die DiplomlehrerInnen für die 5. bis 12. Klasse. Für den Studiengang zur Unterstufenlehrperson war ein Oberstufenabschluss, für den Studiengang der Diplomlehrperson ein Abiturabschluss Voraussetzung. Diese zwei Studiengänge unterschieden sich wesentlich: Die Unterstufenlehrpersonen wurden während vier Jahren in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie einem zusätzlichen dritten Fach ausgebildet. Nebenbei absolvierten sie

erziehungswissenschaftliche Studien, in denen pädagogische, psychologische und schulpraktische Aspekte behandelt wurden. Die DiplomlehrerInnen besuchten ein fünfjähriges Hochschulstudium in zwei Fächern. Dazu kamen Veranstaltungen in zehn weiteren unterrichtsrelevanten Bereichen², die sich über die fünf Studienjahre verteilten, sowie einige mehrwöchige Praktika und das Schulpraktikum im fünften Studienjahr, das 27 Wochen dauerte. Die Fächerkombinationen waren vorgegeben. Nach dem Abschluss des Studiums der beiden Gruppen erfolgte kein Referendariat oder Vorbereitungsdienst wie heute oder in der damaligen BRD, weshalb diese Art Ausbildung als einphasig bezeichnet wird (vgl. Bach, 2014; Stallmann, 1990; Wyss, 1995). Ein Rahmenstudienplan zum Studiengang Diplomlehrperson in Mathematik und Physik findet sich im Anhang. Durch begleitende Beobachtungsaufträge wurde während der Ausbildung ein enger Bezug zwischen allgemeiner Didaktik und Schulpraktika hergestellt. Ansonsten gab es wenig Theorie-Praxis-Bezug in der berufspraktischen Ausbildung. Die LehrerInnenbildung führte die angehenden Lehrpersonen in den Beruf und ihrer Aufgabe in der Wissensvermittlung ein. Diese schätzten die Gestaltung des Studiengangs und die Struktur genügte offenbar den Anforderungen an das neue Einheitsschulsystem. Jedoch wurden die hohe Verschulung der Ausbildung, die DDR-Pädagogik und die berufspraktische Ausrichtung später auch kritisiert. Die LehrerInnenbildung wurde zunehmend akademisiert und verwissenschaftlicht. Das bestehende System entsprach dem nicht mehr und wurde daher nach der deutschen Wiedervereinigung reformiert und vollständig an die Universitäten angegliedert.

3.11.2 Modellversuch Oldenburg

Als sich die Bildungspolitik in den 1960er und 1970er Jahren auf die notwendigen strukturellen Reformen in der LehrerInnenbildung einigte, entschieden sich 1972 die Gründer der Universität Oldenburg³ für einen Modellversuch eines einphasigen Studiengangs. Dieser wurde 1974 eingeführt und bis 1979 erprobt (vgl. Kriszio, 1986). Die LehrerInnenbildung sollte reformiert und attraktiver werden, vor allem um dem LehrerInnenmangel entgegen zu wirken. Die bisherige Form der LehrerInnenbildung in Deutschland wurde dahingehend kritisiert, dass die Volksschulausbildung keine Wissenschaftlichkeit aufweise und die Gymnasialausbildung nur wissenschaftsorientiert und praxisfern sei (ebd.). Deshalb verabschiedete der Gründungsausschuss 1971 die ersten Leitsätze für die LehrerInnenbildung in Oldenburg, bei der eine gleichrangige

und integrierte Ausbildung für alle Lehrkräfte gesehen war (Fichten, Spindler & Steinbrink, 1981). Lehrpersonen sollten nun nach dem Prinzip des „Forschenden Lernens“ für ein „Fach neuer Art“ ausgebildet werden. Sie sollten sich wissenschaftliche Kompetenzen aneignen, die sie fächerübergreifend für den stetigen Wandel der Gesellschaft vorbereitete (Kriszio, 1986). Der Begriff der einphasigen LehrerInnenbildung war in den ersten Erklärungen und offiziellen Beschlüssen nicht zu finden, obwohl es bereits Planungen für einen Modellversuch in der Juristenausbildung gab. Die geplante Einphasigkeit war aber eine logische Konsequenz aus der Kritik an der zweiten Phase in der Ausbildung und der erziehungswissenschaftlichen Reformdiskussion zur stärkeren Einbindung der Praxis in das Studium (ebd., S. 65). Der Bildungsrat erklärte die Fachwissenschaft und die Fachdidaktik als einen gemeinsamen Ausbildungsbereich und ebnete so den Weg zur parallelen Vermittlung von Praxis und Theorie: „In der Lehrerbildung müsse mit der Theorie von Anfang an Praxis verbunden sein, weil Theorie ohne Praxis wirkungslos, Praxis ohne Theorie blind bleibe“ (Hansler, 1971, S. 17 zit. nach Kriszio, 1986, S. 72–73). Schließlich sprachen sich immer mehr Organisationen für die Integration der Praxisphasen in die Ausbildung aus, zum Beispiel der Philologenverband, die Westdeutsche Rektorenkonferenz, die Konferenz der Pädagogischen Hochschulen und die niedersächsische GEW (Kriszio, 1986). Im Januar 1974 wurde dann die erste Fassung der Rahmenordnung der Lehramtsstudiengänge vorgestellt, welche die Grundzüge der Prüfungsordnung festsetzte. Ziele dieses Entwurfs waren die curriculare Integration sowie die Integration von Theorie und Praxis in allen Studienabschnitten. Dazu wurden sechs Kriterien beschrieben, welche die einphasige Lehrerausbildung charakterisieren sollten:

- I. Nach der Ausbildung sollen Lehrpersonen über Kompetenzen in den Bereichen Fachwissenschaft, Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaft, Fachmethodik und Wissenschaftsmethodik verfügen, so dass sie z. B. in der Curriculumsforschung mitwirken können.
- II. Die Vergleichbarkeit des einphasigen Modells mit anderen LehrerInnenbildungsmodellen ist formal über Maßgaben zur Anrechnung von Studienleistungen geregelt.
- III. Es gibt drei Ausbildungsgänge, die sich in Elementar- und Primarbereich (bis 6. Klasse) und Sekundarbereich (5. bis 11. Klasse) gliedern, jedoch gleichwertig sind.

2 Marxismus-Leninismus, Pädagogik und Psychologie, Sport, Fremdsprache, Kulturästhetische Bildung und Erziehung, Sprecherziehung, Technik der Arbeit mit Unterrichtsmitteln, Gesundheitserziehung und fachmethodische Ausbildung (Stallmann, 1990, S. 24–25)

3 Die Universität Oldenburg wurde im Zuge der Hochschulexpansion 1973 gegründet (www.uni-oldenburg.de).

- IV. Das Studium setzt sich aus zwei fachlichen Komponenten, berufspraktischen Anteilen und dem Studium in Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaft zusammen. In den fachlichen Komponenten werden Fachdidaktik und Fachwissenschaft vermittelt.
- V. Die berufspraktische Ausbildung beinhaltet mindestens sechs und maximal acht Praktika (40 Stunden). Diese werden gleichmäßig auf den Studiengang verteilt, damit eine optimale Theorie-Praxis-Verknüpfung gewährleistet werden kann.
- VI. Während der berufspraktischen Ausbildung soll das forschende und problemorientierte Lernen mit einem Projektstudium gefördert werden. Dieses beinhaltet die Verknüpfung der verschiedenen Studienelemente (Schützenmeister, 2002).

Das vorgestellte Studienmodell war in drei Studienabschnitte gegliedert: Im ersten Abschnitt (1. bis 3. Semester) sollten die Studierenden vorrangig ihre Studienmotivationen und Berufsvorstellungen klären und erstes fachspezifisches Problembewusstsein erlangen. Dazu dienten neben der theoretischen Ausbildung zwei bis drei 4- bis 6-wöchige Erkundungsvorhaben. Im zweiten Studienabschnitt (4. bis 7. Semester) lag der Schwerpunkt im Erwerb fachspezifischer Kompetenz. Die Umsetzung dieser fachspezifischen Kompetenz in Unterrichtsplanung und experimentelle Unterrichtserprobung war Bestandteil dieses Studienabschnitts im Rahmen von zwei bis drei 6- bis 8-wöchigen Unterrichtsvorhaben. Im dritten Studienabschnitt (8. bis 10. Semester) lagen die Schwerpunkte auf der Curriculumforschung und Vertiefung fachspezifischer Fragestellungen, in experimenteller Unterrichtspraxis und der stärkeren Orientierung auf Schulstufen, was in zwei 8- bis 12-wöchigen Unterrichtsvorhaben angestrebt wurde (Kriszio, 1986). Besondere Herausforderungen in der Umsetzung lagen in den Bereichen der Interdisziplinarität, der Kooperation mit den PraktikerInnen, den Arbeitsformen in den Projekten, der zeitlichen Belastung der Beteiligten in den außeruniversitären Ausbildungsphasen, der Komplexität der Lehrangebotsplanung und der Beteiligung bei der Konkretisierung des noch unfertigen Modells (ebd.). Bereits in den ersten Jahren wurden die ersten Anpassungen am Modell vorgenommen. So wurde der Studienabschnitt zwei für die Primar- und Sekundarlehrkräfte von vier auf drei Semester verkürzt und für die Lehrkräfte der Sekundarstufe II zwischen dem zweiten und dritten Studienabschnitt zwei Semester eingeschoben (ebd.). Damit wurde die einheitliche LehrerInnenbildung wieder differenziert. Während der ganzen Implementationsphase gab es Änderungen und Weiterentwicklungen. Bildungspolitisch änderte sich einiges in dieser Zeit und der Modellversuch wurde immer

mehr zu einem linken Reformmodell. Vor allem aber wurden die StufenlehrerInnenausbildung und die unzureichenden fachwissenschaftlichen Qualifikationen der Gymnasiallehrkräfte bemängelt (ebd.). Ebenfalls waren von Anfang an zu wenig berufspraktische Ausbildungsplätze in den Schulen vorhanden und die Freistellung von genügend Praktikumslehrpersonen im Gymnasialbereich war organisatorisch und rechtlich nicht abgesichert (ebd.). Einerseits war es schwierig für die WissenschaftlerInnen, sich in die schulischen Lernbedingungen einzudenken und sich an der Betreuung der Studierenden zu beteiligen, andererseits wurden bei den Lehrpersonen fehlende Flexibilität, Innovationsbereitschaft und Projektmitarbeit bemängelt. Festgehalten wurde auch, dass die ganze LehrerInnenbildung in diesen Modellversuch einbezogen wurde und nicht nur Teile davon. Dies hatte zur Folge, dass alle Hochschulangehörigen beteiligt waren und so einen positiven Einfluss auf deren Innovationsbereitschaft und Flexibilität ausgeübt werden konnte. 1979 wurde dann der Modellversuch aus den oben genannten Gründen durch eine Entscheidung des niedersächsischen Landtags vorzeitig abgebrochen. Er scheiterte daran, dass die Universität für Probleme verantwortlich gemacht wurde, für die sie nicht verantwortlich war, und dass der Modellversuch nur in Niedersachsen durchgeführt wurde im Vergleich zur Einführung der einphasigen Juristenausbildung, die an mehreren Standorten stattfand (ebd.).

Insgesamt wurde der Modellversuch jedoch weit positiver als vermutet bewertet (Kriszio, 1986). Die berufspraktische Ausbildung hatte einen hohen Stellenwert und die meisten Studierenden sahen das Studium als (gute) Berufsvorbereitung an. Außerdem gelang es, den größten Teil des wissenschaftlichen Personals – wenn auch in unterschiedlichen Intensitätsgraden – in die berufspraktische Ausbildung zu integrieren. Ebenfalls wurde die Verankerung der Praxisphasen nicht nur im Curriculum, sondern auch in der Lehrangebotsplanung realisiert. Ein stärkeres Gewicht erhielt die Fachdidaktik, da es sich nicht als genügend erwies, Fachwissen zu vermitteln ohne Strukturierungsstrategien für schulische Lernprozesse bereitzustellen. Das Rahmenmodell bewährte sich, mit Ausnahme von wenigen Punkten, die während der Projektphase angepasst wurden. Nach dem Abbruch wurde jedoch nicht bedacht, dass die einphasige LehrerInnenbildung der zweiphasigen gleichgestellt werden sollte/könnte – ein Umstand, der auch in anderen Modellversuchen ein Problem darstellte (Dose & Lieblang, 2016, S. 31). Zudem erwies sich das halbjährige Unterrichtspraktikum als zu kurz für den Kompetenzerwerb. Um die Verhaltenssicherheit in Unterrichtssituationen zu erhalten, bedarf es mehr Zeit. Dies kann nicht durch die Vor- und Nachbereitung in Seminaren kompensiert werden (Kriszio, 1986). In finanzieller Hinsicht lagen die Probleme darin, in kleineren

Gruppengrößen zu unterrichten, was mehr Lehrkapazität erforderte. Der Kritikpunkt, dass die Gymnasiallehrkräfte ein zu kleines fachwissenschaftliches Qualitätsspektrum erwerben würden, ließ sich nicht bestätigen. Es handelte sich um eine andere Art des fachwissenschaftlichen Studiums, und die Studierenden entwickelten ein professionelles Verständnis als zukünftige Lehrpersonen und weniger als WissenschaftlerInnen. Dies warf auch die Frage auf, welches Ziel die Studiengänge verfolgen. Von den GutachterInnen wurden Gesprächsgefäße für die Kooperation zwischen den Beteiligten, die Beibehaltung der Praktika und die stärkere Zusammenarbeit der Hochschule mit den Praktikumsschulen empfohlen (ebd.).

4 ExpertInnenbefragung

Im Fragebogen wurde der Fokus auf die Modelle und deren Rahmenbedingungen in der LehrerInnenbildung in den miteinander europäischen Ländern, Australien und den USA gelegt. Zusätzlich wurden Fragen bezüglich der Beziehung von Theorie und Praxis, der Begleitung und der Kooperation sowie deren Wichtigkeit in den einzelnen Institutionen gestellt. Zum Abschluss interessierten die Gelingensbedingungen und die Herausforderungen in der einphasigen LehrerInnenbildung. Da sich die Dokumentensuche als schwierig herausstellte, wurde im Fragebogen auch nach dem Zugang zu solchen Dokumenten gefragt, jedoch erhielten wir dazu nur wenige Rückmeldungen. Die englische und deutsche Version des Fragebogens wurde an zwei bis vier Personen unterschiedlicher Institutionen pro Land gesendet.⁴ Insgesamt gab es einen Rücklauf von 18 ausgefüllten Fragebögen aus den Ländern Schweiz, Niederlande, Österreich, Frankreich, Ungarn, Finnland, England, Australien und den USA. Für das Ausbildungsmodell in der DDR wurden zwei ExpertInnen konsultiert.

Aufgegriffen wurden die LehrerInnenbildungsmodelle und deren Merkmale in den jeweiligen Institutionen der Länder. Mit dem Fokus auf die einphasigen Modelle sollten die ExpertInnen Auskunft über die Qualität und die Wichtigkeit des Theorie-Praxis-Bezugs in Veranstaltungen, der Zusammenarbeit mit den Praktikumschulen und der Vorbereitung auf das Praktikum geben. Ebenfalls wurden die Qualität und die Wichtigkeit der Begleitung der PraktikantInnen durch die Hochschule, durch Dozierende, durch Praktikumszuständige und durch Praktikumslehrpersonen abgefragt. Neben der Frage nach Gelingensbedingungen und Hindernissen der einphasigen LehrerInnenbildung interessierten die Qualität und Wichtigkeit der Kooperation zwischen der Hochschule und den Praktikumschulen, den Praktikumsverantwortlichen und den Dozierenden, den Dozierenden und Studierenden, den Dozierenden und Praktikumslehrpersonen, den Praktikumslehrpersonen und Studierenden, den Praktikumsverantwortlichen und Studierenden und zwischen den Praktikumsverantwortlichen und den Praktikumslehrpersonen. Im Folgenden wird auf diese vertiefenden Aspekte Bezug genommen. Die curricularen Informationen wurden bereits in den Tabellen in Kapitel 2 eingearbeitet. Der Fragebogen befindet sich im Anhang (8.3, 8.4).

4.1 Merkmale der einphasigen LehrerInnenbildung

Nach den verschiedenen Modellen der LehrerInnenbildung in den einzelnen Institutionen, die in den obigen Tabellen eingearbeitet wurden, folgte eine Frage zu den zentralen Merkmalen der einphasigen LehrerInnenbildung. Abgesehen von dem Hauptmerkmal, dass die einphasige LehrerInnenbildung Theorie und Praxis parallel und gemeinsam im Studienverlauf berücksichtigt, wurden folgende Aspekte genannt:

- In der einphasigen LehrerInnenbildung werden professionelle Kompetenzen sowie deren Reflexion vermittelt.
- Es werden kleinere praxisorientierte Forschungsprojekte durchgeführt.
- Die LehrerInnenbildung hat den Anspruch, Studierende auf die Arbeit mit den Schülern und Schülerinnen vorzubereiten. Dazu gehören psychologische, pädagogische und erziehungswissenschaftliche Kurse sowie Forschungsmethoden und Analyseelemente.
- Die Dokumentation des Lernprozesses über die gesamte Ausbildung muss gewährleistet werden.
- Eignungs- sowie Neigungsabklärungen zu Beginn des Studiums sind wichtig.
- Einphasigkeit bedeutet eine enge Kooperation von Lehre und Praxis.
- Merkmal ist zudem die Aus- und Weiterbildung der Praxislehrpersonen.
- Zeitgefäße für den Austausch zwischen allen drei AkteurInnengruppen werden zur Verfügung gestellt.
- Es werden die positiven Aspekte des Science Teaching aufgezeigt, um den Einbezug der Wissenschaft in die Praxis zu illustrieren.
- Wichtig ist, dass die einphasige LehrerInnenbildung viel Praxis in- und außerhalb der Institution ermöglicht und diese explizit thematisiert wird.

4 Die Tabelle mit den Kontaktdaten der angeschriebenen ExpertInnen finden Sie im Anhang (8.2).

4.2 Theorie-Praxis-Bezug

Die Frage nach der Qualität des Theorie-Praxis-Bezugs in der LehrerInnenbildung der jeweiligen Institution ergab ein relativ einheitliches Bild. Die Qualität der Vorbereitung, der Begleitung, der Reflexionsmöglichkeiten und der Zusammenarbeit mit den Schulen, in denen Praktika stattfinden, wird als eher hoch bis hoch bezeichnet. Dies wird zum Beispiel in den Niederlanden damit begründet, dass der Theorie-Praxis-Bezug in Evaluationen schon mehrfach als nahtlos beurteilt wurde. Dazu kommt, dass in einigen Ländern eine hohe Tradition in der Verknüpfung der Bereiche herrscht. In Finnland wurde neben den oben genannten Bereichen auch eine Forschungszusammenarbeit zwischen den Beteiligten betont. Allgemein wurde die Qualität der Bereiche in Finnland höher bewertet. Eine weniger hohe Qualität wird damit begründet, dass zu wenig Zeit bzw. zu wenige Kapazitäten für die (zu) vielen Studierenden vorhanden wären.

4.3 Begleitung

Wie werden die Qualität und die Wichtigkeit der Begleitung der Studierenden durch die Hochschule generell, durch Dozierende, durch Praktikumszuständige und durch Praktikumslehrpersonen eingeschätzt? Auch hier entsteht ein einheitliches Bild von sehr hoher Wichtigkeit bei eher guter bis guter Qualität. Zu wenig Zeit der Dozierenden und zu geringe Kompetenzen der Praktikumslehrpersonen stellen Einschränkungen dar.

4.4 Kooperation

Die Wichtigkeit und Qualität der Kooperation zwischen der Hochschule, den Schulen, in denen Praktika stattfinden, den Praktikumsverantwortlichen, den Dozierenden, den Studierenden und den Praktikumslehrpersonen wurden ebenfalls erfragt. Die Wichtigkeit der Kooperation zwischen den verschiedenen AkteurInnen wird einstimmig als sehr hoch eingeschätzt. Die Qualitätsurteile jedoch unterscheiden sich. Die Werte liegen in einigen Punkten bei gut, vorwiegend bei sehr gut. An der Universität Utrecht wird die Kooperation zwischen den Dozierenden und den Praktikumslehrpersonen als eher gut eingeschätzt. Begründet wird dies durch zu geringe Zeitressourcen. Weitere Probleme ergeben sich mit Bezug auf finanzielle Aspekte, dem Administrationsaufwand oder ungenügende Qualifizierung: Die Dozierenden hätten zum Teil keine Lehrerfahrung bzw. die Lehrpersonen kein Interesse an der Wissenschaft. In der Schweiz wird die Kooperation mit den Praktikumslehrpersonen als sehr gut bezeichnet, da die Möglichkeit einer Anstellung an der

pädagogischen Hochschule besteht. Die Kooperation zwischen den Hochschulen und den Praktikumsschulen jedoch wird als herausfordernd, zum Teil als erschwerend beurteilt.

4.5 Gelingensbedingungen

Damit die einphasige LehrerInnenbildung optimale Bedingungen schafft und gute Lehrkräfte ausbildet, sind folgende Aspekte für die Teilnehmenden der Umfrage wichtig:

- Es sollte genug Zeit für die genügende Bearbeitung des Theorie-Praxis-Bezugs, die Begleitung und für die Kooperation zur Verfügung gestellt werden.
- Die Lehrpersonen und die Dozierenden sollten sich in ihren Funktionen weiterbilden, sich professionalisieren und qualifizieren.
- Der jeweilige schulische und bildungspolitische Kontext sollte in der Ausbildung besonders berücksichtigt werden.
- Eine qualitativ hohe und kollaborative Planung in allen Bereichen muss angestrebt werden.
- Die Kooperation zwischen allen Beteiligten muss gefördert werden.
- Die Praxisphasen sollten im Curriculum gut verankert sein.

4.6 Hindernisse

Hindernisse der einphasigen LehrerInnenbildung liegen in den folgenden Punkten, die sich teilweise mit den Gelingensbedingungen überschneiden:

- ungenügende Kompetenzen der beteiligten Personen
- unzureichende personelle und finanzielle Ressourcen
- fehlende Verpflichtung zur hohen Qualität der Ausbildung, Begleitung und Kooperation
- unterschiedliche Ausbildungsbedürfnisse der Studierenden
- Heterogenität hinsichtlich der verwendeten Begrifflichkeiten und den Institutionen.

5 Review zum Forschungsstand

In der empirischen Bildungsforschung ist ein neuer Trend in Bezug auf das Interesse der Erforschung des Praktikums auszumachen. Zwar liegen noch wenige belastbare Befunde vor, aber aktuelle Studien weisen in Teilbereichen die Wirksamkeit von Praktika nach. Derzeit liegt der Fokus auf der Entwicklung des Wissensstandes der Studierenden (z. B. König & Seifert, 2012). In diesem Kapitel soll ein Kurzüberblick über die Forschungsarbeiten zum Praktikum erstellt werden, in denen Fragen zur Qualität der Gestaltung einphasiger Ausbildungen adressiert werden bzw. die in einphasigen Systemen durchgeführt wurden. Da es keine expliziten Vergleiche zwischen einphasigen und zweiphasigen Ausbildungen gibt, soll es im Review vor allem darum gehen, den aktuellen Stand des Wissens über eine wirksame Gestaltung von Praktika zusammenzufassen. Da sich diese Forschung mit einem sich stetig wandelnden Feld beschäftigt, wurde für die Publikationen eine Zeitspanne von 15 bis 20 Jahren gewählt.

Zur Orientierung schließen wir uns der Einteilung von Hascher (2014) an. Im Kontext der LehrerInnenbildung sind fünf Wirksamkeitsfelder zu identifizieren, die sich anhand ihres jeweiligen Fokus systematisieren lassen:

(1) Welchen Stellenwert nimmt die LehrerInnenbildung in der nationalen und internationalen Hochschullandschaft ein? Wie können aktuelle Hochschulreformen zu ihrer Qualitätsentwicklung beitragen? (Institutionelle Perspektive)

(2) Inwiefern erfüllt die LehrerInnenbildung das vorgeschriebene Ausbildungsprogramm, den Studienplan? In welchem Ausmaß erreicht die LehrerInnenbildung die gesetzten Ziele? (Curriculare Perspektive)

(3) Zu welchem Grad erwerben die Studierenden die angezielten Kompetenzen? Wie weit erfüllt die LehrerInnenbildung die für sie geltenden Standards? (Individuelle Perspektive)

(4) Wie gut lernen die Studierenden im Schulsetting? Wie bewähren sie sich während oder nach Absolvieren der Ausbildung im Praxisfeld? (Berufsfeldbezogene Perspektive)

(5) Welche Grundlagen legt die LehrerInnenbildung für die berufliche Weiterentwicklung der Lehrpersonen? Inwieweit gelingt es der LehrerInnenbildung, Lehrpersonen für die Zukunft auszubilden? (Gesellschaftliche Perspektive)

Nachfolgend werden zu jedem der fünf Wirksamkeitsfelder relevante und aufgrund der nicht zu leistenden Vollständigkeit besonders typische bzw. repräsentative Erkenntnisse dargestellt.

5.1 Institutionelle Perspektive

Seit einiger Zeit wird die LehrerInnenbildung explizit als Nahtstelle für den Bildungserfolg von SchülerInnen angesehen (Cochran-Smith et al., 2012). Die (lange) Wirkungskette wird wie folgt formuliert: Je besser die Ausbildung von Lehrpersonen, desto höher sind ihre Kompetenzen, desto besser ihr Unterricht und desto höher die Bildungsergebnisse von SchülerInnen. Die Ähnlichkeit hinsichtlich der Rangreihen erfolgreicher Bildungssysteme in internationalen Vergleichsstudien wie TEDS-M, TIMSS und PISA sprechen grundsätzlich für diesen Zusammenhang (Blömeke, 2012). Entsprechend haben sich die bildungspolitischen Erwartungen und der Reformdruck erhöht, was zu neuen Formen der LehrerInnenbildung geführt hat. Inwiefern die Einführung der Bologna-Struktur zur Qualitätssteigerung der LehrerInnenbildung beigetragen hat, kann gegenwärtig nicht beantwortet werden, da vergleichende Studien fehlen. Zudem haben sich trotz vieler kleinerer Reformen die wesentlichen Kritikpunkte an der LehrerInnenbildung nicht geändert (Merzyn, 2002). Allerdings kann konstatiert werden, dass Praxisphasen zunehmend ein besonders hoher Stellenwert beigemessen wird. Dies zeigt sich aktuell an der Implementierung des Praxissemesters in Deutschland (z. B. Weyland & Wittmann, 2015). Nach wie vor fehlt es jedoch an empirischen Evidenzen, um eine bildungspolitisch motivierte Umsetzung solcher Reformen zu begründen bzw. zu leiten.

5.2 Curriculare Perspektive

Ob die Ausbildungsprogramme den Studienplan erfüllen und die gesetzten Ziele erreicht werden, ist von besonderem Interesse bei der Betrachtung der einphasigen LehrerInnenbildung. Dass ausgebildete Lehrpersonen besser unterrichten, zufriedener sind und seltener den Beruf verlassen, haben Wilson und Youngs (2005) bereits gezeigt. Von besonderer Relevanz für effektives Unterrichten scheint dabei eine gute Bildung im Fach und in der Fachdidaktik zu sein (z. B. Floden & Meniketti, 2005; Guyton & Farokhi, 1987). Fachdidaktisches Wissen steht in hohem Zusammenhang mit Unterrichtskompetenz,

wenn auch das Fachwissen hoch ist (Blömeke, 2004). Intellektuelle Fähigkeiten und Begeisterung für den Lehrberuf allein reichen nicht aus (Darling-Hammond, 2000; Kennedy, Ahn & Choi, 2008). Laut den Ergebnissen von Blömeke, Kaiser und Lehmann (2010) lassen sich längere Ausbildungszeiten mit höherer Fachkompetenz in Verbindung bringen. Hohes Fachwissen geht mit schüleraktivierendem, kognitiv anspruchsvollerem und störungsärmerem Unterricht einher, während geringeres Fachwissen mit einer stärkeren Engführung der SchülerInnen und mehr Disziplinschwierigkeiten assoziiert ist, währenddessen das Niveau des Unterrichts zudem abflacht (Brunner et al., 2006). In Bezug auf die Fächerkombinationen kommen Lohmann, Seidel und Terhart (2012, S. 80) zum Schluss, dass die Verbindlichkeit der Ausbildung durch die hohen Wahlanteile so stark geschwächt wird, dass es „nichts Bestimmtes“ gibt, „das wirken könnte“. Es stellt sich die Frage, inwiefern die LehrerInnenbildung berufsrelevante Kompetenzbereiche abdeckt und welche Rolle der praktischen Ausbildung dabei zukommt. Czerwenka und Nölle (z. B. Nölle 2002) untersuchten, ob sich AbsolventInnen eines konventionell theoretisch ausgerichteten Studiengangs von solchen, die im Studium eine höhere Integration von Praxis erlebten, hinsichtlich ihres unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens unterscheiden. Obschon die Vergleichsgruppen nicht ideal parallelisiert werden konnten, zeigten sich Ergebnisse zugunsten einer Ausbildung, in der eine Verbindung von theoretischem Wissen und praktischen Erfahrungen explizit umgesetzt wird. Dies zeigten auch Arbeiten mit „Laborerfahrungen“ (laboratory experiences, Metcalf, 1995). Die bisherigen Studien verdeutlichen das Potenzial solcher Lernsettings, das sich aber nur unter bestimmten Qualitätsmerkmalen entfaltet. Die Ergebnisse der Studie von König und Seifert (2012) verweisen in die gleiche Richtung: Studierende, die das pädagogische Schulpraktikum absolviert haben, zeigen etwas bessere Testergebnisse im pädagogischen Professionswissen als solche, die es noch vor sich haben. Zudem weisen sie eine höhere Leistung in Testaufgaben auf, die eine Anwendung des Wissens verlangen, um typische berufliche Problemstellungen zu lösen.

Mit etwas Vorbehalt lässt sich der gegenwärtige Forschungsstand wie folgt zusammenfassen: Praktische Lerngelegenheiten unterstützen die Entwicklung von professionsrelevantem Wissen. Ungeklärt bleibt jedoch, welchen Beitrag dieses zur Qualität des (späteren) LehrerInnenhandelns leistet.

5.3 Individuelle Perspektive

Mit der Studie zur Wirksamkeit der LehrerInnenbildung von Oser und Oelkers (2001) wurde die Perspektive des Kompetenzerwerbs von Lehrpersonen eröffnet. Ihren Ergebnissen zufolge attestierten Lehrpersonen nach fünf Jahren Berufspraxis ihrer Ausbildung rückblickend fehlende Zielklarheit, Zeitverschwendung und unzureichende Kompetenzentwicklung. So wurde der Grundstein für die Erforschung der LehrerInnenbildung auf Basis der Kompetenzen gelegt (z. B. Baer et al., 2008; Bodensohn & Schneider, 2008; Frey, 2008; Terhart, 2003; Zlatkin-Troitschanskaia, Beck, Sembill, Nickolaus & Mulder, 2009). Entsprechend gibt es erste Hinweise dahingehend, dass die LehrerInnenbildung die Entwicklung relevanter Unterrichtskompetenzen nachhaltig zu unterstützen vermag (Frey, 2004). Lankes, Hartinger, Marenbach, Molfenter und Fölling-Albers (2000) sowie Fölling-Albers, Hartinger und Mörtl-Hafizović (2005) implementierten die Methode des situierten Lernens in Kombination mit Theorievermittlung in einem Ausbildungsgang für Grundschulpädagogik und untersuchten den Kompetenzerwerb der Studierenden im Bereich der pädagogischen Diagnostik und der Förderdidaktik. Es zeigten sich dabei klare Vorteile des situierten Lernens gegenüber einer traditionell-textbasierten Seminardidaktik. Wird die Schwerpunktsetzung in den Studiengängen betrachtet, zeigt sich in der Ausbildung für das Gymnasial- und Gesamtschullehramt ein stärkerer Fokus auf der Fachausbildung, während die Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft bei Grund-, Haupt-, und Realschullehramt stärker gewichtet wird. Diese Unterschiede scheinen sich zwar nicht im subjektiven Kompetenzerwerb niederzuschlagen, aber den Wissenserwerb hinsichtlich der fachunterrichtlichen Inhalte vorherzusagen (Felbrich et al., 2008). Im Überblick von Kennedy et al. (2008) kommt der Fachdidaktik dabei eine besondere Bedeutung zu. Sie scheint durchwegs positive Effekte auf die von Fachpersonen eingeschätzte Unterrichtsqualität und die SchülerInnenleistungen auszuüben. Fachdidaktische Kompetenzen werden zudem indirekt angesprochen, wenn Darling-Hammond (2000) auf die positiven Effekte der Kombination von hohem Fachwissen und fundiertem pädagogischen Wissen hinweist. Bei der Entwicklung der Kompetenzen zeigte sich in der Studie von Baer et al. (2007, 2008, 2011), dass die Kompetenzen der angehenden LehrerInnen in vielen Bereichen im Verlauf des Studiums und im ersten Studienjahr zunehmen. Zudem spiegeln sie die hohe Lernbereitschaft der Studierenden wider, die sich nicht nur auf die Berufspraxis, sondern ebenso auf das Theoriewissen bezieht. Weiter zeigte sich, dass dem berufsbegleitenden Lernen eine entscheidende Bedeutung bei der Entwicklung von Kompetenzen zukommt. Fortbildungen mit Informationsinputs, reflektierten Praxiserfahrungen und kollegialem Austausch sind

nach Lipowsky (2014) besonders wirksam. Generell gilt es zu berücksichtigen, dass Kompetenzentwicklung in erster Linie vom Subjekt abhängt. Überzeugende Beispiele dazu lieferte die Einstellungsforschung (siehe z. B. Richardson, 1996). So scheint die LehrerInnenbildung vor allem dann wirksam zu sein, wenn eine Passung mit den subjektiven Theorien und Einstellungen der Studierenden vorliegt.

Für die Gestaltung oder Implementierung einer einphasigen LehrerInnenbildung scheinen unter diesen Gesichtspunkten günstige Bedingungen vorzuliegen: Eine Einbettung in Unterrichtssituationen fördert den Lern- bzw. Kompetenzentwicklungsprozess, wenn das entsprechende Scaffolding gegeben ist. Zudem deckt sich ein erhöhter Praxisbezug mit den Einstellungen, subjektiven Theorien und Haltungen der Studierenden, die den Praxiserfahrungen ein sehr hohes Lernpotenzial beimessen. Bei der Gestaltung dieser Phasen sollte den Fachdidaktiken eine zentrale Rolle zukommen.

5.4 Berufsfeldbezogene Perspektive

Die Wirksamkeit der Lernprozesse in schulischen Settings im Kontext schulpraktischer Elemente wie Praktika, Referendariat oder Praxissemester ist umstritten (z. B. Arnold et al., 2014). Die bisherigen Forschungserkenntnisse (siehe Hascher, 2012a, b, 2014; Reinthaler & Dörr, 2008) lassen sich zu sechs Kritikpunkten hinsichtlich der Wirksamkeit dieser Ausbildungsteile bündeln:

(1) In schulpraktischen Studien findet eher schulspezifische Sozialisation denn Kompetenzerwerb statt (Bodensohn & Schneider, 2008, 2014; Dick, 1996; Hascher, 2006; Hascher & Moser, 1999, 2001). Schulpraktische Erfahrungen sind vor allem am individuellen Handeln der (angehenden) Lehrpersonen im Unterricht orientiert (Lunkenbein, 2010) und fördern dementsprechend das Einzelkämpfertum (siehe auch Ben-Perez, 1995), auch wenn dies in kooperativen Praktika erfolgt (de Zordo, Hagenauer & Hascher, im Druck).

(2) Die Wirksamkeit schulpraktischer Studien ist in besonderem Maße abhängig von den Praxisbegleiterinnen und -begleitern (z. B. Gröschner, 2009; Hascher, 2006), welche die Qualität dieses Ausbildungselements und die Lernfortschritte der Studierenden, also die Wirksamkeit ihrer eigenen Ausbildungstätigkeit überschätzen (z. B. Hascher, 2006; sowie Bodensohn & Schneider, 2008, 2010 für Praktika; Döbrich & Abs, 2008 für den Vorbereitungsdienst).

(3) Die direkten Begegnungen mit der Praxis können sich zwar als bereichernd und lernförderlich für das unterrichtliche Handeln erweisen, sind zugleich aber ungenügend wirksam hinsichtlich unterrichtsübergreifender Aufgaben (Döbrich & Abs, 2008; Frey, 2008). Schulpraktische Studien können sogar zu Deprofessionalisierung führen oder zu unerwünschten Entwicklungen und Lernprozessen (z. B. Jones, 1982; Oesterreich, 1988; Zeichner, 1986).

(4) Die Wirksamkeit schulpraktischer Studien wird getragen von einem unreflektierten Glauben an deren Bedeutung und Qualität (z. B. Sacher, 1988), deren Effizienz sich in der Retrospektive teilweise relativiert (Hascher, 2006).

(5) Schulpraktische Studien stellen eine Belastung für Studierende dar (Schubarth, Speck & Seidel, 2007) und schränken den Kompetenzerwerb ein, falls Lernprozesse von negativen Emotionen überlagert werden (Hascher & Hagenauer, 2016).

(6) In schulpraktischen Anteilen mit Leistungsbewertung steht bei den Studierenden die Attestierung von sehr guten Fähigkeiten im Mittelpunkt, die Motivation zum Lernen erweist sich als sekundär und Lernprozesse werden teilweise gehemmt (Harter & Patry 2010).

In Praktika vollziehen sich also erwünschte und unerwünschte Entwicklungen. Als positiv können folgende Befunde bewertet werden: Alle an der Ausbildung von Lehrpersonen beteiligten AkteurInnengruppen messen den Praktika eine sehr hohe Bedeutung zu (z. B. Oesterreich, 1988). Praktika führen dazu, dass Studierende eine realistischere Vorstellung vom Unterrichtsalltag bzw. der Rolle als Lehrperson gewinnen. Dies kann zu De-Idealisierungsprozessen führen (Cole & Knowles, 1993), deren Wirkung allerdings noch nicht hinreichend überprüft ist. Praxislehrpersonen können die Entwicklung von PraktikantInnen positiv beeinflussen, denn es macht einen Unterschied, ob sie die Studierenden betreuen oder nicht (z. B. Hodges, 1982). Gute Lerneffekte werden dann erzielt, wenn Praktika systematisch mit dem Wissenserwerb in einer Lehrveranstaltung verbunden werden, in denen die Studierenden auf Lern- und Entwicklungsprozesse der SchülerInnen fokussieren (Hill, 1986; Zeichner, 1990).

Eher negativ können dagegen folgende Befunde bewertet werden⁵: Es mehrt sich die Kritik der Studierenden, die Veranstaltungen an den Ausbildungsinstitutionen wären praxisfern. Sie fordern aber auch, die Praktika besser vorzubereiten (Jäger & Milbach, 1994; Rosenbusch,

5 Der folgende Text basiert auf dem Artikel „Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung“ von Hascher (2012a).

Sacher & Schenk, 1988). Entsprechend formuliert Dick bereits 1996 (S. 152) zutreffend: „Während die Großzahl der Studierenden die Praktikumszeit als enorm wichtig einschätzt, stimmen die Resultate der Effizienz eher skeptisch; diese können etwa folgendermaßen zusammengefasst werden: Veränderungen ‚geschehen‘ tatsächlich, und zwar in zunehmendem Maße in Richtung der Verbesserung von technischen Fähigkeiten, aber auch in der gleichzeitigen Abkehr von Theorien und Konstrukten; und gravierender noch, einer Abkehr vom ‚Experimentieren‘ hin zu vermehrter ‚Kontrolle‘“. Praktika werden deshalb eine „Anpassungsfunktion“ attestiert (Schumacher & Lind, 2000, S. 21).

Interessante Befunde bezüglich der ambivalenten Wirksamkeit von Praktika lieferte eine kanadische Studie Anfang der 1980er Jahre von Cover und Clifton (1983). Die Studie war quasi-experimentell angelegt und es wurden zwei Ausbildungsformen verglichen: Im einen Programm nahmen die schulpraktischen Anteile 17 Prozent der Ausbildung ein, im anderen 50 Prozent. Zudem erfolgte im Programm mit hohem Praxisanteil eine gute Verknüpfung mit der theoretischen Ausbildung. Entgegen den Erwartungen zeigten sich bedenkliche Negativentwicklungen bei den Studierenden mit den langen schulpraktischen Anteilen. Es verschlechterte sich sowohl ihre Berufsmotivation als auch ihre Haltung gegenüber dem Lehrberuf als Profession. Zu ähnlichen Befunden kommt die Evaluation des Modellversuchs Praxisjahr Biberach (Dieck et al., 2009), beim sich eine längere Praxisphase nicht positiver auf den subjektiv wahrgenommenen Kompetenzerwerb und die Relevanzeinschätzung von zu erwerbenden Kompetenzen auswirkte als kürzere (siehe dazu auch Hascher & de Zordo, 2015). Allerdings widersprechen solche Befunde jener von Müller (2010), die gezeigt hat, dass längere Praxiserfahrungen immerhin die Wertschätzung theoretischer Ausbildungsanteile erhöhen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die praktische Ausbildung durchaus nicht nur positive Effekte aufweist. Grundlegend muss die Frage gestellt werden, wie aus Praxiserfahrungen Lernprozesse werden (Borko & Mayfield, 1995; Hascher, 2005). Bisher lässt sich festhalten, dass weniger ihre Länge als ihre Qualität entscheidend ist. Diesbezüglich sind die Erkenntnisse von Beck und Kosnik (2002) hilfreich. Sie identifizierten sieben Hauptkriterien für ein gutes Praktikum, die im Wesentlichen mit der Gestaltung durch die Praxislehrpersonen verbunden sind: emotionale Unterstützung, eine Beziehung auf Augenhöhe, eine kollaborative Zusammenarbeit mit der Praxislehrperson, die Gewährung von Freiräumen und Flexibilität, regelmäßiges und konstruktives Feedback, hohe professionelle Kompetenzen der Praxislehrperson und intensiver, aber nicht überbordender Workload.

5.5 Gesellschaftliche Perspektive

Lehrperson zu sein erfordert ebenso wie der Prozess des LehrerInnenwerdens einen kontinuierlichen Lern- und Entwicklungsprozess. Um diesen zu ermöglichen, ist es wichtig, Lernbedürfnisse und -kompetenzen bereits in der Grundausbildung anzubahnen. Dafür ist die Formung subjektiver Theorien von besonderer Bedeutung, da sie als in hohem Maße handlungsleitend in der Berufstätigkeit anzusehen sind. In diesem Bereich scheint die LehrerInnenbildung bisher jedoch eher wenig Einfluss auszuüben (Biedermann, Brühwiler & Krattenmacher, 2012). Mehrfach wird darauf hingewiesen, dass künftige Lehrpersonen ebenso an ihren von den eigenen Schulerfahrungen geprägten Überzeugungen festhalten wie erfahrene Lehrpersonen dies tun (Blömeke, 2004; Bullough Jr., 1997; Neuweg, 2005). Eine Studie von Schauer (2003) zeigt Folgendes auf: Wenn Studierenden bereits während des Studiums die praktische Relevanz eines Themenbereichs bewusst wird, scheint sich dies positiv auf die Entstehung ihres weiterführenden Interesses auszuwirken. Weiter stellt sich die Frage, inwiefern es der LehrerInnenbildung gelingt, Lehrpersonen für die Zukunft auszubilden. Schließlich bedeutet die Ausbildung von Lehrpersonen für die Zukunft, neue Ziele zu erahnen, die sich bestenfalls in Ansätzen abzeichnen. Es deuten sich einige Entwicklungen an, die in den nächsten Jahrzehnten für erfolgreiche Bildungsprozesse noch mehr Bedeutung erhalten müssen, wie etwa die Multikulturalität, die zunehmende Bedeutung moderner Medien und Kommunikationstechnologien oder die Ziele der Inklusion. Demzufolge spricht beispielsweise Zeichner (2005) vom Bedarf kulturell kompetenter Lehrpersonen. Dazu lassen sich einzelne Hinweise aus den Studien ableiten, in denen nach Kompetenzen, an Schulentwicklungsprozessen mitzuwirken, gefragt wird. Hier geben die Studierenden in der Regel an, diese nicht oder kaum erworben zu haben (Frey, 2008; Hascher & Moser, 2001). Woran dies liegt, kann gegenwärtig nicht geklärt werden.

5.6 Problematische Aspekte der zweiphasigen Ausbildung

Die Schwächen der zweiphasigen Ausbildung zeigen sich auf verschiedenen Ebenen (z. B. Döbrich & Abs, 2008; Frey, 2008; Schubarth, 2011; Schubarth, Speck & Seidel, 2007). Auf persönlicher Ebene wird vor allem das Ausbildungsverhältnis angesprochen, das eher ein Dienstverhältnis als eine Lernphase zu sein scheint und primär der Einsozialisierung in den Berufsalltag dient. Die Rede ist von Problemen hinsichtlich kollegialer Anerkennung und Kooperation zwischen ReferendarInnen und AusbilderInnen sowie einer Verhaltenserwartung, die auf der Ebene

des Lehrer-Schüler-Verhältnisses bleibt. Dies fördert eher Modelllernen, Anpassungsverhalten und das Erlernen von Routinen als ein reflektiertes pädagogisches Wirken, was nachhaltig zu negativen psychischen Folgen für die ReferendarInnen führen kann. Verstärkt wird dies durch das starke Abhängigkeitsverhältnis (vgl. Böhner, 2009; Gecks, 1990; Gudjons & Kömm, 2005; Meyerhöfer & Rienits, 2006; Schubarth, 2011; Wernet, 2009). Sogar die SchülerInnen nehmen im Referendariat vor allem das Anpassungsverhalten der Studierenden wahr, wie Köck (2000) gezeigt hat. Nicht nur auf persönlicher Ebene weist der Übergang in die zweite Phase der Ausbildung Schwächen auf. Auch auf der ausbildungspraktischen Ebene ergeben sich Schwierigkeiten, insbesondere wenn sich das Bild der Praxis, das in der ersten Phase vermittelt wird, als zu wenig realitätsnah herausstellt (Schubarth, 2011). Entsprechende Brüche ergeben sich, wenn die Abstimmung zwischen Hochschulen und Studienseminaren unzureichend ist, die Praxis der zweiten Phase ohne Bezüge zur ersten Phase agiert und diese mitunter sogar ablehnt. Die zuvor erworbenen theoretischen Kompetenzen bleiben dann unverbunden mit der später erfahrenen Praxis; den Erfahrungen in der Praxis fehlt das theoretische Fundament. Dies wirkt entmutigend und verfehlt die eigentliche Zielsetzung, nämlich gute Praxis zu ermöglichen und deren Qualität zu verbessern (Ewert, Furck & Obhaus, 1981). Der Zweiphasigkeit wohnen zudem professionsbezogene Schwächen inne: Studierende beenden die Hochschule nicht als fertig ausgebildete Lehrkräfte, sondern als (kompetente) BerufseinsteigerInnen. Die Transition ins Referendariat erfolgt jedoch weniger als Anschluss denn als Einschnitt, da in der zweiten Phase andere Ziele verfolgt werden und ein anderes, mitunter diskrepantes Verständnis von Professionalität vorherrscht. Die Studierenden gehen an einen neuen Ort, der in einer nur schwachen Verbindung zur Hochschule steht. In der Regel fehlt die Verknüpfung der beiden Phasen, außer, wenn die Hochschulen und Studienseminare die Verantwortung teilen (Blömeke, 2004; Rischke, Bönsch & Müller, 2013; Schubarth, 2011). Entsprechend hinterfragt Böhner (2009) die Notwendigkeit der Phasengliederung, da das in der ersten Phase erworbene Wissen zu wenig als Grundlage für die weitere Entwicklung dient (siehe auch Neuweg, 2014). So gebe es keine „kohärente theoretische Basis mit divergenten didaktischen Bezügen und keine einheitlichen Vorgehensweisen der Lehrerbildner“ (Böhner, 2009, S. 441). Damit wird ein weiterer problematischer Aspekt auf der strukturellen Ebene in der LehrerInnenbildung angesprochen: Die Betreuungspersonen in der Schulpraxis verfügen selten über eine qualitativ hochwertige formale Qualifikation, sondern zeichnen sich vornehmlich durch ihre als (sehr) gut beurteilte Arbeit und Erfahrung aus. Derzeit werden zwar neue Mentoringkonzepte und Standards für die Praktikumslehrperson

entwickelt und erprobt (z. B. Staub, 2014; Staub, Waldis, Futter & Schatzmann, 2014), um diesem Problemaspekt entgegen zu wirken. Dazu gehören ebenfalls die Weiterentwicklung und Validierung von Beurteilungsinstrumenten in der LehrerInnenbildung, deren Qualität breit diskutiert wird (Böhner, 2009, S. 442).

Seit kurzem kommt ein weiterer Problemaspekt hinzu: Zunehmend absolvieren Studierende Praktika während der ersten Phase der LehrerInnenbildung. Besonders prominent wird dies durch die Einführung des Praxissemesters in vielen deutschen Bundesländern (siehe das Schwerpunktheft des Journals für LehrerInnenbildung 1/2015). In Bezug auf diese schulpraktischen Studien lässt sich kritisieren, dass diese keine Verknüpfung mit der zweiten Phase haben und sich – trotz aller Betonung ihrer Wichtigkeit – in einer eher marginalen Stellung befinden (z. B. Glumpler & Wildt, 2000; Nicklis, 1972). Eine Übersicht zu den Kritikpunkten bieten bereits das Gutachten der Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung in Hessen von 1997 sowie der Abschlussbericht der Hamburger Kommission für Lehrerbildung (Keuffer & Oelkers, 2001). Diese beschreiben die schulpraktischen Studien als Fremdkörper im Wissenschaftsbetrieb der Universitäten. Sie würden lediglich geduldet und wären durch die begrenzten Zeitressourcen, die mangelnde Vorbereitung sowie die fehlende wissenschaftliche Begleitung und Nachbereitung nicht systematisch in den Studienverlauf integriert (Keuffer & Oelkers, 2001; Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an hessischen Hochschulen, 1997, S. 105; zit. nach Weyland & Wittmann, 2010). Es lässt sich feststellen, dass die schulpraktischen Studien nicht aufeinander aufbauen und somit keinen kontinuierlichen Erfahrungsprozess ermöglichen. Hinzu kommt, dass diesen schulpraktischen Anteilen keine Rolle für die Berufseignung zukommt und sie wie das Referendariat zu wenig an die Ausbildungsstandards gebunden sind (Weyland & Wittmann, 2010). Die Verknüpfung und Abstimmung der ersten mit der zweiten Phase in den Studien- und Ausbildungsplänen erweist sich folglich als ungenügend, obwohl sie zwingend erforderlich wäre. Terhart (2009, S. 435) zeigt Möglichkeiten auf, wie die Modularisierung der Studienstruktur dazu dienen könnte, einen „systematischen, kumulativen und vernetzten Studienverlauf aufzubauen und so in einer verlässlichen Weise die Wissens- und Kompetenzgrundlagen für den späteren Beruf vermittelt“ werden können. Um den Kompetenzaufbau zu gewährleisten und das Lernen der Studierenden zu unterstützen, muss die zweite Phase verlässlich an eine einheitliche Basis anknüpfen können.

5.7 Förderung des Theorie-Praxis-Bezugs

Auch heute noch sucht die LehrerInnenbildung nach tragfähigen Modellen für den Theorie-Praxis-Bezug bzw. für das Verhältnis von Wissen und Können. Aus der Literatur gut bekannt sind die zwölf Denkfiguren von Wissen und Können nach Neuweg (erstmalig Neuweg, 2004). Neuweg unterscheidet zwischen jeweils sechs sogenannten Integrations- und Differenzkonzepten. In Integrationskonzepten (z. B. bezeichnet als Technologie, Brille oder Training) ergibt sich Professionalität aus der Kongruenz von Wissen und Handeln: „Das Leitbild ist der Lehrer, der anwendet, was er weiß, und der zu begründen vermag, was er tut.“ (Neuweg, 2014, S. 602) Differenzkonzepte (repräsentiert z. B. durch Begriffe wie Persönlichkeit, Erfahrung und Meisterlehre, Konsekution) hingegen basieren auf der Idee, dass Wissen und Können grundlegend verschieden und nicht integrierbar sind: „Es sei eine Sache, über Wirklichkeit reflektieren und theoretisieren, und eine grundsätzlich andere Sache, sich in ihr kunstvoll bewegen zu können, weshalb die Beziehung zwischen Wissen und Können nicht als Ableitungsbeziehung aufzufassen ist.“ (ebd., S. 162) Obschon diese Denkformen breit zur Kenntnis genommen werden, scheinen sie jedoch bisher nur wenig Eingang in die Diskussion um die Praxisausbildung und deren Gestaltung gefunden zu haben.

Im Oldenburger Modellversuch wurde die Verzahnung von Theorie und Praxis durch mehrere Punkte gefördert: Das Studienangebot war systematisch angelegt und zugleich prozessorientiert. So wurden während der Praktika Forschungsprojekte durchgeführt, um die Interdisziplinarität zu erhalten und berufsübergreifende Bezüge herzustellen. Dazu kamen Vorlesungen, Seminare oder praktische Übungen, welche die Praktika umrahmten. Der Studienverlauf war auf die Ausbildungsziele Reflexionskompetenz, Urteils- und Innovationsfähigkeit ausgerichtet. Innovationsfähigkeit wurde dabei auf die Entwicklung des Unterrichts und der Organisation bezogen. Während des Studiums waren die Anteile der verschiedenen Bereiche (erstes und zweites Fach, erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Bereich, Berufspraxis) mit jeweils 40 Semesterwochenstunden (SWS) gleich groß. Allerdings wurden die fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Anteile nicht getrennt aufgezeigt, was zu Kritik führte, auch wenn inhaltlich die Ausbildungsziele auf einen Vorzug der fachdidaktischen Studien hindeuten (Schützenmeister, 2002, S. 253).

Die genannten Aspekte sind auch heute in den verschiedenen Modellen zu finden. In Oldenburg wurde das Modell der Mitwirkenden Lehrkräfte (ML) weiterentwickelt (Kaiser & Spindler, 2001). So wurden sechs Formen der Zusammenarbeit zwischen Hochschullehrenden und

Lehrpersonen eingeführt, die sich hinsichtlich der Rolle der Lehrkräfte sowie der Qualität und Intensität der Zusammenarbeit unterscheiden: Seminarteilnahme, Seminarkontakt mit schulpraktischer Erprobung didaktischer Elemente, Co-Teaching im Seminar, Praktikumsbetreuung und Teilnahme an der Vorbereitungsveranstaltung, längerfristige Anleitung studentischer Kleingruppen zur Entwicklung von Praxismaterial zur Seminararbeit sowie Anleitung studentischer Praxisprojekte/Lernwerkstätten. Kaiser und Spindler (2001, S. 34) beurteilen diese personenbezogene Konzepte als gewinnbringend für Studierende und Lehrende, weisen aber auch darauf hin, dass es weiterer und weitergehender struktureller Maßnahmen bedarf, um das „gebrochene Verhältnis zwischen Schule und Hochschule“ (ebd., S. 28) zu überwinden.

Ein gutes Beispiel für die enge Verknüpfung von Theorie und Praxis bietet auch die Pädagogische Hochschule Zürich. Die gesamte Ausbildung stützt sich auf ein Kompetenzstrukturmodell (PHZH, 19.10.2016), das Standards und Kompetenzen beinhaltet, die während des Studiums erlernt und erreicht werden müssen. Die Praktika bauen aufeinander auf, beinhalten immer andere Standards aus dem Kompetenzstrukturmodell und werden von theoretischen Modulen begleitet, die ebenfalls diese Standards aufgreifen. So sind die theoretischen und praktischen Elemente miteinander verzahnt. Weiter werden die Studierenden nicht nur von der Praktikumslehrperson während der Praktika begleitet, sondern auch von einem Mentor/einer Mentorin während der ganzen Ausbildung. Diese/dieser besucht die Studierenden zweimal im Praktikum. An der Universität Zürich und der Pädagogischen Hochschule Wien ist es obligatorisch, dass die MentorInnen und Praxislehrpersonen einen Weiterbildungskurs besuchen (Universität Zürich, 19.10.2016; PH Wien, 19.10.2016). Dies wurde auch häufig in den Fragebögen angesprochen – die Kompetenz der Beteiligten ist ein wichtiges Qualitätskriterium und muss gewährleistet werden.

Theorie-Praxis-Bezug bedeutet deutlich mehr als die Initiierung von gut begleiteten und an der Ausbildungsinstitution verankerten Praktika. Theorie-Praxis-Bezug geht ebenfalls über die Einführung von Praxissemestern hinaus (siehe dazu auch das Themenheft 1/2015 des Journals für LehrerInnenbildung). Theorie-Praxis-Bezug ist gleichfalls nicht garantiert durch die Einführung von Arbeits- und Lerngemeinschaften (Fraefel, 2011). Praxis sollte nicht nur außerhalb, sondern auch innerhalb der Hochschule stattfinden. Wie dies erfolgen kann, zeigen verschiedene innovative Ansätze in der LehrerInnenbildung. So votierte Hangartner (2002) für die Umsetzung von Lernwerkstätten. Fölling-Albers, Hartinger & Mörtl-Hafizović (2004) zeigten das Potential situierten Lernens in Seminaren auf.

Reh, Geiling und Heinzel (2013) stellten die Lernmöglichkeiten durch Fallarbeit vor. Rischke, Bönsch und Müller (2013) schlugen Simulationen oder Beobachtungen von Unterrichtssituationen in Seminargefäßen vor, z. B. mit einer Veranstaltung, die versucht, die Diskurse der einzelnen Ausbildungsaspekte (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaft) in Einklang zu bringen und auf die Anwendung dieser fokussiert. Regelmäßige Einführungs- und Begleitveranstaltungen gewährleisten die theoretische Begleitung der Praktika. Maßnahmen wie Portfolios, Lerntagebücher, Eignungspraktika oder Rollenspiele werden eher zu selten eingesetzt. Wichtig ist, dass die Studierenden ein individuelles Feedback erhalten und ihnen nicht nur die organisatorischen Rahmenbedingungen aufgezeigt werden. Eine intensive Begleitung scheint ebenso relevant für eine wirksame Kompetenzentwicklung zu sein wie eine reflexive wissenschaftliche Diskussion der Praxiserfahrungen. Dazu gehören Unterrichtsbesuche und Beratungen, damit die Studierenden neben den Selbsteinschätzungen auch fundierte Fremdeinschätzungen erhalten. Das heißt, Tandem-Praktika sind ebenfalls gut geeignet, um eine weitere Perspektive einzubringen und den Austausch unter Peers zu fördern. Damit der Erfahrungshorizont sich nicht nur auf die Schule begrenzt, sind auch außerschulische Praktika zu empfehlen (Rischke et al., 2013).

Wie bereits erwähnt, spielt die Expertise der Begleitpersonen eine wichtige Rolle in der LehrerInnenbildung. Es sollten Aus- und Weiterbildungen für Praktikumslehrpersonen und MentorInnen angeboten und die Anforderungen konkretisiert werden. Dazu müssen die Beteiligten intrinsisch und extrinsisch hinreichend motiviert sein, damit die gestellten Anforderungen auch erfüllt werden. Die Übernahme von Mentorentätigkeiten sollte ein positives Karriere Merkmal sein, das in der Beurteilung stärker berücksichtigt wird (ebd.).

5.8 Zusammenfassung

Als Resümee lässt sich Folgendes festhalten: Die Verknüpfung von theoriebasierten Veranstaltungen und praktischen Phasen ist prinzipiell zu begrüßen. Dass eine große Heterogenität von einphasigen Modellen umgesetzt wird, zeugt davon, dass zu wenig geklärt ist, wie die Einphasigkeit hochwertig gestaltet werden kann – es gibt nicht ein Modell, das offensichtlich das Beste ist. In verschiedenen Ländern begegnet man den gleichen Problemen bzw. Herausforderungen, zum Beispiel die hohe Praxisaffinität bei Studierenden bei gleichzeitiger theoretischer Distanzierung (auch wenn es graduelle Unterschiede dieser Kombination gibt).

Aktuelle Wirkungsstudien fokussieren derzeit vor allem auf die Frage, welches Wissen Studierende erwerben. Dabei werden auch Praxisphasen untersucht. Zwar zeigt sich ein signifikanter Anstieg beispielsweise im bildungswissenschaftlichen Wissen. Es bleibt aber unklar, welche Rolle dabei der Phasierung zukommt, was auch daran liegt, dass die Effekte nicht in Abhängigkeit von verschiedenen Gestaltungsformen der praktischen Ausbildung untersucht werden.

Es lässt sich annehmen, dass für eine einphasige LehrerInnenbildung ähnliche Qualitätsfaktoren entscheidend sind wie für eine zweiphasige, insbesondere in Bezug auf die Verknüpfung von Ausbildungsinhalten und die Professionalität in der Begleitung der Studierenden. Neue Formen der Praxisgestaltung, zum Beispiel das fachspezifische Unterrichtscoaching oder Mentoringkonzepte, lassen eine Abkehr vom klassischen Ausbildungsmodell (Stichwort Meisterlehre) dringend notwendig erscheinen. Es ist grundlegend wichtig, dass sich das Lernen im Praktikum von einem reinen Sammeln von Erfahrungen unterscheidet. Zugleich gelangen auch Konzepte, die ausschließlich auf die Reflexion von Praxiserfahrungen setzen, schnell an ihre Grenzen, weil sich deren Lernpotential in postaktionalen Phasen als zu gering erweist.

6 Empfehlungen

Auf der Basis der bisherigen Ausführungen lassen sich leider keine konkreten Schritte ableiten. Aus den Ergebnissen lässt sich jedoch schlussfolgern, dass ein Wechsel von der zweiphasigen auf eine einphasige Bildung in Deutschland erfordern würde, die LehrerInnenbildung im Grundkonzept bzw. in ihrer Grundanlage zu verändern. Es darf nicht um eine schlichte Verlagerung der zweiten Phase in die erste gehen. Vielmehr muss eine sorgfältig geplante, nachhaltige Umgestaltung der Strukturen und Prozesse der LehrerInnenbildung erfolgen, verbunden mit einer guten Vorbereitung sowohl des Felds der Hochschule als auch der Schule. Erforderlich sind zudem Einstellungsänderungen, Professionalisierung der AusbilderInnen in Hochschule und Schule und ein angemessener Zeitrahmen. Zu empfehlen wäre des Weiteren, auf die gegenwärtigen Erfahrungen und empirischen Erkenntnisse aus dem Modellversuch Oldenburg (z. B. Kaiser & Spindler, 2001), dem Dortmunder Projekt „Berufspraktisches Halbjahr“ (Schneider & Wildt, 2001), dem Modellversuch Praxisjahr Biberach (z. B. Müller & Dieck, 2011) und den Befunden zum Praxissemester (z. B. Weyland & Wittmann, 2015) aufzubauen. Einen weiteren Ausgangspunkt könnten das Angebots-Nutzungsmodell von Praktika (Hascher & Kittinger, 2014) sowie das Third-Space-Konzept von Zeichner (2010) darstellen.

Für eine mögliche Umgestaltung des „deutschen Sonderwegs“ (Schubarth, 2011, S. 41) ergeben sich die folgenden zwei Kernfragen:

- Wie muss die Ausbildung verändert werden, um eine einphasige LehrerInnenbildung umsetzen zu können?

In Bezug auf die LehrerInnenbildung betreffen solche Änderungen die Finanzierung, die Strukturen und Curricula, den professionellen Habitus der DozentInnen sowie die Haltung der Studierenden gegenüber ihrem Lernen (siehe auch Hascher & de Zordo, 2015). Auf der Schulebene werden folgenden Bereiche tangiert: die Aufwertung der Schule als Institution in ihrer Rolle als LehrerInnenbildungsinstitution (vom Ort des Sammelns von Erfahrungen zur professionellen Ausbildungsinstitution) und die Öffnung der Schule und die Professionalisierung der Lehrpersonen. Hochschule und Schule müssen beide gleichermaßen einbezogen werden und statt einer geteilten eine gemeinsame Verantwortung übernehmen. Damit ändern sich die Rollen aller AkteurInnen, die enger miteinander kollaborieren müssen. Entsprechend erhöht sich der Koordinationsaufwand zwischen Hochschule und Schule.

- Wie wird der Übergang von einer zweiphasigen auf eine einphasige Ausbildung gestaltet?

Hochschulen und Schulen müssen angemessen vorbereitet werden. Dies bedarf in erster Linie zeitlicher Ressourcen. Eine vorschnelle Umstellung könnte Deprofessionalisierungseffekte auslösen. Dies ist nicht zuletzt aus dem Modellversuch in Oldenburg abzuleiten. Eine schrittweise Implementierung, idealerweise mit empirischer Begleitforschung, erscheint wichtig.

Abschließend eine kritische Reflexion der vorliegenden Ausführungen: Trotz aller Informationen, die in die vorliegende Expertise eingeflossen sind, müssen die damit verbundenen Erkenntnisse mit Einschränkungen betrachtet werden. Eine große Schwierigkeit bestand darin, (gute) Unterlagen für die internationale Perspektive zu erhalten. Die verfügbaren Daten sind deshalb selektiv und können bei weitem keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Um die Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus dem vorliegenden Bericht zu validieren und den Wissensstand um die einphasige LehrerInnenbildung zu erweitern, bedarf es weiterer Massnahmen. (Als einen nächsten Schritt würden wir empfehlen, ein ExpertInnengespräch im Rahmen einer internationalen Konferenz, zum Beispiel bei der nächsten ECER-Tagung vom 22. bis 25. August 2017 in Kopenhagen, durchzuführen.)

7 Literatur

- Arnold, K. H., Gröschner, A., & Hascher, T. (Hrsg.). (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung / Pedagogical field experiences in teacher education*. Münster: Waxmann.
- Arnold, K. H., Hascher, T., Messner R., Niggli, A., Patry, J. L., & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bach, A. (2014). Entwicklung des Praxisbezugs in der Volksschullehrer/inennbildung. In K. H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung / Pedagogical field experiences in teacher education* (S. 165–182). Münster: Waxmann.
- Baer, M., Dörr, G., Guldemann, T., Kocher, M., Küster, O., Larcher, S., Müller, S., Sempert, W., & Wyss, C. (2007). Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? – Kompetenzaufbau und Standarderreicherung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland. *Unterrichtswissenschaft*, 35(1), 15–47.
- Baer, M., Dörr, G., Guldemann, T., Kocher, M., Larcher, S., Müller, S., & Wyss, C. (2008). Wirkt Lehrerbildung? – Kompetenzaufbau und Standarderreicherung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland. *Empirische Pädagogik*, 22(3), 259–273.
- Baer, M., Kocher, M., Wyss, C., Guldemann, T., Larcher, S., & Dörr, G. (2011). Lehrerbildung und Praxiserfahrung im ersten Berufsjahr und ihre Wirkung auf die Unterrichtskompetenzen von Studierenden und jungen Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 85–117.
- BAKIP-BASOP. Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik und Sozialpädagogik. Online unter: <http://www.bakip-basop.at/bakip1.html>. [Zugriff: 6. September 2016].
- Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81–98.
- Ben-Perez, M. (1995). Curriculum of teacher education programs. In L.W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*. 2nd edition (p. 543–547). Oxford: Pergamon Press.
- Biedermann, H., Brühwiler, C., & Krattenmacher, S. (2012). Lernangebote in der Lehrerausbildung und Überzeugungen zum Lehren und Lernen. *Beziehungsanalysen bei angehenden Lehrpersonen*. *Zeitschrift für Pädagogik*, (4), 460–491.
- Bikics, G. (2007). Lehrer(aus)bildung in Deutschland und Ungarn. In A. Ohidy, E. Terhart, & J. Zsolnai (Hrsg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn* (S. 115–127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (p. 59–91). Bad Heilbrunn.
- Blömeke, S. (2012). Curriculare Strukturen und Kompetenzerwerb in der Lehrerausbildung. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 45–64). Berlin: Lit.
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010): *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bodensohn, R. & Schneider, C. (2008). Was nützen Praktika? Evaluation der Block-Praktika im Lehramt – Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. *Empirische Pädagogik*, 22(3), 274–304.
- Bodensohn, R. & Schneider, C. (2014). Core competences of students in University teacher education and their longitudinal development: First results of the KOSTA study. In K. H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung / Pedagogical field experiences in teacher education* (S. 147–164). Münster: Waxmann.
- Böhner, M. M. (2009). Wirkungen des Vorbereitungsdienstes auf die Professionalität von Lehrkräften. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder, *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messungen* (S. 439–449). Weinheim: Beltz Verlag.
- Boon, D., Kroon, S., & van de Ven, P. H. (2013). Teacher education in the Netherlands. In V. Domovic, S. Gehrman, J. Helmchen, M. Krüger-Potratz, & A. Petravic (Hrsg.), *Europäische Lehrerbildung. Annäherung an ein neues Leitbild. Berichte aus West- und Südosteuropa*. Münster: Waxmann.
- Borko, H. & Mayfield, V. (1995). The roles of cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501–518.
- Bosse, D., Criblez, L., & Hascher, T. (Hrsg.). (2012). *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Köln: Prolog.
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Klusmann, U., Baumert, J., Blum, W. et al. (2006). Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In M. Prenzel, L. Allolio-Näckle (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG Schwerpunktprogramms* (S. 54–82). Münster: Waxmann.
- Bütikofer, A., Criblez, L., & Zollinger, L. (2004). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II sowie die heilpädagogischen Berufe im angrenzenden Ausland und in England, unter Berücksichtigung der Umsetzung der Bolognaform. Aarau: PH FHNW.

- Bullough Jr., R. V. (1997). Becoming a teacher: Self and the social location of teacher education. In B.J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching*. Vol. 1 (pp. 79–134). Dordrecht: Kluwer.
- Bureau of Labor Statistics. United States Department of Labor. Online unter: <http://www.bls.gov/ooh/education-training-and-library/home.htm>. [Zugriff: 6. September 2016].
- Cochran-Smith, M., Cannady, M., Mceachern, K. P., Mitchell, K., Piazza, P., Power, C., & Ryan, A. (2012). Teachers' education and outcomes: Mapping the research terrain. *Teachers College Record*, 114, 1–49.
- Cole, A., & Knowles, J. G. (1993). Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, 30, 473–495.
- Covert, J. R. & Clifton, R. A. (1983). An examination of the effects of extending the practicum on the professional dispositions of student teachers. *The Alberta Journal of Educational Research*, 29(4), 297–307.
- Criblez, L. (1998). Die Reform der Lehrerbildung in England und Amerika. *Zeitschrift für Pädagogik* 44(1), p. 41–60.
- Criblez, L. (2010). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bilanztagung I (S. 22–58). Bern: EDK.
- Criblez, L. (2012). Lehrerbildung in der Schweiz – Reformprozesse, aktuelle Situation und Perspektiven. In D. Bosse, L. Criblez, & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Teil I: Analyse, Perspektiven und Forschung (S. 47–62). Köln: Prolog.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166–173.
- Darling-Hammond, L. (2012). Quality Assurance in Teacher Education: An American perspective. In J. Harford, B. Hudson, & H. Niemi (Eds.), *Quality assurance and teacher education. International challenges and expectations* (S. 131–158). Bern: Peter Lang.
- Department of Teacher Education, Universität Jyväskylä. *Teacher Education Curriculum 2014–2017*. Online unter: <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/en/curriculum>. [Zugriff: 7. September 2016].
- De Zordo, L., Hagenauer, G., & Hascher, T. (im Druck). Verschiedene Formen des Teamteaching als Lerngelegenheiten im kooperativen Praktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*.
- Dick, A. (1996). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dieck, M., Dörr, G., Kucharz, D., Küster, O., Müller, K., Reinthoffer, B., Rosenberger, T., Schnebel, S., & Bohl, T. (2009). *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Döbrich, P., & Abs, H. J. (2008). Evaluation der zweiten Phase der Lehrerbildung. *Schulverwaltung Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht*, 13(3), 70–73.
- Dose, N. & Lieblang, L. A. (2016). *Besoldungs-, dienst- und arbeitsrechtliche Aspekte einer einphasigen Lehrer_innenausbildung. Gutachten mit Unterstützung der Max-Traeger-Stiftung. Zukunftsforum Lehrer_innenbildung*. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Eurydice Network. *Descriptions of education systems in Europe*. Online unter: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main_Page. [Zugriff 6. September 2016].
- Ewert, K., Furck, C. L., & Obhaus, W. (1981). *Gutachten über den Modellversuch „Einphasige Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg“ und Vorschläge für die zweiphasige Lehrerausbildung*. Erstell für den Niedersächsischen Landtag. Oldenburg: Littmanndruck.
- Felbrich, A., Müller, C., & Blömeke, S. (2008). Lerngelegenheiten in der Lehrerausbildung. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung* (S. 328–362) Münster: Waxmann.
- Fichten, W., Spindler, D. & Steinbrink, U. (Hrsg.) (1981). *Dokumentation zur Einphasigen Lehrerausbildung. Band 1. Reformmodell in der Planung 1970–1974*. Oldenburg: Behrens Druck- und Verlagsgesellschaft.
- Fiegert, M. & Kunze, I. (Hrsg.) (2005). *Zwischen Lehrerbildung und Lehrerausbildung: Texte zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft der Lehrerbildung in Osnabrück*. Münster: LIT Verlag.
- Floden, R. E. & Meniketti, M. (2005). Research of the effects of coursework in the arts and sciences and in the foundations of teaching. In M. Cochran-Smith & M. K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education. The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 261–308). Washington: AERA.
- Fölling-Albers, M., Hartinger, A., & Mörtl-Hafizović, D. (2004). Situiertes Lernen in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 727–747.
- Fölling-Albers, M., Hartinger, A., & Mörtl-Hafizović, D. (2005). Diagnose- und Förderkompetenzen erwerben – „Situierte Lernbedingungen“. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5(2), 54–63.
- Fraefel, U. (2011). Vom Praktikum zur Arbeits- und Lerngemeinschaft. Partnerschulen für Professionsentwicklung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11(3), 26–33.
- Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrberufs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 903–925.
- Frey, A. (2008). *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

- Gecks, L. (1990). Sozialisationsphase Referendariat. Objektive Strukturbedingungen und ihr psychischer Preis. Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- Glumpler, E. & Wildt, J. (2000). Das Berufspraktische Halbjahr im Lehramtsstudium. In M. Bayer, F. Bohnsack, B. Koch-Priewe & J. Wildt (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer werden ohne Kompetenz? – Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung* (S. 207–225). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gröschner, A. (2009). Wirkt, was wir bewegen? Entwicklungslinien und Forschungsansätze am Beispiel des Jenaer Modells der Lehrerbildung. *Seminar*, 2, 73–83.
- Grundig de Vazquez (2012). Die Lehrerbildung in Frankreich – Geschichte, Struktur und Reform. In A. Neméth & E. Skiera (Hrsg.), *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform* (S. 123–137). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Gudjons, D. & Kömm, B. (2005). „Wir beraten uns gegenseitig“ – Peer Coaching unter Referendar(inn)en. *Zeitschrift „Pädagogik“*, 6, 32–33.
- Guyton, E. & Farokhi, E. (1987). Relationships among academic performance, basic skills, subject matter knowledge, and teaching skills of teacher education graduates. *Journal of Teacher Education*, 38(5), 37–42.
- Hangartner, W. (2002). Aufschwung für Entdeckendes Lernen? *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, (4), 22–27.
- Harter, S. & Patry, J. L. (2010). Leistungsbeurteilung im Schulpraktikum. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung?* (S. 205–214). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2005). Emotionen im Schulalltag: Wirkungen und Regulationsformen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(5), 610–625.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: Ein vergleichender Blick auf Praktika in der Ausbildung von SekundarlehrerInnen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 130–149.
- Hascher, T. (2012a). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2, 109–129.
- Hascher, T. (2012b). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(1), 87–98.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*, 2. Auflage (S. 542–571). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. & de Zordo, L. (2015). Langformen in Praktika. Ein Blick auf Österreich und die Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1, 22–32.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2016). Openness to theory and its importance for student teachers' self-efficacy, emotions and classroom behaviour in the practicum. *International Journal of Educational Research*, 77, 15–25.
- 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 / Pedagogical field experiences in teacher education* (S. 221–235). Münster: Waxmann.
- Hascher, T. & Moser, P. (1999). Lernen im Praktikum. Die Rolle der Praktikumsleitenden in der berufspraktischen Ausbildung. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 3, 312–335.
- Hascher, T. & Moser, P. (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), 217–231.
- Hill, S. (1986). Language education & field experiences. *Journal of Teacher Education*, 37(3), 56–59.
- Hodges, C. (1982). Implementing methods: If you can't blame the cooperating teacher, whom can you blame? *Journal of Teacher Education*, 25(6), 25–29.
- Hörner, W. (2012). Lehrerbildung in Frankreich, Italien, Spanien und Portugal. Online unter: http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/67LehrerbildunginSudeuropa_BR-rev.pdf. [Zugriff: 7. September 2016].
- Hudson, B. & Zgaga, P., (Eds.). (2008). *Teacher education policy in Europe. A voice of higher education institutions*. Umeå: University of Umeå in co-operation with the University of Ljubljana.
- Jäger, R. S. & Milbach, B. (1994). Studierende im Lehramt als Praktikanten – eine empirische Evaluation des Blockpraktikums. *Empirische Pädagogik*, 8(2), 199–234.
- Jansen, F. (2001). Teacher training and research in the Netherlands. In P. E. R. Olof, G. M. Franberg, & D. Kallos (Eds.), *The role of graduate and postgraduate studies and research in teacher education reform policies in the European Union*. Umea: Umea University.
- Jones, D. R. (1982). The influence of length and level of student teaching on pupil control ideology. *High School Journal*, 65, 220–225.
- Kaiser, A. & Spindler, D. (2001). „Mitwirkende Lehrerinnen und Lehrer“ in der universitären Lehrerbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1(2), 28–35.
- Kennedy, M. M., Ahn, S., & Choi, J. (2008). The value added by teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. Third edition (pp. 1247–1272). New York: Routledge.

- Keuffer, J. & Oelkers, J. (2001). Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kiel, E. & Plien, C. (2012). Sollen universitäre und zweite Ausbildungsphase stärker vernetzt oder stärker separiert werden? Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 59(2), 182–193.
- Köck, P. (2000). Handbuch der Schulpädagogik. Für Studium – Praxis – Prüfung. Donauwörth: Auer Verlag GmbH.
- König, J. & Seifert, A. (2012). Lehramtstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung. Zusammenfassung. Münster: Waxmann.
- Kooperationsprojekt Entwicklungsverbund Süd-Ost (2015). Curriculum für das Bachelorstudium. Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung. Online unter: http://www.lehramt-so.at/wp-content/uploads/2015/06/20150604_Bachelorstudium-Endversion.pdf. [Zugriff: 6. September 2016].
- Krattenmacher, S. (2014). Planlos durchs Praktikum? Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Kriszio, M. (1986). Der Modellversuch Einphasige Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg ELAB. Oldenburg: Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Lankes, E. M., Hartinger, A., Marenbach, D., Molfenter, J., & Fölling-Albers, M. (2000). Situierter Aufbau von Wissen bei Studierenden. Lohnt sich eine anwendungsorientierte Lehre im Lehramtsstudium? Zeitschrift für Pädagogik, 46, 417–437.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (eds.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (2. Aufl.) (S. 511–514). Münster: Waxmann.
- Lohmann, V., Seidel, V., & Terhart, E. (2012). Der Kompetenzbereich „Unterrichten“ im intendierten Curriculum der universitären Lehrer/innen/bildung: Struktur, Substanz, Varianz. In T. Hascher & G. H. Neuweg (Hrsg.), Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrerbildung (S. 65–83). Münster: Lit.
- Lunkenbein, M. (2010). Beobachtend lernen im Praktikum. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), Wirkt Lehrerbildung? (S. 215–226). Münster: Waxmann.
- Mayr, J. & Posch, P. (2012). Lehrerbildung in Österreich: Analysen und Perspektiven. In D. Bosse, H. Dauber, E. Döring-Seipel, & T. Nolle (Hrsg.), Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz (S. 43–57). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Merzyn, G. (2002). Stimmen zur Lehrerausbildung. Ein Überblick über die Diskussion. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Metcalfe, K. K. (1995). Laboratory experiences in teacher education. In L.W. Anderson (Ed.), International encyclopedia of teaching and teacher education. 2nd edition (pp. 578–582). Oxford: Pergamon Press.
- Meyerhöfer, W. & Rienits, C. (2006). Evaluation des Referendariats im Land Brandenburg. Fachseminare Mathematik. In W. Schubarth & P. Polenz (Hrsg.), Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat (S. 209–231). Potsdam: Universitätsverlag.
- Müller, K. (2010). Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nemeth, A. & Skiera, E. (Hrsg.). (2012). Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform. Frankfurt: Peter Lang.
- Neuweg, G. H. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G. H. Neuweg (Hrsg.), Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der ÖFEB (S. 1–26). Münster: LIT.
- Neuweg, G. H. (2005). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-) wissenschaftlichen Wissens (S. 205–228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, 2. Auflage (S. 583–614). Münster: Waxmann.
- Nicklis, W. S. (1972). Die Schulpraktika im pädagogischen Grundstudium. Inhalte – Strukturen – Methoden. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Niemi, H. & Lavonen, J. (2012). Evaluation for improvements in Finnish teacher education. In J. Harford, B. Hudson, & H. Niemi (Eds.), Quality assurance and teacher education. International challenges and expectations. Bern: Peter Lang.
- Nölle, K. (2002). Problem der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. Zeitschrift für Pädagogik, 48, 48–67.
- Oelkers, J. (2012). Stellungnahme zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland.
- Oesterreich, D. (1988). Lehrkooperation und Lehrersozialisation. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Oser, F., & Oelkers, J. (2001). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Zürich: Rüegger.
- PH Wien (2014). SSR-Erlass PraxislehrerInnen. Online unter: http://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/HLG_und_FB_Angewandte/SSR_Erlass_PraxislehrerInnenErnennungEinsatzAbgeltung.pdf. [Zugriff: 19. Oktober 2016].
- PH Wien (2015). Curriculum Primarstufe. Bachelorstudium. Online unter: http://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_4/Curriculum_Primarstufe_genehmigt_Mai2015.pdf [Zugriff: 6. September 2016].

- PHZH (2016). Kompetenzstrukturmodell. Online unter: <https://stud.phzh.ch/de/studiengange/Sek1/Vollzeit/H14/Kompetenzstrukturmodell/>. [Zugriff: 19. Oktober 2016].
- Polenghi, S. (2012). Lehrerausbildung in Italien. In A. Neméthy & E. Skiera (Hrsg.), *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform* (S. 139–155). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Reh, S., Geiling, U. & Heinzel, F. (2013). Fallarbeit in der Lehrerbildung. In B. Friebertshäuser, A. Langer, A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 2. durchges. Auflage. (S. 911–924). Weinheim: Juventa.
- Reinhoffer, B. & Dörr, G. (2008). Zur Wirksamkeit Schulpraktischer Studien. In M. Rotermond, G. Dörr, & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung* (S. 10–31). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. 2nd edition (pp. 102–119). New York: Macmillan.
- Rischke, M., Bönsch, C. & Müller, U. (2013). *Praxisbezug in der Lehrerbildung – je mehr desto besser?! Gütersloh: Monitor Lehrerbildung*.
- Rosenbusch, H., Sacher, W., & Schenk, H. (1988). *Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Rossa, A. E. (2013). *Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik in der Lehrerbildung. Einschätzung von Lehramtsstudierenden zur Fähigkeitsentwicklung in universitären Praxisphasen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität*. Münster: Waxmann.
- Sacher, W. (1988). *Praktika und Praxisbezogenheit im Studium*. In H. S. Rosenbusch, W. Sacher, & H. Schenk (Hrsg.), *Schulreif? Die neue bayerische Lehrerbildung im Urteil ihrer Absolventen* (S. 121–176). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Schauer, E. (2003). Können Lehrveranstaltungen die Lern- und Weiterbildungsmotivation von künftigen LehrerInnen beeinflussen? *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3(3), 31–40.
- Schmidt, G. (1986). *Lehrerbildung in der DDR: Aspekte der Umgestaltung in den achtziger Jahren*. In B. Dilger, F. Kuebart, & H.P. Schaefer (Hrsg.), *Vergleichende Bildungsforschung. DDR, Osteuropa und interkulturelle Perspektiven* (S. 277–289). Berlin: Berlin-Verlag Arno Spitz.
- Schubarth, W. (2011). *Endlich Praxis! Forschungsbefunde zu Potenzen und Problemem der zweiten Phase der LehrerInnenbildung*. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11(3), 40–45.
- Schubarth, W., Speck, K., & Seidel, A. (2007). *Theorie-Praxis-Verhältnis in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Empirische Befunde und theoretische Implikationen*. In H. Giest (Hrsg.), *Lehrerbildung* (S. 5–26). Potsdam: Zentrum für Lehrerbildung.
- Schützenmeister, J. (2002). *Professionalisierung und Polyvalenz in der Lehrerausbildung*. Marburg: Tectum Verlag.
- Schumacher, K. & Lind, G. (2000). *Praxisbezug im Lehramtsstudium – Bericht einer Befragung von Konstanzer LehrerInnen und Lehramtsstudierenden*. Forschungsbericht.
- Stallmann, H. (1990). *Lehrer und Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR – Allgemeinbildende Schulen*. In S. Baske (Hrsg.), *Pädagogische Berufe in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*. Berlin: Duncker und Humblot.
- Staub, F.C. (2014). *Fachunterrichtscoaching auf der Grundlage des Content-Focused Coaching*. In K. Mattern & U. Hirt (Hrsg.), *Coaching im Fachunterricht. Wie Unterrichtsentwicklung gelingt* (S. 39–52). Weinheim: Beltz.
- Staub, F., Waldis, M., Fütter, K. & Schatzmann, S. (2014). *Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum*. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung / Pedagogical field experiences in teacher education* (S. 287–309). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2003). *Wirkungen von Lehrerbildung: Perspektiven einer an Standards orientierten Evaluation*. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3(3), 8–19.
- Terhart, E. (2009). *Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität*. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder, *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messungen* (S. 425–437). Weinheim: Beltz Verlag.
- Tischler, K. & Wakounig, V. (2013). *Lehrerbildung in Österreich zwischen Tradition und Innovation*. In V. Domovic, S. Gehrman, J. Helmchen, M. Krüger-Potratz, & A. Petravic (Hrsg.), *Europäische Lehrerbildung. Annäherung an ein neues Leitbild. Berichte aus West- und Südosteuropa* (S. 71–98). Münster: Waxmann.
- Toth, A. N. (2011). *Hungarian model of teacher education*. In S. Tüzemen & A. C. Güllüce (Eds.), *Proceedings of ESRUC: 2nd Eurasian Silk Road Universities Convention: „Building bridges in higher education: seeking for an Eurasian model and developing ESRUC Consortium“* (pp. 170–175). Erzurum: Atatürk University.
- Universität Zürich (2016). *Praktikumslehrpersonen*. Online unter: <http://www.ife.uzh.ch/de/llbm/lehrdiplomfuermaturitaetsschulen/praktikumslehrpersonen.html>. [Zugriff: 19. Oktober 2016].
- Wernet, A. (2009). *Konformismus statt kollegiale Anerkennung. Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen*. *Pädagogische Korrespondenz*, 39, 46–63.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2010). *Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen*. Berlin: DIPF.

- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland – Stand und Perspektiven. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15(1), 8–21
- Wilson, S. & Youngs, S. (2005). Research on accountability processes in teacher education. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education. The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 591–643). Mahwah: Erlbaum.
- Wyss, H. (1995). Schulen und Lehrerbildung im getrennten und vereinigten Deutschland. Die Transformationsprozesse im Bildungswesen der neuen Bundesländer seit der Wende. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 13(3), 307–331.
- Zeichner, K. M. (1986). Teacher socialisation research and the practice of teacher training. *Educational Society*, 3, 25–37.
- Zeichner, K. M. (1990). Changing directions in the practicum: looking ahead to the 1990s. *Journal of Education*, 16(2), 105–132.
- Zeichner, K. M. (2005). Konzepte von Lehrexpertise und Lehrerausbildung in den Vereinigten Staaten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 97–113.
- Zeichner, K. M. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61, 89–99.
- Zeichner, K. M. & Bier, M. (2014). The turn toward practice and clinical experience in U. S. teacher education. In K. H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung / Pedagogical field experiences in teacher education* (S. 103–126). Münster: Waxmann.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R., & Mulder, R. (Hrsg.). (2009). *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim: Beltz.

8 Anhang

8.1 Rahmenstudienplan (Mathematik/Physik) DDR

Tafel 1: Rahmenstudienplan (Mathematik/Physik)

Semester \ Studienfächer	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
Marxismus-Leninismus	3	2	3	3	3	3	2P	2			
Pädagogik	2	2	2U	2U							P
Psychologie		2	2	2	1	1P					
Methodik des Mathematikunterrichts / Physikunterrichts					4U	2U		3U			P
Physikalische Schul- experimente						4U	4U	1U			P
Mathematik	11	8	9	10	8	5	6	5P			Schulpraktische Ausbildung • Fachpraktikum: 3 Wochen Rechentechnik 5. oder 6. Semester • Experimentalpraktikum: 2 Wochen im 6. oder 7. Semester • Ferienlagerpraktikum: 3 Wochen nach 1. Studienjahr
Physik	7	9	9	11	11	6	5P				
Wahlweise-obligato- rische Ausbildung						4	4	4			
Diplomarbeit										P	
Fremdsprache	2	2	1								
Kulturästhetische Bildung und Erziehung	1	1									
Sprecherziehung	1										
Technik der Arbeit mit Unterrichtsmitteln		1									
Gesundheitserziehung					1						
Spport	2	2	2	2	2	2	2	2			
	29	29	28	30	30	29	25	17			U-Übung, P-Abschlussprüfung

8.2 Kontaktdaten der Fragebogenerhebung

Expertise einphasige LLB

Fragebogen ausgefüllt

X	Niederlande	Prof. Theo Wubbels	Universität Utrecht	Faculty of Social and Behavioural Sciences	President European Educational Research Association
	Niederlande	Prof. Jan Tartwijk	Universität Utrecht	Faculty of Social and Behavioural Sciences	Chair of Utrecht University's Graduate School of Teaching
	England	Dr. Katharine Burn	University of Oxford	Department of Education	University Lecturer in Education
X	England	Prof. Trevor Mutton	University of Oxford	Department of Education	Associate professor, PGCE Course Director
	England	allgemein	University College London	Institute of Education	
	England	Dr. Elaine McCreery	Manchester Metropolitan University	Faculty of Education	Head of Department Primary Teacher Education
	England	Dr. Valerie Butcher	Manchester Metropolitan University	Faculty of Education	Head of Department Secondary Teacher Education
	England	Prof. Pete Boyd	University of Cumbria	Institute of Education	Professor of Professional Learning
	England	John Cawkwell	University of Cumbria	Institute of Education	Programme Leader PGCE (School Direct)
X	Österreich	Prof. Dr. Lutz-Helmut Schön	Universität Wien	Zentrum für LLB	Leiter
	Österreich	Theresia Ritter	Universität Wien	Studien Service Center LLB (SSC)	Leiterin
	Österreich	Prof. Dr. Agnieszka Czejkowska	Universität Graz	Institut für Pädagogische Professionalisierung	Gründerin
	Österreich	Michael Hammer	Universität Graz	Office Schulpraktikum	
X	Österreich	Prof. Mag. Dr. Daniela Martinek	Universität Salzburg	Bildungswissenschaft, Schulforschung und Schulpraxis	Abteilungsleiterin
X	Finnland	Prof. Jari Lavonen	University of Helsinki	Department of Teacher Education	Head of the department
	Finnland	Risto Honkonen	University of Tampere	School of Education	Dean

8.2 Kontaktdaten der Fragebogenerhebung

Expertise einphasige LLB					
Fragebogen ausgefüllt					
	Finnland	Helenius Tellervo	University of Tampere	School of Education	Study Coordinator
	Finnland	Dr. Kari Kumpulainen	University of Oulu	Teacher Training School	Director
	Frankreich	Jean-Claude Malanda	Université Paris Diderot	Centre d'accompagnement des pratiques enseignantes	Gestion budgétaire et financière
	Frankreich	Ophélie Carreras	Université Fédérale Toulouse Midi-Pyrénées	Service interuniversitaire de pédagogie SIUP	Responsable de SiUP
	Frankreich	Corinne Ponce	Université de Bordeaux		Responsable Université partenaire ESPE
X	Frankreich	Estelle Blanquet	Université de Bordeaux	Laboratoire cultures éducation sociétés	Responsable ESPE
	Italien	Prof. Marco Bartoli	Università di Roma LUMSA	Scienze Umane	Presidente del corso di laurea: Scienze della formazione primaria
	Italien	Prof. Ira Vannini	Università di Bologna	Dipartimento di Scienze Dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin"	Director of Second cycle degree in Primary teacher education
	Italien	Paolo Federighi	Università degli Studi Firenze	Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia	Direttore del Dipartimento
	Polen	A. Tokarzewska	Universität Warschau	Faculty of Education	Office for Student's Affairs
	Polen		Universität Warschau	Institution für Lehrer-angelegenheiten	
	Polen	Prof. dr hab. Anna Migdał-Mikuli	Universität Jagiellonskiego Krakau	Zentrum Didaktik Chemie	Head of Department of Teaching Chemistry
X	Ungarn	Dr. Zsuzsa F. Lassú	Universität Eötvös Loránd Budapest	Department of Education	Head
	Ungarn	Prof. Dr. Marsi Istvan	University of Szeged	Faculty of Education	Dekan
	USA	Prof. Dr. Hilda Borko	Stanford University	Graduate School of Education	
X	USA	Prof. Dr. Ken Zeichner	University of Washington	College of Education	

Expertise einphasige LLB					
Fragebogen ausgefüllt					
	Australia	Prof. Dr. Susan Edwards	Australian Catholic University	Learning Sciences Institute	Research Director
	Australia	Prof. Dr. Joce Nuttal	Australian Catholic University	Learning Sciences Institute	Director of Teacher Education Research
X	Schweiz	Walter Hartmann	PH Bern	Institut Vorschulstufe und Primarstufe	Bereichsleiter BPA
	Österreich	Mag. Dr. Elfriede Windischbauer	PH Salzburg		Rektorin
X	Österreich	Univ.-Prof. Dr. Christian Kraler	Universität Innsbruck	Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung	Institutsleiter
X	Österreich	Priv.-Doz. Dr. Ulrike Greiner	Universität Salzburg	School of Education	Co-Direktorin
X	Österreich	Prof. Dr. Georg Neuweg	Johannes Kepler Universität Linz	Abteilung für Wirtschafts- und Berufspädagogik	Leiter der Abteilung
	Österreich	Mag. Dr. Andrea Seel	Kirchliche PH Graz		Vizerektorin
X	Österreich	Univ.-Prof. Dr. Elena Makarova	Universität Wien	Bildungswissenschaft	Privatdozentin
	Schweiz	Prof. Dr. Andreas Angehrn	PH St. Gallen		Dozent
X	Schweiz	Prof. Dr. Alois Niggli	PH Freiburg		In Pension
	Deutschland	Prof. Dr. Andreas Bach	Universität Salzburg	School of Education	Assistenzprofessor
X	Schweiz	Peter Schär	PH Bern	Institut Sekundarstufe I	Bereichsleiter, Dozent
X	Deutschland	Prof. Dr. Ingrid Miethe	Universität Giessen	Allgemeine Erziehungswissenschaft	Professorin
X	Australien	Caroline Mansfied	Murdoch University	School of Education	Associated Professor

8.3 Übersicht Online-Fragebogen Deutsch

Fragebogen

1 Begrüßung

Wir interessieren uns dafür, welche Modelle der einphasigen Theorie-Praxis-Verbindung in verschiedenen Ländern in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung bestehen. Mit einphasiger Lehrer- und Lehrerinnenbildung ist gemeint, dass die Theorie und die Praxiserfahrungen parallel und integriert im Studium erworben werden. Das zweiphasige Modell dagegen, besteht aus einem primär theoriebasierten Studium mit anschließender begrenzter Praxisphase.

Vielen Dank, dass Sie sich Zeit nehmen, diesen Fragebogen für uns auszufüllen.
Der Fragebogen dauert etwa 15 Minuten.

Prof.in Dr.in Tina Hascher
MSc. Anja Winkler

2 Personalien

Wir bitten Sie um einige Angaben zu Ihrer Person:

Name:

Land:

Institution:

Funktion in der Lehrer-/innenbildung:

3 Modell LLB

Welches Modell/Welche Modelle der Lehrer- und Lehrerinnenbildung wird an Ihrer Institution angeboten?

Sie haben drei Möglichkeiten zur Auswahl. Bitte tragen Sie auch ein, welche Institution für die Ausbildung zuständig ist und in etwa welchem Jahr das Modell eingeführt wurde.

Einphasig

Lehramt (Volksschule, Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II)

Zuständigkeiten (Institution)

Einführung dieses Modells (Jahr)

Nicht zutreffend

Wie repräsentativ ist dieses Modell Ihrer Institution für die Lehrer- und Lehrerinnenbildung in Ihrem Land?

gar nicht repräsentativ sehr repräsentativ

Bitte begründen Sie dies kurz:

Zweiphasig

Lehramt (Vorschule, Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II)

Zuständigkeiten (Institution)

Einführung dieses Modells (Jahr)

Nicht zutreffend

Wie repräsentativ ist dieses Modell Ihrer Institution für die Lehrer- und Lehrerinnenbildung in Ihrem Land?

gar nicht repräsentativ sehr repräsentativ

Bitte begründen Sie dies kurz:

Andere

Lehramt (Vorschule, Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II)

Zuständigkeiten (Institution)

Einführung dieses Modells (Jahr)

Nicht zutreffend

Beschreiben Sie bitte das Modell:

Wie repräsentativ ist dieses Modell Ihrer Institution für die Lehrer- und Lehrerinnenausbildung in Ihrem Land?

gar nicht repräsentativ sehr repräsentativ

Bitte begründen Sie dies kurz:

4 Unterschied Modell

Gibt es in Ihrem Land an einer oder mehreren Hochschulen ein Modell, das sich von den anderen grundsätzlich unterscheidet?

Nein, im ganzen Land ist das gleiche Modell

Ja, an folgenden Orten:

Ich weiss es nicht.

5 Einphasige

Beziehen Sie nun die folgenden Fragen auf die einphasige Lehrer- und Lehrerinnenbildung.

Bitte charakterisieren Sie kurz die zentralen Merkmale der einphasigen Lehrer- und Lehrerinnenbildung an Ihrer Institution:

Kein einphasiges Modell

6 Theorie-Praxis

Wie beurteilen Sie die Qualität des Theorie-Praxis-Bezugs in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung Ihrer Institution?

sehr niedrig

sehr hoch

Vorbereitung auf das Praktikum an der Hochschule

Begleitveranstaltungen an der Hochschule

Reflexionsmöglichkeiten im Rahmen von Lehrveranstaltungen an der Hochschule

Zusammenarbeit mit Schulen, in denen Praktika stattfinden

Andere:

Bitte begründen Sie ihre Einschätzung kurz:

Wie hoch ist Ihrer Meinung nach die Wichtigkeit dieser Aspekte an Ihrer Institution?

sehr niedrig

sehr hoch

Vorbereitung auf das Praktikum an der Hochschule

Begleitveranstaltungen an der Hochschule

Reflexionsmöglichkeiten im Rahmen von Lehrveranstaltungen an der Hochschule

Zusammenarbeit mit Schulen, in denen Praktika stattfinden

Andere:

7 Begleitung

Wie beurteilen Sie die Qualität der Begleitung der Studierenden während der Praktika?

sehr schlecht

sehr gut

Begleitung durch die Hochschule generell

Begleitung durch Dozierende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Begleitung durch Praktikumszuständige	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Begleitung durch Praktikumslehrpersonen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere:						
<input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte begründen Sie Ihre Einschätzung kurz:

Wie hoch ist Ihrer Meinung nach die Wichtigkeit dieser Aspekte an Ihrer Institution?

	sehr niedrig					sehr hoch
Begleitung durch die Hochschule generell	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Begleitung durch Dozierende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Begleitung durch Praktikumszuständige	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Begleitung durch Praktikumslehrpersonen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere:						
<input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8 Kooperation

Wie beurteilen Sie die Qualität der Kooperation zwischen den zuständigen Institutionen?

	sehr schlecht					sehr gut
Hochschule und Schulen, in denen Praktika stattfinden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praktikumsverantwortliche und Dozierende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dozierende und Studierende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dozierende und Praktikumslehrpersonen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praktikumslehrpersonen und Studierende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praktikumsverantwortliche und Studierende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praktikumsverantwortliche und Praktikumslehrpersonen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere:						
<input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte begründen Sie Ihre Einschätzung kurz:

Wie hoch ist Ihrer Meinung nach die Wichtigkeit dieser Aspekte an Ihrer Institution?

	sehr niedrig					sehr hoch
Hochschule und Schulen, in denen Praktika stattfinden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praktikumsverantwortliche und Dozierende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dozierende und Studierende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dozierende und Praktikumslehrpersonen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praktikumslehrpersonen und Studierende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praktikumsverantwortliche und Studierende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praktikumsverantwortliche und Praktikumslehrpersonen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere:						
<input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9 Gelingensbedingungen

Was trägt aus Ihrer Sicht dazu bei, dass die Umsetzung einer einphasigen Lehrer- und Lehrerinnenbildung an Ihrer Institution gelingt?

10 Hindernisse

Wodurch ergeben sich aus Ihrer Sicht Hindernisse für die einphasige Lehrer- und Lehrerinnenbildung an Ihrer Institution?

11 Dank

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an dieser Umfrage.

Bitte geben Sie Ihre Emailadresse an, wenn Sie einen Schlussbericht möchten.

Weiter sind wir auf der Suche nach Interviewpartnern/Interviewpartnerinnen bezüglich der einphasigen Lehrer- und Lehrerinnenbildung in Ihrem Land. Falls Ihnen jemand in den Sinn kommt oder Sie selber dazu bereit wären, geben Sie das bitte unten an.

Ebenfalls sind wir auf der Suche nach Dokumenten, Studienreglementen, Studienordnungen, die die Lehrer- und Lehrerinnenbildung in Ihrem Land / an Ihrer Institution regeln. Wenn sowas vorhanden ist, wären wir froh, wenn Sie den Link oder den Namen der Dokumente unten einfügen könnten.

12 Endseite

Vielen Dank und einen schönen Tag!

8.4 Übersicht Online-Fragebogen Englisch

Fragebogen

1 Begrüssung

This questionnaire is designed to learn more about theory and practice-based models of teacher education, existing in teacher education in various countries. "Single-phase" teacher education refers to an integrative approach in which theoretical and practical skills are conveyed in one single study programme. In contrast, "two-phase" models of teacher education first provide mostly theoretical knowledge in one stage, followed by a separate practical phase to obtain teacher qualification.

Thank you for taking the time to complete this questionnaire for us. It will take approximately 15 minutes.

Prof. Dr. Tina Hascher
MSc. Anja Winkler

2 Personalien

Name:

Country:

Institution:

Function in the teacher education:

3 Modell LLB

Which models of teacher education does your institution offer?

There are three possibilities to choose. Please also state who is responsible for the training and when approximately the model was introduced.

Single-phase

Education level (preschool, primary school, secondary school etc.)

Responsibilities (Institution)

Implementation of the model (year)

Not applicable

How representative are your institution's models for the teacher education in your country?

not at all representative very representative

Please give reasons for your answer:

Two-phase

Education level (preschool, primary school, secondary school etc.)

Responsibilities (Institution)

Implementation of the model (year)

How representative are your institution's models for the teacher education in your country?

not at all representative very representative

Please give reasons for your answer:

Others

Education level (preschool, primary school, secondary school etc.)

Responsibilities (Institution)

Implementation of the model (year)

How representative are your institution's models for the teacher education in your country?

not at all representative very representative

Please give reasons for your answer:

4 Unterschied Modell

Are there any models at other universities/colleges that differ fundamentally from the others?

- No, everywhere the same one
- Yes, here:
- I don't know

5 Einphasige

In the following questions, we kindly ask you to refer to the single-phase teacher education.

Please briefly characterize the central features of the single-phase teacher education at your institution:

- There is no single-phase model

6 Theorie-Praxis

With regard to the following aspects, how do you rate the quality of the theory-practice relationship in the teacher education at your institution?

	very low					very high
Preparation for the internship at university	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Accompanying courses at university	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reflection of the internship in courses at university	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cooperation with schools that provides internship	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Others: <input style="width: 150px;" type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Please give reasons for your answer:

What do you think? How important are the following aspects of teacher education at your institution?

	not at all important					very important
Preparation for the internship at the university	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Accompanying courses at the university	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reflection of the internship in courses at the university	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cooperation with the institution that provides internship	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Others: <input style="width: 150px;" type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7 Begleitung

How do you rate the quality of the students' mentoring in the context of internships?

	very low					very high
Support from the university in general	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Support from the lecturers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Support from internship coordinator	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Support from teachers at the institution that provides internship	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Others: <input style="width: 150px;" type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Please give reasons for your answer:

What do you think? How important are the following aspects of teacher education at your institution?

	not at all important					very important
Support from the university in general	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Support from the lecturers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Support from internship coordinator	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Support from teachers at the institution that provides internship	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Others: <input style="width: 200px;" type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8 Kooperation

How do you rate the quality of cooperation between the responsible institutions?

	very low					very high
University and the institution that provides internship	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internship coordinator and lecturers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lecturers and students	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lecturers and teachers at the institution that provides internship	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teachers at the institution that provides internship and students	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internship coordinator and students	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internship coordinator and teachers at the institution that provides internship	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Others: <input style="width: 200px;" type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Please give reasons for your answer:

What do you think? How important are the following aspects of teacher education at your institution?

	not at all important					very important
University and internship school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internship coordinator and lecturers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lecturers and students	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lecturers and teachers at the institution that provides internship	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teachers at the institution that provides internship and students	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internship coordinator and students	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internship coordinator and teachers at the institution that provides internship	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Others: <input style="width: 200px;" type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9 Gelingensbedingungen

In your opinion, what is most important for the successful implementation of a single-phase teacher education at your institution?

10 Hindernisse

Which obstacles are there with regard to the single-phase teacher education at your institution?

11 Dank

Thank you very much for completing this survey.

Please insert your emailaddress if you would like us to send you the final report.

In addition to this survey, we are looking for interview partners who can provide more detailed feedback on the strengths and challenges of integrated teacher education models. If you are interested in participating, or know somebody who might be willing to do so, we would highly appreciate if you would let us have your contact data (email address):

Furthermore, we are searching for the legal basis of teacher education in your country. In order to obtain the most valid description of each educational legal framework, we would highly appreciate it if you would link to the relevant documents/educational laws in the textfield below:

12 Endseite

Thank you again for participating in this survey. Have a nice day!

Antrag auf Mitgliedschaft

Bitte in Druckschrift ausfüllen



Online Mitglied werden
www.gew.de/mitglied-werden

Persönliches

Nachname (Titel) _____ Vorname _____

Straße, Nr. _____

Postleitzahl, Ort _____

Telefon / Fax _____

E-Mail _____

Geburtsdatum _____ Staatsangehörigkeit _____

gewünschtes Eintrittsdatum _____

bisher gewerkschaftlich organisiert bei _____ von _____ bis (Monat/Jahr) _____

weiblich

männlich

Berufliches (bitte umseitige Erläuterungen beachten)

Berufsbezeichnung (für Studierende: Berufsziel), Fachgruppe _____

Diensteintritt / Berufsanfang _____

Tarif- / Besoldungsgebiet _____

Tarif- / Besoldungsgruppe _____ Stufe _____ seit _____

monatliches Bruttoeinkommen (falls nicht öffentlicher Dienst) _____

Betrieb / Dienststelle / Schule _____

Träger des Betriebs / der Dienststelle / der Schule _____

Straße, Nr. des Betriebs / der Dienststelle / der Schule _____

Postleitzahl, Ort des Betriebs / der Dienststelle / der Schule _____

Beschäftigungsverhältnis:

angestellt

beurlaubt ohne Bezüge bis _____

befristet bis _____

beamtet

in Rente/pensioniert

Referendariat/Berufspraktikum

teilzeitbeschäftigt mit _____ Std./Woche

im Studium

arbeitslos

teilzeitbeschäftigt mit _____ Prozent

Altersteilzeit

Sonstiges _____

Honorarkraft

in Elternzeit bis _____

Jedes Mitglied der GEW ist verpflichtet, den satzungsgemäßen Beitrag zu entrichten. Mit meiner Unterschrift auf diesem Antrag erkenne ich die Satzung der GEW an.

Ort / Datum _____

Unterschrift _____

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Reifenberger Str. 21, 60489 Frankfurt a. M.

Gläubiger-Identifikationsnummer DE31ZZZ00000013864

SEPA-Lastschriftmandat: Ich ermächtige die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Zahlungen von meinem Konto mittels Lastschrift einzuziehen. Zugleich weise ich mein Kreditinstitut an, die von der GEW auf mein Konto gezogenen Lastschriften einzulösen. Hinweis: Ich kann innerhalb von acht Wochen, beginnend mit dem Belastungsdatum, die Erstattung des belasteten Betrages verlangen. Es gelten dabei die mit meinem Kreditinstitut vereinbarten Bedingungen.

Vorname und Name (Kontoinhaber*in) _____

Kreditinstitut (Name und BIC) _____

IBAN _____

Ort / Datum _____

Unterschrift _____

Die von Ihnen angegebenen personenbezogenen Daten sind nur zur Erfüllung unserer satzungsgemäßen Aufgaben auf Datenträgern gespeichert und entsprechend den Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes geschützt.

Bitte senden Sie den ausgefüllten Antrag an den für Sie zuständigen Landesverband der GEW bzw. an den Hauptvorstand.

Vielen Dank – Ihre GEW



Fachgruppe

Nach § 22 der GEW-Satzung bestehen folgende Fachgruppen:

- Erwachsenenbildung
- Gesamtschulen
- Gewerbliche Schulen
- Grundschulen
- Gymnasien
- Hauptschulen
- Hochschule und Forschung
- Kaufmännische Schulen
- Realschulen
- Schulaufsicht und Schulverwaltung
- Sonderpädagogische Berufe
- Sozialpädagogische Berufe

Bitte ordnen Sie sich einer dieser Fachgruppen zu.

Tarifgruppe/Besoldungsgruppe

Die Angaben der Entgelt- oder Besoldungsgruppe ermöglicht die korrekte Berechnung des satzungsgemäßen Beitrags. Sollten Sie keine Besoldung oder Entgelt nach TVöD/TV-L oder TV-H erhalten, bitten wir Sie um die Angabe Ihres Bruttoeinkommens.

Betrieb/Dienststelle

Arbeitsplatz des Mitglieds. Im Hochschulbereich bitte den Namen der Hochschule/der Forschungseinrichtung und die Bezeichnung des Fachbereichs/Fachs angeben.

Mitgliedsbeitrag

- BeamtInnen zahlen 0,78 Prozent der Besoldungsgruppe und -stufe, nach der sie besoldet werden.
- Angestellte mit Tarifvertrag zahlen 0,73 Prozent der Entgeltgruppe und -stufe, nach der vergütet wird; Angestellte ohne Tarifvertrag zahlen 0,7 Prozent des Bruttogehalts.
- Der Mindestbeitrag beträgt immer 0,6 Prozent der untersten Stufe der Entgeltgruppe 1 des TVöD.
- Arbeitslose zahlen ein Drittel des Mindestbeitrags.
- Studierende zahlen einen Festbetrag von 2,50 Euro.
- Mitglieder im Referendariat oder Praktikum zahlen einen Festbetrag von 4 Euro.
- Bei EmpfängerInnen von Pensionen beträgt der Beitrag 0,68 Prozent des Bruttorehstandsbezuges. Bei RentnerInnen beträgt der Beitrag 0,66 Prozent der Bruttorente.

Weitere Informationen sind der Beitragsordnung zu entnehmen.

Ihr Kontakt zur GEW

GEW Baden-Württemberg

Silcherstraße 7
70176 Stuttgart
Telefon: 0711/21030-0
Telefax: 0711/21030-45
info@gew-bw.de
www.gew-bw.de

GEW Hamburg

Rothenbaumchaussee 15
20148 Hamburg
Telefon: 040/414633-0
Telefax: 040/440877
info@gew-hamburg.de
www.gew-hamburg.de

GEW Rheinland-Pfalz

Neubrunnenstraße 8
55116 Mainz
Telefon: 06131/28988-0
Telefax: 06131/28988-80
gew@gew-rlp.de
www.gew-rlp.de

GEW Thüringen

Heinrich-Mann-Straße 22
99096 Erfurt
Telefon: 0361/59095-0
Telefax: 0361/59095-60
info@gew-thueringen.de
www.gew-thueringen.de

GEW Bayern

Schwanthalerstraße 64
80336 München
Telefon: 089/544081-0
Telefax: 089/53894-87
info@gew-bayern.de
www.gew-bayern.de

GEW Hessen

Zimmerweg 12
60325 Frankfurt
Telefon: 069/971293-0
Telefax: 069/971293-93
info@gew-hessen.de
www.gew-hessen.de

GEW Saarland

Mainzer Straße 84
66121 Saarbrücken
Telefon: 0681/66830-0
Telefax: 0681/66830-17
info@gew-saarland.de
www.gew-saarland.de

GEW-Hauptvorstand

Reifenberger Straße 21
60489 Frankfurt a.M.
Telefon: 069/78973-0
Telefax: 069/78973-201
info@gew.de
www.gew.de

GEW Berlin

Ahornstraße 5
10787 Berlin
Telefon: 030/219993-0
Telefax: 030/219993-50
info@gew-berlin.de
www.gew-berlin.de

GEW Mecklenburg-Vorpommern

Lübecker Straße 265a
19059 Schwerin
Telefon: 0385/48527-0
Telefax: 0385/48527-24
landesverband@gew-mv.de
www.gew-mv.de

GEW Sachsen

Nonnenstraße 58
04229 Leipzig
Telefon: 0341/4947404
Telefax: 0341/4947406
gew-sachsen@t-online.de
www.gew-sachsen.de

GEW-Hauptvorstand Parlamentarisches Verbindungsbüro Berlin

Wallstraße 65
10179 Berlin
Telefon: 030/235014-0
Telefax: 030/235014-10
parlamentsbuero@gew.de

GEW Brandenburg

Alleestraße 6a
14469 Potsdam
Telefon: 0331/27184-0
Telefax: 0331/27184-30
info@gew-brandenburg.de
www.gew-brandenburg.de

GEW Niedersachsen

Berliner Allee 16
30175 Hannover
Telefon: 0511/33804-0
Telefax: 0511/33804-46
email@gew-nds.de
www.gew-nds.de

GEW Sachsen-Anhalt

Markgrafenstraße 6
39114 Magdeburg
Telefon: 0391/73554-0
Telefax: 0391/73134-05
info@gew-lsa.de
www.gew-lsa.de

GEW Bremen

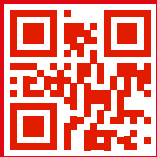
Bahnhofplatz 22-28
28195 Bremen
Telefon: 0421/33764-0
Telefax: 0421/33764-30
info@gew-hb.de
www.gew-bremen.de

GEW Nordrhein-Westfalen

Nünningstraße 11
45141 Essen
Telefon: 0201/29403-01
Telefax: 0201/29403-51
info@gew-nrw.de
www.gew-nrw.de

GEW Schleswig-Holstein

Legienstraße 22-24
24103 Kiel
Telefon: 0431/5195-1550
Telefax: 0431/5195-1555
info@gew-sh.de
www.gew-sh.de



www.gew.de