



Karin Kleinespel  
(Hrsg.)

# Ein Praxissemester in der Lehrerbildung

Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven  
am Beispiel des Jenaer Modells

Kleinespel

# Ein Praxissemester in der Lehrerbildung



Karin Kleinespel  
(Hrsg.)

# Ein Praxissemester in der Lehrerbildung

Konzepte, Befunde und  
Entwicklungsperspektiven  
am Beispiel des Jenaer Modells

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2014

**k**

*Das Jenaer Modell der Lehrerbildung einschließlich der Veröffentlichung des vorliegenden Bandes wurde gefördert vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

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

2014.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bildnachweis Coverfoto: © Julian Lüttert.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2014.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1973-2

## Inhaltsverzeichnis

Ein Praxissemester in der Lehrerbildung: Editorial .....7

### *I. Konzeption und Implementation*

#### **Will Lütgert**

Die ganze Lehrerbildung –  
Zur Entstehungsgeschichte des Praxissemesters im Jenaer Modell .....10

#### **Karin Kleinspel, Frank Ahrens**

Die Implementation des Praxissemesters .....32

#### **Elke Dreyer**

Das Praxissemester im schulischen Alltag .....51

### *II. Empirische Befunde*

#### **Alexander Gröschner, Katharina Müller**

Welche Rolle spielt die Dauer eines Praktikums?  
Befunde auf der Basis von Kompetenzselbsteinschätzungen .....62

#### **Andreas Jantowski, Susann Ebert**

Eine empirische Studie zu studentischen Belastungen .....76

#### **Peter Holtz**

„Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester“:  
Quantitative und qualitative Befunde .....97

#### **Katrin Kleemann**

Was für ein Lehrer möchte ich sein? Berufsethos im Praxissemester .....119

#### **Peter Holtz**

Jenseits von Selbstauskünften: Veränderung im  
Unterrichtshandeln während des Praxissemesters  
aus Sicht von Studierenden, MentorInnen und SchülerInnen .....139

*III. Fachliche Akzente***Ricarda Freudenberg, Iris Winkler, Peter Gallmann,  
Dirk von Petersdorff**

Von der Fachwissenschaft über die Fachdidaktik  
in den Schulunterricht und zurück – Ein Veranstaltungskonzept .....162

**Michael May**

Das Brücken-, Urteils- und Emanzipationsproblem als  
strukturelle Bedingung kompetenten Lehrerhandelns  
im Sozialkundeunterricht .....177

**Mirka Dickel, Antje Schneider**

Beziehungsweise Geographie.  
Über die Formierung einer lehrenden Haltung .....193

**Volker Woest, Michele Hoffmann**

Praxiserfahrungen von Anfang an – Beispiele aus der Chemiedidaktik .....212

**Benjamin Dreer, Nicole Kämpfe-Hargrave, Zoltan Samu,  
Päivi Taskinen, Bärbel Kracke**

Zur Gestaltung der erziehungswissenschaftlichen Lernbegleitung  
Das Konzept der Pädagogischen Psychologie .....224

**Gernot Herzer**

Zur Gestaltung der erziehungswissenschaftlichen Lernbegleitung  
Ansätze der erziehungswissenschaftlichen Methodenlehre .....237

*IV. Perspektiven***Michaela Gläser-Zikuda**

Bildungswissenschaftliche Entwicklungslinien  
für die Professionalisierung im Jenaer Modell .....254

**Bärbel Falke, Heide Zschweigert**

Das (Jenaer) Praxissemester: Herausforderungen und Chancen  
für die zweite Phase der Lehrerbildung .....268

*V. Literatur* .....282

## Ein Praxissemester in der Lehrerbildung

Die Einführung eines Praxissemesters in der universitären Lehrerausbildung hat in den letzten Jahren zunehmend für Diskussionsstoff gesorgt – für neu geschärfte kontroverse Argumente in der alten Debatte um die Verbindung von Theorie und Praxis, aber auch für Hoffnungen der Überwindung bisher fest etablierter institutioneller Schranken im Feld der Lehrerprofessionalisierung in Deutschland. Nicht zuletzt seit der Veröffentlichung des sog. „Baumert-Gutachtens“ (Baumert et al., 2007) für die Umsetzung einer neuen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen im Jahre 2007 ist die Implementation eines Praxissemesters zu einem „Trend“ geworden (Weyland, 2012). Seitdem planen die verantwortlichen Kolleginnen und Kollegen die Umsetzung, die zunächst – im Zuge des Gutachtens –,top-down“ eingefordert wurde (Vorarbeiten gibt es bisher in einigen Modellversuchen, flächendeckend wird das Praxissemester in NRW erstmalig im Wintersemester 2014/15 eingeführt).

Eine etwas andere Geschichte hat das Praxissemester im Rahmen des Jenaer Modells der Lehrerbildung. Es wurde im Zuge eines „Reformfensters“ zu Beginn des neuen Jahrtausends „bottom-up“ entwickelt und durch bereits bestehende Kooperations- und Kommunikationsstrukturen mit Partnerinnen und Partnern in der Universität, in den Studienseminaren, im Thüringer Landesinstitut ThILLM sowie in den zuständigen Ministerien bis heute gefördert (Beutel, Gröschner & Lütgert, 2006; Lütgert, Gröschner & Kleinespel, 2008). Aus einer Idee für eine neue Lehrerbildung ist eine curricular und organisatorisch etablierte Struktur geworden, die nunmehr fünf Jahre nach der Umsetzung des ersten Praxissemesters insbesondere von den daran beteiligten Studierenden, Dozentinnen und Dozenten der Bildungswissenschaften und der Fachdidaktiken sowie den Praktikumslehrpersonen befürwortet und als fester Bestandteil der Ausbildung durchgeführt wird.

Gleichwohl wird fünf Jahre nach seiner Einführung deutlich, dass Feinjustierungen bei der Durchführung und Begleitung des Praxissemesters vorgenommen werden und geplant sind. Diese Feinjustierungen beruhen auf wissenschaftlichen Befunden: Zahlreiche empirische Studien haben das Jenaer Modell von Beginn an begleitet und wissenschaftlich kritisch analysiert. Zentrale Befunde zeigen u.a., dass

- die Studierenden grundlegend mit dem Praxissemester zufrieden sind,
- das Belastungsempfinden jedoch im Verlauf des Praxissemesters zunimmt,



- die Qualität der Lernbegleitung an den Praktikumsschulen sowie in den universitären Begleitveranstaltungen ein bedeutsamer Faktor für die Kompetenzentwicklung der Praktikanten ist,
- berufsbezogene Einstellungen und Merkmale der Praktikumslehrpersonen für die schulische Lernbegleitung eine entscheidende Rolle spielen.

Zu den weiterführenden Überlegungen gehört u.a., dass

- in den Hochschulseminaren nach dem Praxissemester die Erfahrungen im Praxisfeld herangezogen werden (insbesondere in fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kooperationsseminaren);
- eine Transparenz der Praxissemesterziele zur zweiten Phase der Lehrerbildung hergestellt wird (und umgekehrt);
- die Fortbildung der Praktikumslehrpersonen an den Schulen intensiviert wird.

Das Ziel des vorliegenden Bandes ist es, die Planung, die praktischen Erfahrungen der Durchführung und Begleitung der Studierenden im Praktikum sowie ausgewählte empirische Befunde und zukünftige Entwicklungsperspektiven des Jenaer Modells der Lehrerbildung darzustellen. Damit wird erstmals eine (nahezu) vollständige Bündelung von Perspektiven auf das Praxissemester ermöglicht, die von der Idee über die Umsetzung bis hin zur wissenschaftlichen Begleitung reicht. Das Jenaer Modell kann dabei, so unser Anliegen, als ein Beispiel dienen, das Hinweise für die Planung und Umsetzung eines Praxissemesters an anderen Standorten und in anderen Bundesländern bietet.

\*\*\*

Als Herausgeberin danke ich den Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge und ihre Bereitschaft, termingerecht Manuskripte zu revidieren. Mein Dank gilt auch dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, der durch ein Preisgeld im Rahmen der Ausschreibung „Von der Hochschule in den Klassenraum“ die Weiterentwicklung des Jenaer Praxissemesters und die Fortsetzungen der Forschungen gefördert hat. Ferner bedanke ich mich bei Andreas Klinkhardt und Thomas Tilsner, die mit viel Engagement die Veröffentlichung des Bandes möglich gemacht haben. Die Manuskriptgestaltung hat Vicky Gebhard geleistet. Ihr gebührt schließlich Dank für die Genauigkeit und Sorgfalt bei der Erstellung der Druckfassung.

Karin Kleinespel

# **I. Konzeption und Implementation**

*Will Lütgert*

## **Die ganze Lehrerbildung – Zur Entstehungsgeschichte des Praxissemesters im Jenaer Modell**

### **1. Überblick**

Das Praxissemester, von dem in diesem Buch berichtet wird, ist einer von zwei „Pfeilern“ des Jenaer Modells der Lehrerbildung. Es wurde in den Jahren 2004 bis 2007 entwickelt und fand im Jahr 2009 zum ersten Mal im vollen Umfang statt. Es führt Lehramtsstudierende in die Komplexität des Schulalltags ein – durch Beobachtung, Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht, aber auch durch Teilnahme an und Gestaltung von Projekten, Klassenfahrten und Exkursionen. Schließlich erhalten die Praktikanten durch Teilnahme an Konferenzen auf den verschiedenen Ebenen der Klassenstufen und der Gesamteinrichtungen auch Einblicke in die Verwaltungs- und Selbstverwaltungsstrukturen von Schulen (vgl. Lütgert, 2012).

Das Jenaer Modell der Lehrerbildung, in das das Praxissemester eingebettet ist, entstand früher, in seinen Grundzügen unmittelbar nach der Jahrhundertwende, in kritischer Auseinandersetzung mit der von den östlichen Bundesländern adaptierten westdeutschen Lehrerbildung. Dabei gingen die beteiligten Akteure von einer grundsätzlichen Prämisse aus:

„Die Lehrerbildung ist ein Kernstück jeder Reform von Bildung und Erziehung – in der Schule und über die Schule hinaus. Leistung und Qualität des Lernens werden durch die Qualität des Unterrichts und durch die Qualität der Schule wesentlich beeinflusst. Letztere werden durch das Handeln der Lehrerinnen und Lehrer geprägt – in jeder Schulstruktur. Auch Strukturreformen werden daher nur im Zusammenwirken mit der entsprechenden Entwicklung von professionellen Kompetenzen der Lehrer qualitativ wirksam.“ (Lütgert, 2008, S. 36)

Für die Umsetzung dieser Prämisse in konkretes bildungspolitisches Handeln gab es keine Blaupause, kein ausgearbeitetes Ausgangskonzept, das systematisch hätte realisiert werden können. Vielmehr wurden von den Akteuren die Spielräume ad hoc genutzt, die sich – Vorarbeiten in der zweiten Hälfte der 90er Jahre aufnehmend – nach dem PISA-Schock von 2002 politisch und praktisch ergaben, um die Defizite der „alten“ Lehrerbildung zu überwinden. Akteure waren und sind Mitglieder der Friedrich-Schiller-Universität – vorwiegend Erziehungswissenschaftler und Fachdidaktiker – sowie Mitglieder

der Thüringer Studienseminare und des Landesinstituts ThILLM. Akteure waren und sind auch die Fakultäten der Friedrich-Schiller-Universität, deren Mitglieder sich von der Sinnhaftigkeit des Jenaer Modells überzeugen ließen. Sie entwarfen – die Bologna-Forderungen aufnehmend – modularisierte Formen des Studiums, die sowohl für grundständige Staatsexamens- als auch konsekutive BA-/MA-Studiengänge kompatibel sind. Akteur war und ist schließlich die Landesregierung des Freistaats Thüringen, die die Initiativen fördert, indem sie umfängliche Lehrerstellen für die Planung und Durchführung der Reform zur Verfügung stellt und die Strukturelemente des Jenaer Modells durch ein Hochschul- und vor allem durch ein intensiv gemeinsam beratenes Lehrerbildungsgesetz bildungspolitisch und administrativ ermöglicht hat (Thüringer Hochschulgesetz, 2006; Thüringer Lehrerbildungsgesetz, 2008).

Mit der Einführung des Modells ging die Gründung und Entwicklung des heutigen Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB) einher. In diesem Zentrum fanden und finden Kolleginnen und Kollegen der Universität, die an der Lehrerbildung interessiert sind, eine Plattform. Seit 1999 ist das Zentrum die institutionelle Basis für die Ideengeber des neuen Lehrerbildungskonzepts (für die ersten Jahre der Entwicklung siehe: Ludwig & Hallpap, 2006).

Im Kern werden im Jenaer Modell zwei für die Lehrerbildung konstitutive und doch spannungsreiche Pole verständigungsorientiert<sup>1</sup> aufeinander bezogen: der *Disziplinbezug* der Wissenschaft (in den Bereichen Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaft) und der *Tätigkeitsfeldbezug* der Schulpraxis. Beide Bezüge werden durch zwei Pfeiler des Jenaer Modells repräsentiert – durch das erwähnte *Praxissemester* (dem ein Eingangspraktikum vor dem Studium vorangeht) und durch die vor dem Praxissemester entstandene – und dieses ermöglichende – *Fortbildung Didaktik*.

- Mit der Fortbildung Didaktik leistet die Universität zusammen mit den Thüringer Studienseminaren und dem Landesinstitut einen Beitrag zur *Wissenschaftsorientierung des Vorbereitungsdienstes*, indem die drei Einrichtungen ein zweijähriges berufsbegleitendes postgraduales Studienangebot für alle Thüringer Fachleiter und Ausbildungsverantwortliche anbieten.
- Im Praxissemester leisten die Schulen und Mitglieder der Studienseminare einen Beitrag zur *Tätigkeitsfeldorientierung der Jenaer Lehramtsstudien*.

---

<sup>1</sup> Die Bedeutung des hier genutzten Begriffs der Verständigungsorientierung wird unten in dem Abschnitt „Didaktikum oder Brücke zum Vorbereitungsdienst“ näher erläutert.

*engänge*: Schulen werden neben der Universität zu integralen Ausbildungsarten im Studium<sup>2</sup>.

- Durch beide Elemente schafft das Jenaer Modell nicht nur einen organisatorischen, sondern auch einen inhaltlich-curricularen Zusammenhang zwischen den Phasen der Lehrerbildung, ohne die spezifischen Aufträge, Handlungsformen und Standards der Institutionen zu verwischen, die die jeweiligen Phasen bestimmen.

Studium, Vorbereitungsdienst und Fortbildung werden im Jenaer Modell der Lehrerbildung als eine gegliederte Einheit verstanden, in der jede beteiligte Institution – Universität, Studienseminar und Landesinstitut – ihren eigenen Teilauftrag hat, aber auch eine gemeinsame Verantwortung für die *ganze* Lehrerbildung trägt. Weil das Modell einen Handlungs- und Verantwortungszusammenhang *von der Hochschule in den Klassenraum* herstellt, wurde es 2010 – zusammen mit drei anderen Hochschulstandorten in Deutschland – vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft im Rahmen einer kompetitiven Projektausschreibung zur Reform der Lehrerbildung ausgezeichnet (Stifterverband, 2009).

## **2. Zur Entstehungsgeschichte des Jenaer Modells der Lehrerbildung**

Als der Autor dieses Beitrags im Winter 1993 aus Bielefeld nach Jena kam, war die Umstellung des DDR-Bildungssystems auf westdeutsche Schulstrukturen schon vollzogen. Auch die einphasige Lehrerausbildung der DDR war durch die westdeutsche Zweiphasigkeit ersetzt worden. Damit waren auch die Schwächen des westdeutschen Systems importiert: die unterentwickelte Tätigkeitsfeldorientierung im universitären Teil der Ausbildung und die Abschottung der beiden Phasen gegeneinander. Die zweite Phase wusste nicht, was die erste tat, und die erste Phase war gegenüber der zweiten Phase weitgehend ignorant. Diese Situation wurde im Osten Deutschlands noch dadurch verschärft, dass 1993 die erziehungswissenschaftlichen Professuren im Wesentlichen von Westdeutschen besetzt waren, während die neuen Fach- und Seminarleiter an den Studienseminaren den Lehrerberuf im DDR-Kontext erlernt hatten.

---

<sup>2</sup> Damit nähert sich die Jenaer Universität in moderner Form wieder einem Ausbildungsprogramm an, das in der Mitte des 19. Jahrhunderts von ihrem ersten Professor der Pädagogik, Karl-Volkmar Stoy, in der Tradition Herbarts an der Universitäts-Übungsschule eingerichtet wurde (vgl. Lütgert, 1999).

Versuche, diese Zustände in den 90er Jahren zu reformieren, scheiterten, weil das Thüringer Bildungssystem noch zu sehr mit der Implementation der westdeutschen Strukturen beschäftigt war. Bewegung brachte neben dem einsetzenden Bologna-Prozess und dem PISA-Schock von 2002 die für Thüringen besonders herausfordernde Erfurter Schulkatastrophe. Um grundlegende Korrekturen einzuleiten, setzte der Thüringer Landtag eine Enquete-Kommission zum Thema „Erziehung und Bildung in Thüringen“ ein.

Gleichzeitig ergriff der damalige Staatssekretär im Thüringer Kultusministerium eine sowohl struktur- als auch personenorientierte Initiative: Um die Gräben zwischen einer westdeutsch orientierten Erziehungswissenschaft an der Universität und einem im Jahr 2002 in den Personen weitgehend ostdeutsch orientierten Vorbereitungsdienst in Thüringen zu überwinden, finanzierte die Schulabteilung des Thüringer Kultusministeriums – mit der Zustimmung des Universitätsrektors – die Hälfte des Lehrdeputats des damaligen Inhabers des Lehrstuhls für Schulpädagogik/Didaktik durch Abordnung einer kundigen Seminarleiterin an die Jenaer Universität. Der Lehrstuhlinhaber erhielt dafür die Aufgabe, zusammen mit Vertretern des Vorbereitungsdienstes und Referenten aus dem Landesinstitut ThILLM eine möglichst breite Brücke zwischen der Wissenschaftsorientierung der Universität und der Tätigkeitsfeldorientierung des Vorbereitungsdienstes – also zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung – zu bauen<sup>3</sup>. Diese Brücke erhielt die zwei schon genannten Pfeiler: die *Fortbildung Didaktik* und das *Praxissemester* mit Eingangspraktikum.

Im folgenden Abschnitt wird die Entwicklung der Fortbildung Didaktik als „Ermöglichungs“-geschichte des Praxissemesters erzählt. Diese Geschichte besteht aus drei Teilen:

- Teil 1 umfasst die erste Phase der Fortbildung, in der die inhaltlichen und organisatorischen Grundlagen für die gelingende Kooperation zwischen den drei beteiligten Einrichtungen – Universität, Studienseminare und Landesinstitut – gelegt wurden und erste Planungsskizzen für das Praxissemester entstanden;
- Teil 2 umfasst die zweite Phase, in der der schulische Teil des Praxissemesters durch die Fortbildung unmittelbar vorbereitet wurde;

---

<sup>3</sup> An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Initiative des damaligen Staatssekretärs im Thüringer Kultusministerium, Hermann Ströbel, noch viel weiter ging: Der Inhaber des „Zwilling“-Lehrstuhls für Schulpädagogik und Schulentwicklung, Peter Fauser, wurde etwa zur gleichen Zeit durch einen Vertretungsprofessor entlastet, um seine Jenaer Reformprojekte in und um die Imaginata und das Verständnisintensive Lernen („Eu.le“) voranzutreiben. Der nicht erst heute sichtbare Reformschub in Thüringer Schulen und in der Thüringer Lehrerbildung wäre ohne die Doppelinitiative von Hermann Ströbel nicht in Gang gekommen.

- Teil 3 umfasst die dritte Phase, in der, mit der Unterstützung des Stifterverbandes, eine thüringenweite Fachleiterqualifizierung unter dem Projekttitel „Von der Hochschule in den Klassenraum“ (Stifterverband, 2009) eingerichtet wurde.

### **3. Der erste Pfeiler der Jenaer Reform: Die Fortbildung Didaktik**

*Phase 1: Eine Plattform für den Austausch von didaktischen Konzepten zwischen Universität, Studienseminaren und Landesinstitut für Fortbildung (Zyklen 1-3: 2002-2008).* Grundidee der Fortbildung Didaktik war und ist es, interessierten Thüringer Lehrerinnen und Lehrern, die in ihren Schulen oder in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung besondere didaktische (Führungs-) Aufgaben wahrnehmen oder eine solche Karriere anstreben, eine Plattform zur wissenschaftsorientierten beruflichen Weiterentwicklung anzubieten. Die Zyklen der Fortbildung Didaktik nehmen bis heute ihren Ausgangs- und Endpunkt sowohl in problem- als auch handlungsbezogenen didaktischen Fragestellungen.

Sie stehen in einem Spannungsfeld von theoretischen Reflexionsphasen an der Universität und praktischen Erprobungsphasen an Schulen und verfolgen das Ziel, die berufliche Rollenkompetenz aller Beteiligten zu stärken. Das leitende didaktische Prinzip der Fortbildung ist einerseits das der wechselseitigen Artikulation von professionellen und disziplinären Perspektiven und andererseits die verständigungsorientierte Schärfung der Vorstellungen von gutem Unterricht (vgl. Ahrens & Kleinespel, 2012).

Im Jahr 2002 – und auch noch in den Folgejahren – waren in den östlichen Bundesländern immer noch zwei verschiedene Unterrichts- und Schultraditionen spürbar. Auch wenn die äußere Institutionalisierung der Schul- und Ausbildungssysteme in Thüringen abgeschlossen war, gab es im Denken und bei den Emotionen der Beteiligten noch eine innere Institutionalisierungsschranke zwischen Ost und West.

Diese Differenz schlug sich in unterschiedlichen Vorstellungen von Kindheit und Jugend, von Familie und Schule und nicht zuletzt in verschiedenartigen Unterrichtsbildern nieder. Sie sollten in der Fortbildung Didaktik nicht als Belastungen, sondern als generative Muster interpretiert werden, die tief in die Berufsbiographien der Beteiligten eingelassen sind und helfen, jeweils guten und schlechten Unterricht, gelungene oder weniger gelungene schulische Erziehung zu identifizieren, zu bewerten und zu bearbeiten. An diesen Mustern mit dem Ziel zu arbeiten, neue, wechselseitig erschließbare Schul- und Unterrichtsbilder zu kultivieren, war und ist bis heute eine herausfordernde Aufgabe und setzt auf allen Seiten eine Grundhaltung wechselseitiger

Wertschätzung sowie Offenheit und Klarheit des gemeinsamen Sprechens voraus<sup>4</sup>.

Die Veranstaltungen der ersten Phase der Fortbildung Didaktik waren derart angelegt, dass sie an einem Studientag (jeweils an einem Montag) stattfanden, an dem alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch kultusministeriellen Erlass vom Unterricht freigestellt wurden. Die Veranstaltungssequenzen waren modularisiert und richteten sich sowohl nach der Zeitstruktur des Schuljahrs als auch nach der Semesterstruktur der Universität. Zum Abschluss der Fortbildung Didaktik – nach eineinhalb Jahren berufsbegleitender Arbeit – erhielten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein Zertifikat, das sie zu ihren Personalakten geben durften und das bei der Vergabe von didaktischen Funktionsstellen im Freistaat Thüringen Berücksichtigung fand.

Die Resonanz auf den ersten Zyklus der Fortbildung Didaktik war positiv, die Nachfrage besonders aus den Studienseminaren groß, so dass in den Jahren 2004-2006 und 2006-2008 zwei weitere Fortbildungszyklen mit gleichem Konzept angeboten wurden. Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern stand im Internet ein „Didaktischer Werkzeugkasten“ zur Verfügung, in dem alle benutzten und gemeinsam erarbeiteten Materialien zur eigenen Nacharbeit, aber auch zum Gebrauch in den selbst verantworteten Veranstaltungen des Vorbereitungsdienstes zur Verfügung standen.

*Phase 2: Eine Plattform für die Vorbereitung der Verantwortlichen für Ausbildung an Thüringer Schulen für das Praxissemester (Zyklus 4: 2008-2010).*

In den Jahren 2008-2010 wurde das erste Konzept der Fortbildung Didaktik für die unmittelbaren Anforderungen des Praxissemesters modifiziert. Die Verantwortlichen für Ausbildung an den Praktikumsschulen waren auf ihre Aufgabe vorzubereiten. Bei dieser Personengruppe handelt es sich um Lehrerinnen und Lehrer, die im Auftrag der Schulleiter die Ausbildung von Praktikanten der Universitäten und von Lehramtsanwärtern des Vorbereitungsdienstes (Referendaren) inhaltlich und organisatorisch steuern. Zusammen mit den fachbegleitenden Lehrern (in der Umgangssprache: Mentoren) nehmen sie die Ausbildungsfunktion der Schulen wahr. Die neue Aufgabe wurde 2007 vom damaligen Thüringer Kultusministerium formuliert. Es entstand an allen Thüringer Schulen ein umfangreicher Aus- und Fortbildungsbedarf. Insbesondere die erste Phase stellte bisher ungewohnte Ansprüche an die praktische Ausbildung in den Schulen. Allein die Universität Jena wollte mit ca. 80 Gymnasien und 30 bis 40 Regelschulen zusammenarbeiten und zweimal im Jahr jeweils ca. 250 Studierende an die Schulen schicken, die in

---

<sup>4</sup> Dies ist der Tenor von vier Reden, die anlässlich der Eröffnung der Fortbildung Didaktik gehalten wurden. Die Reden des Rektors der Universität Jena, des Thüringer Staatssekretärs im Kultusministerium, des Direktors des ThILLM und des geschäftsführenden Direktors des ZLD findet man unter <http://www.lbf.uni-jena.de/Fortbildung/Fortbildung+Didaktik+1.html>.



Teams zu zweit oder zu dritt die Schulwirklichkeit beobachten, praktische Unterrichtsversuche durchführen und Projekte zur Diagnose und Beratung sowie zur Evaluation gestalten sollten. Dies sollte in einer Weise geschehen, die sowohl den Ansprüchen der ersten als auch der zweiten Phase gerecht wird. Die Verantwortlichen für Ausbildung waren also in die Ausbildungskonzepte sowohl der Universität als auch der Studienseminare in einer Form einzuführen, die sie befähigten, diese Konzepte eigenverantwortlich an die Bedingungen ihrer jeweiligen Schule anzupassen und weiter zu entwickeln. Eine solche Aufgabe ist wissenschaftlich und praktisch anspruchsvoll und ließ sich mit den begrenzten Ressourcen eines damals sechsköpfigen Dozententeams der Fortbildung Didaktik nur mit einem differenzierten Fortbildungsangebot bewältigen:

Um in einem ersten Durchgang 120 Verantwortliche für Ausbildung inhaltlich auf ihre neue Funktion vorzubereiten, wurde – auf den Erfahrungen der Module der drei vorangegangenen Zyklen der Fortbildung aufbauend – ein *Multiplikatorenmodell* entwickelt. Dazu wurden – über die damals elf Schulamtsbezirke Thüringens verteilt – 21 besonders motivierte Verantwortliche für Ausbildung ausgesucht, die bereit waren, als Teil ihrer Fortbildungsaufgabe ihrerseits regionale Fortbildungsgruppen von 10 bis 15 Verantwortlichen für 1 ½ Jahre um sich zu versammeln. Die neu erworbenen Kenntnisse sollten in sechs eigenen Veranstaltungen an die Kolleginnen und Kollegen in ihren Regionen weitergegeben werden.

In den Schulamtsbezirken bezogen die Teams die Verantwortlichen für Ausbildung fast aller Gymnasien und Regelschulen<sup>5</sup> in ihr Fortbildungsprogramm ein und verbreiteten damit die neuen Ausbildungskonzepte der 1. und 2. Phase der Lehrerbildung landesweit. Die regionalen Fortbildungsteams blieben bis zur Neustrukturierung der Schulämter (Verringerung der Zahl der Ämter von 11 auf 5) im Jahr 2013 überwiegend stabil.

*Phase 3: Thüringenweite Fachleiterqualifizierung als Brücke zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerbildung (Zyklen 5 und 6: 2010-2014).* Seit dem Jahr 2009 beabsichtigt der Freistaat Thüringen, mehr als 100 Lehrerinnen und Lehrer als beauftragte Fachleiterinnen und Fachleiter neu einzustellen. Um die Fachleiter auf ihre Tätigkeit vorzubereiten, wurde die Fortbildung Didaktik auf der Grundlage von mehr als sieben Jahren Erfahrung und in Vorbereitung auf eine Projektausschreibung des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft ein zweites Mal umgestaltet. An der alten Form des berufsbegleitenden Studienangebots sollte festgehalten, aber die neu eingestellten Fachleiter sollten noch vor Beginn ihrer Berufstätigkeit in die neue

---

<sup>5</sup> Die Ausbildung der Grundschullehrer, der Berufsschullehrer und der Förderpädagogen obliegt in Thüringen der Universität Erfurt. Die Regelschullehrerausbildung wird sowohl in Jena als auch in Erfurt angeboten.

Tätigkeit eingeführt werden. Angesichts der großen Nachfrage wurde im Einvernehmen mit allen beteiligten Institutionen entschieden, unmittelbar mit der Beauftragung der Fachleiter eine berufseinführende Grundqualifizierung anzubieten und sukzessive, d.h. für viele Betroffenen erheblich später, eine 24 Monate andauernde berufsbegleitende Vertiefende Qualifizierung (einschließlich einer Traineeetätigkeit) mit jeweils 20-25 Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Zwei-Jahres-Zyklus durchzuführen.

Dauer: Module 1-4 → 1 ½ Jahre – Trainee ½ Jahr (berufsbegleitend)

Modul 1	Modul 2	Modul 3	Modul 4	Trainee-Tätigkeit
Unterrichten	Seminare gestalten	Beraten	Bewerten	freies Thema für die persönliche Fortbildung:

**Abbildung 1:** Struktur der Fortbildung Didaktik

Grundlegende und Vertiefende Qualifikation sind dadurch miteinander verbunden, dass beide im Sinne eines *Spiralcurriculums* durch vier gleichlaufende Module strukturiert sind.

Die Module der Vertiefenden Qualifikation greifen die Konzepte der Grundqualifikation wieder auf, vertiefen sie einerseits theoretisch unter Einbeziehung wichtiger wissenschaftlicher Texte und geben andererseits im Sinne situierten Lernens Zeit zur erfahrungsorientierten Erprobung im Seminar und in der Schule. Diese Erfahrungen werden in kollegialen Hospitationszirkeln reflektiert und für jedes Modul in Form einer Videographie im Plenum der Fortbildung Didaktik präsentiert.

Als Erweiterung der curricular vorstrukturierten Module üben alle Teilnehmer der Vertiefenden Qualifizierung eine zusätzliche *Trainee-Tätigkeit* aus. Hierbei handelt es sich um ein von den Teilnehmern selbstgesteuertes und selbstverantwortetes Fortbildungskonzept. Dies kann – je nach Bedürfnissen und gegebenen Rahmenbedingungen – eine fachwissenschaftliche, eine fachdidaktische bzw. eine fachpraktische Fortbildung oder ein Projekt sein. Die Themen für die Trainee-Vorhaben geben die Teilnehmer selbst vor. Sie suchen sich fachlich kompetente externe Berater an der Universität oder an den Studienseminaren. Einer Gruppe von drei bis fünf Trainees steht ein Mitglied der Dozentengruppe als Coach zu Seite. Der Ergebnisstand der Trainee-Tätigkeit wird dokumentiert und mit einer Präsentation im Plenum der Fortbildung Didaktik abgeschlossen.

Bis zum Jahr 2013 wurden – durch Mittel des Stifterverbands, durch Abordnungen des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (TMBWK) sowie durch das Engagement von Universitätsangehörigen – vier Grundqualifikationen durchgeführt, ein Zyklus der Vertiefenden Qualifika-

tion abgeschlossen sowie ein zweiter begonnen. Um einen Eindruck von den Inhalten zu vermitteln, werden im Folgenden die leitenden Konzepte des ersten Moduls *Unterrichten* exemplarisch dargestellt:

Das Thema Unterrichten ist das Kerngeschäft des Fachleiters und das wichtigste Lernfeld der Lehramtsanwärter. In der Regel ist die Ausbildungssituation am Studienseminar derart strukturiert, dass die Lehramtsanwärter sich in einer einführenden mehrwöchigen Hospitationsphase an ihren Ausbildungsschulen und an den Seminaren auf wesentliche Aspekte „guten“ Unterrichts verständigen. In ersten Seminarveranstaltungen werden Einzelstunden gemeinsam geplant, von Lehramtsanwärtern durchgeführt und ausgewertet.

In diesem Kontext steht der neue kognitiv-konstruktivistische Lernbegriff des Unterrichts im Mittelpunkt. Ausgehend vom behavioristischen Lernbegriff mit seinem Anspruch, das Lernen mit wissenschaftlichen Mitteln planbar zu machen, und der daraus entwickelten Lernzielorientierung in der Didaktik wird herausgearbeitet, dass der Lerner als aktiver Gestalter seines eigenen Lernprozesses besondere Berücksichtigung erfahren muss. Das bedeutet, dass Lernen nicht nur auf Belehrung zurückgehen kann, sondern dass sich der Lehrer auf die Eigentätigkeit des Lerners einlassen muss. Er muss Lerngelegenheiten schaffen, Lernumwelten konstruieren, die von jedem Schüler unterschiedlich genutzt werden können.

Der neue Lernbegriff verändert das Lehrerbild grundsätzlich. Der Lehrer ist nicht mehr „Vermittler“, sondern er stellt solche Lerngelegenheiten bereit, von denen man aufgrund empirischer Untersuchungen weiß, dass sie für die Entwicklung von Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen auf verschiedenen Lernniveaus förderlich sind (vgl. Helmke, 2012; Meyer, 2011). Das Konzept von Kompetenzen und ihren Niveaus wird im Modul Unterrichten domänenspezifisch erläutert und mit den Teilnehmern praxisorientiert diskutiert. Der neue Lernbegriff macht deutlich, dass der Unterricht von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird, so dass ein linearer Ursache-Wirkungs-Zusammenhang in der Didaktik zugunsten eines komplexeren Wechselwirkungsmodells aufgegeben werden muss. Angesichts dieser Komplexität spielt neben der Persönlichkeit des Lerners die *Lehrerexpertise*, d.h. die Summe der professionellen Kompetenzen einer Lehrperson, die entscheidende Rolle. Anhand von Metaanalysen zur Unterrichtsforschung wird mit den Teilnehmern eine Reihe von Lehrerkompetenzen, die die Qualität des Unterrichts beeinflussen, herausgearbeitet und erörtert. Diese Kompetenzen, die als Gütemaßstäbe für einen gelingenden Unterricht gelten können, werden über das gesamte Modul hinweg immer wieder in Beziehung zu den bildungswissenschaftlichen und fachlich/fachdidaktischen Lehrerbildungsstandards der KMK (Kultusministerkonferenz, 2004 & 2008) gesetzt. Für die Gestaltung des Unterrichts ist weiterhin von Bedeutung, die Persönlichkeit

und die bisherigen Lernerfahrungen eines jeden Schülers als Lernressource zu berücksichtigen. Es ist daher wichtig, mit Fachleitern – wie mit allen Lehrern – zu üben, die Fähigkeiten, die Motivationen und Interessen, das Vorwissen, die individuellen Lernstrategien und die sozio-kulturellen Hintergründe von Schülern zu erfassen und den Unterricht auf diese Dispositionen hin auszurichten. Neben der Darstellung wissenschaftlicher Befunde zu einer *Pädagogik der Vielfalt* (Prenzel, 2006) werden – zum Teil auch kontrovers – die bildungspolitischen und pädagogischen Implikationen der Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in das allgemeine Schulwesen (Gemeinsamer Unterricht) sowie die möglichen Folgen des längeren gemeinsamen Lernens (Gemeinschaftsschule) diskutiert.

In der empirischen Forschung werden Planungs-, Durchführungs- und Reflexionssituationen von Unterricht als besonders erfolgreich beschrieben, wenn sie gemeinsam in einer Hospitationsgruppe bestritten werden (vgl. Kreis & Staub, 2011; Futter & Staub, 2008). Nach einer Arbeitstagung organisieren sich die Teilnehmer der Fortbildung Didaktik in Hospitationszirkeln von drei bis vier Teilnehmern. In einer ersten Phase hält jeder Teilnehmer eine Unterrichtsstunde, die von einem zweiten Mitglied der Hospitationsgruppe videographiert und anschließend im *geschützten Raum* der Gruppe reflektiert wird. Eine zweite Hospitationsphase enthält für jeden Teilnehmer der Fortbildung Didaktik den zusätzlichen Auftrag, eine Unterrichtsvideographie für die Reflexion *im Plenum aller Teilnehmer und Dozenten* anzufertigen. Über die unterschiedlichen schulartbezogenen Erfahrungen und Sichtweisen bei der Planung, Durchführung und Reflexion von eigenem und fremdem Unterricht gibt es in dieser Fortbildungssituation wertvolle Anregungen und Denkanstöße zur Gestaltung ähnlicher Ausbildungssituationen an den Studienseminaren und für Schulentwicklungsprozesse.

### 3.1 Zwischenresümee

In ihrer mehr als 10-jährigen Geschichte hat die Fortbildung Didaktik wesentlich dazu beigetragen, das Jenaer Praxissemester möglich zu machen. Um das zu Beginn dieses Beitrages benutzte Bild der Brücke zwischen erster, zweiter (sowie dritter) Phase wieder aufzugreifen: Die Fortbildung Didaktik wurde zum Stützpfeiler für das Jenaer Programm der *ganzen* Lehrerbildung. Drei bildungspolitische Impulse erwiesen sich als stabilisierende Elemente: In ihrer *ersten Phase* war die Fortbildung eine Veranstaltung zur wissenschaftlichen und professionellen Verständigung zwischen Schlüsselpersonen der ersten und der zweiten Phase der Thüringer Lehrerbildung. Beide Seiten erarbeiteten einen kategorialen Rahmen, um sich über guten Unterricht und gute Schule zu verständigen. Neben der curricularen Abstimmung, die bei diesem Prozess erreicht wurde, entwickelte sich auch die Einsicht, dass ge-

genüber der „alten“ Lehrerbildung, von der sich das Jenaer Modell abgrenzen sollte, der Tätigkeitsfeldbezug in den Studiengängen der Lehrämter gestärkt werden musste. Dabei war allen Beteiligten bewusst, dass die Einfügung einer längeren Praxisphase in das Studium zu einer Verkürzung des 24-monatigen Vorbereitungsdienstes führen könnte. Es ist in großem Maße der vertrauensstiftenden Zusammenarbeit in der Fortbildung Didaktik zu verdanken, dass trotz dieser Perspektive die Studienseminare an den Planungen zur Einführung eines Praxissemesters mitarbeiteten, weil sie in ihm die Chance der Tätigkeitsfeldorientierung des Studiums und damit der Professionalisierung der Lehramtsstudierenden vom Beginn ihres Studiums an erkannten. In der zweiten Phase wurde die Fortbildung Didaktik unmittelbar für die Vorbereitung des Praxissemesters in den Dienst genommen. Zielgruppe waren die Verantwortlichen für Ausbildung, die mit der Einführung des Praxissemesters den Auftrag erhielten, die schulische Ausbildung der Praktikanten und Lehramtsausbildung an ihren Einrichtungen zu koordinieren. Die dritte – noch andauernde – Phase der Fortbildung Didaktik wird durch das Konzept des Stifterverbandsprojekts „Von der Hochschule in den Klassenraum“ bestimmt (Stifterverbandsprojekt 2010-2013). Durch die Auseinandersetzung aller neu berufenen Thüringer Fachleiter mit jüngeren Konzepten der Didaktik und Unterrichtsforschung ist – zumindest programmatisch – ein Kontinuum von Theorie- und Praxiselementen im Studium und im Vorbereitungsdienst entstanden, das nach den Planungen des Landesinstituts ThILLM in den Veranstaltungen der Berufseingangsphase fortgesetzt werden soll (Jantowski, 2011).

#### **4. Der zweite Pfeiler der Reform: Das Praxissemester mit Eingangspraktikum**

Um die Motive der Reform zur Einrichtung des Praxissemesters als zweiten Pfeiler des Jenaer Modells zu verstehen, muss man gedanklich noch einmal in die 90er Jahre zurückgehen. Die „alte“ Jenaer Lehrerbildung war in ihren Praxisbezügen sehr süddeutsch-schmal angelegt. Bis zum ersten Staatsexamen mussten ein 14-tägiges unbetreutes Orientierungspraktikum und ein vierwöchiges – von den Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft gemeinsam betreutes – Blockpraktikum absolviert werden. Hinzu kam für das Studium des Lehramts für Regelschulen – nur für dieses – ein sogenanntes Tagespraktikum in den Fachdidaktiken von der Dauer eines Semesters.

Doch auch diese schmale Form des Praxisbezugs erwies sich für die Erziehungswissenschaft als überlastend. Für die Betreuung aller Lehramts- und aller Magisterpraktikanten stand in den 90er Jahren nur eine halbe Mitarbeiterstelle zur Verfügung. Als sich zeigte, dass die Arbeitszeit des Mitarbeiters

nur noch zum büromäßigen Abheften der erziehungswissenschaftlichen Anteile der Praktikumsberichte reichte – also keine Nachbesprechung und kritische Reflexion der Praktikumerfahrungen stattfand –, schaffte das Institut für Erziehungswissenschaft den pädagogischen Teil des Praktikumsberichts ab und verabschiedete sich dadurch weitgehend von einer Tätigkeitsfeldorientierung des Lehramtsstudiums. Dieser Schritt war bitter für eine Einrichtung, die sich von ihrem Konzept her der Reformpädagogik und einer ‚Wissenschaft für die Praxis‘ verschrieben hatte. Es zeigte sich, dass in dieser Hinsicht das Studienelement Praktikum neu gedacht und organisiert werden musste.

Impulse in dieser Richtung kamen von der Enquete-Kommission des Thüringer Landtags. Sie legte 2004 einen umfangreichen Bericht vor (Thüringer Enquete-Kommission, 2004). Drei Impulse des Berichts wurden 2006 in das neue Thüringer Hochschulgesetz und 2008 in das neues Lehrerbildungsgesetz übernommen (Thüringer Hochschulgesetz, 2006; Thüringer Lehrerbildungsgesetz, 2008):

- Das Berufsbild des Lehrers wurde grundsätzlich erweitert und damit genauer an den mehrdimensionalen Anforderungen des Tätigkeitsfeldes Schule ausgerichtet. Nicht mehr nur das Unterrichten und das Erziehen sollten allein im Mittelpunkt der Ausbildung stehen, sondern auch zwei weitere, bisher in der Ausbildung vernachlässigte Tätigkeitsmerkmale: (1) das Diagnostizieren und Bewerten von Schülerleistungen sowie (2) das Evaluieren und Innovieren des schulischen Arbeitsplatzes. Diese auch von der KMK geforderte Erweiterung des Berufsbildes (Kultusministerkonferenz, 2004) hatte Folgen für die Aus- und Fortbildung der Lehrer vor allem durch die Forderung eines breiteren Studienangebots im Bereich der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften.
- Die Ausbildung der Lehrer wurde wie bisher den Universitäten einerseits und den Studienseminaren andererseits zugewiesen, die Fort- und Weiterbildung dem Landesinstitut ThILLM. Die Träger wurden zur Kooperation und zur wechselseitigen Abstimmung der Ausbildungsziele und Ausbildungsinhalte verpflichtet (Lehrerbildungsgesetz, 2008, § 4 Abs.1).
- Die für Jena wichtigste Regelung beider Gesetze besteht in einer Thüringer Besonderheit: Die Gesetze legen *einerseits* die modulare Struktur der Lehramtsstudiengänge im Sinne des Bologna-Prozesses fest; sie sehen aber *andererseits* zwei Möglichkeiten ihrer Realisierung vor. Die Universitäten können entweder ein grundständiges Staatsexamensstudium gestalten oder aber ein konsekutives Bachelor-/Masterstudium einrichten (Lehrerbildungsgesetz, 2008, § 8 ff). Die kleinere Universität Erfurt hatte sich schon vor dem Erlass der Gesetze für eine Bachelor-/Masterstruktur entschieden. Auch die Universität Jena führte diese Struktur für die meis-

ten ihrer Studiengänge ein, bewahrte aber für die klassischen Professionsstudiengänge der Theologen, Mediziner, Juristen und eben auch der Lehrer das grundständige Studium mit Staatsprüfung. Die Erfahrungen der vergangenen Jahre zeigen, dass beide Formen – die Lehramts- und die vergleichbaren BA-/MA-Studiengänge – friedlich nebeneinander koexistieren können. Die unterschiedlichen Logiken der studienbegleitenden Modulprüfungen und der studienabschließenden Staatsprüfungen lassen sich dadurch verknüpfen, dass die jeweils letzten Module des Studiums als Vorbereitungsmodule für die Prüfung konstruiert werden, deren Studienergebnisse zusammen mit der Abschlussarbeit mit 40% Gewichtung in die Gesamtnote der Ersten Staatsprüfung eingehen, während die studienbegleitenden Modulprüfungen mit 60% gewichtet werden.

Mit dem Festhalten an der Staatsprüfung für ein modularisiertes Lehramtsstudium wollte die Friedrich-Schiller-Universität nicht konservativ an alten Studiengangmodellen festhalten, sondern sie wollte zusammen mit den Studienseminaren und dem Landesinstitut ein zukunftsweisendes Modell der Lehrerbildung entwickeln (vgl. Lütgert, 2008, S. 40 f). Dafür gab und gibt es zwei Motive:

- In einem gewissen Sinn ist die Lehrerausbildung mit ihrer zweigeteilten Ausbildungsform der Universitäts- und der Seminarphase schon heute konsekutiv aufgebaut. Eine Dreiteilung der Ausbildung (1) in einen polyvalenten Bachelor, (2) in einen tätigkeitsfeldbezogenen Master und (3) in einen berufseinführenden Vorbereitungsdienst mit 2. Staatsprüfung als Unterrichtslizenz macht unter dem Gesichtspunkt der Professionalisierung keinen Sinn, da bisher – nach vielen Jahren der kritischen Diskussion und Erprobung – unklar geblieben ist, welche Formen der Berufseimündung durch einen Bachelor-Studiengang im *Lehramt* geschaffen werden: Die Bundesländer wollen die Lehramtsbachelor nicht, und der freie Markt akzeptiert sie nicht.
- Konsekutive Bachelor/Master-Studiengänge fragmentieren zudem die Lehrerausbildung, da sie das Prinzip der Polyvalenz *vor* das Prinzip der Professionalisierung stellen. In den Lehramtsstudiengängen kommt es aber darauf an, für Studierende den für ihre Berufstätigkeit konstitutiven Zusammenhang von wissenschaftlichen und praktischen Kompetenzen *frühzeitig* durch entsprechende Studienangebote zu verankern. Studierende können auf diese Weise in den ersten Semestern Erfahrungen sammeln und erkennen, ob sie fähig und gewillt sind, aus dem Umgang mit Kindern und Jugendlichen einen Beruf zu machen.

#### 4.1 Strukturelemente des Modells der Jenaer Lehrerbildung und Perspektiven der Verknüpfung der Phasen

Das neue Modell der Jenaer Lehrerbildung behält in der ersten Phase den Studienanteil bei, den die Fachwissenschaften in der *alten* Studienstruktur hatten (nämlich den überwiegenden Studienanteil von 9 Semestern für das Lehramt an Gymnasien und 8 Semestern für das Lehramt an Regelschulen). Die gute fachliche Qualität der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern wird durch das Jenaer Modell nicht geschmälert<sup>6</sup>. Aber es schafft Zeit und Raum für die in der „alten“ Lehrerbildung vernachlässigte Tätigkeitsfeldorientierung

- durch das *Eingangspraktikum*: 320 Stunden pädagogische Arbeit mit Kindern,
- durch das kooperativ mit den Thüringer Schulen durchgeführte *Praxissemester* von fünf Monaten Dauer in jedem Schulhalbjahr,
- durch eine *Öffnung der zweiten* und (beabsichtigt auch der) *dritten Phase* der Lehrerbildung für berufswissenschaftliche Angebote der Universität (vgl. den vorangehenden Abschnitt zur Fortbildung Didaktik).

Das Jenaer Modell erhält die Flexibilität zwischen den Bachelor/Master-Studiengängen auf der einen Seite sowie den Lehramtsstudiengängen auf der anderen Seite. Es lässt ohne Zeitverlust noch nach zwei Studienjahren sowohl *Einstiege* in das Lehramtsstudium als auch *Ausstiege* zu den Zwei-Fach-Bachelor/Master-Studiengängen zu. Dies setzt eine individuelle Beratung der Studiengangwechsler voraus.

#### 4.2 Das Eingangspraktikum als pädagogisches Erprobungsfeld

Wir wissen aus Untersuchungen (vgl. Gröschner & Nicklaussen, 2008), dass vor Einführung des Jenaer Modells mehr als 60% der Lehramtsstudierenden noch nie einen längerfristigen pädagogischen Kontakt zu Kindern und Jugendlichen aufgenommen hatten. Es fehlte ihnen die praktische Erfahrung im Umgang mit der jüngeren Generation. Deshalb fordert die Friedrich-Schiller-Universität heute von den angehenden Lehramtsstudierenden, in einem Eingangspraktikum einen *pädagogischen Bezug* zu Kindern und Jugendlichen in einem Erziehungsfeld der eigenen Wahl aufzubauen und über einen längeren Zeitraum (320 Stunden) aufrechtzuerhalten. Auf diese Weise erfahren die Studierenden ganz praktisch, welche Aufgaben ein Erwachsener hat, der

---

<sup>6</sup> Das Jenaer Modell führt neben der verstärkten Tätigkeitsfeldorientierung keine neuen Studiengangelemente – wie ein *studium generale* oder eine Haupt- und Nebenfachstruktur – in die Lehrerbildung ein.



erzieherische (Teil-) Verantwortung für Kinder oder Jugendliche übernimmt. Das Eingangspraktikum ist nach der Konzeption des Jenaer Modells kein „Eignungspraktikum“, so wie dies in manchen Bundesländern eingeführt ist, sondern es ist ein *Selbsterprobungspraktikum* (Friedrich-Schiller-Universität, 2009). Die Eignung zum Lehrerberuf soll sich erst im Praxissemester erweisen.

### 4.3 Zum Konzept des Praxissemesters

Zum Zeitpunkt der Planung und Einführung des Praxissemesters stand die Jenaer Universität mit ihrem Konzept eines mit dem Studium verschränkten Langzeitpraktikums im Feld der Hochschulen ziemlich allein (vgl. Lütgert, 2006; Gröschner & Lütgert, 2006). Damals gab es zwar schon das Baden-Württemberg-Modell; doch dies ist gänzlich anders konzipiert. Es wird von den Studienseminaren getragen, „befreit“ also die Universitäten davon, im Studium einen Tätigkeitsfeldbezug herstellen zu müssen. Heute hat sich die Situation gründlich gewandelt; es gibt auch in weiteren Bundesländern Praxissemester oder es sind solche geplant<sup>7</sup>. Dabei gehen Bildungspolitiker und Bildungsforscher von sehr unterschiedlichen Erwartungen aus. Bildungspolitiker unterstellen einen grundlegenden Kompetenzschub durch die Integration von Langzeitpraktika in das Studium, empirisch orientierte Wissenschaftler können in ihren Studien den erwünschten Zuwachs im Vergleich zu traditionellen Kurzzeitpraktika (noch) nicht feststellen (vgl. u.a. Gröschner & Müller in diesem Band).

Aus bildungspolitischen Motiven wurden vom damaligen Thüringer Kultusministerium unter Bezug auf die Empfehlungen der Enquete-Kommission von 2004 alle an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen in einen gemeinsamen Beratungsprozess einbezogen. Als Ergebnis reifte der Entschluss heran, im neuen Hochschulgesetz beide Modi des Lehramtsstudiums zuzulassen. Das Ministerium kam auf diese Weise den Reformabsichten sowohl der Universität Erfurt als auch der Universität Jena entgegen. Damit war auch das Praxissemester rechtlich und administrativ abgesichert. Diese für eine Landesgesetzgebung in Deutschland ungewöhnliche Zulassung einer Doppelstruktur der Lehramtsstudien wurde durch eine zweite souveräne Form der ministeriellen Erstellung des Lehrerbildungsgesetzes überhaupt erst sinnvoll gemacht: Der Referentenentwurf des Gesetzes entstand nicht in den abgeschirmten Büros des Ministeriums, sondern wurde Abschnitt für Abschnitt in

---

<sup>7</sup> Eingeführt sind Praxissemester in Baden-Württemberg, Brandenburg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen – Uni Jena; geplant sind Praxissemester in Bremen, Hessen, Niedersachsen (nur für das Lehramt GHR), Berlin und Thüringen (Uni Erfurt). (Zur Analyse der Praxissemesterkonzeptionen vgl. Weyland & Wittmann, 2010).

den erwähnten Arbeitsgruppen diskutiert und beurteilt. Sowohl die Universitäten als auch die Studienseminare und das Landesinstitut ThILLM konnten ihre operativen Konzeptionen einbringen und untereinander sowie mit dem Ministerium abstimmen, bevor der Gesetzestext in Paragraphen gegossen wurde. Die Gefahr der Inkompatibilität von grundständigen und konsekutiven Studiengängen wurde auf diese Weise von vornherein abgewendet.

In das Jenaer Praxissemester integriert sind von der Seite der Universität vier Module, die von den Fachdidaktiken, dem Institut für Erziehungswissenschaft, sowie dem Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung getragen werden. Die vier Module sind orientiert an den bildungswissenschaftlichen Lehrerbildungsstandards der KMK: Unterrichten, Erziehen, Bewerten, Innovieren – und von Jena hinzugefügt: Berufsethik (Entwicklung einer Berufsrolle; vgl. hierzu die Beiträge von Kleemann und Holtz in diesem Band). Diese fünf Elemente strukturieren die Einführungsphase, die Unterrichtsphase sowie die Diagnose- und Evaluationsphase des Praxissemesters.

In der Einführungsphase sind die Praktikanten gewissermaßen Eleven, die fremden Unterricht beobachten, aber auch ihren fachbegleitenden Lehrern oder den Lehramtsanwärtern bei der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung zur Hand gehen, indem sie Teilaufgaben übernehmen. In der Unterrichtsphase gestalten und reflektieren die Praktikanten – von den fachdidaktischen Begleitseminaren unterstützt – ganze Unterrichtsstunden oder Teile von Unterrichtseinheiten. In jedem Fach sollen sie im Verlauf des Praxissemesters in der Regel 20 Unterrichtsstunden bzw. einen entsprechenden Anteil an Unterrichtseinheiten in jedem ihrer beiden Unterrichtsfächer halten.

In der Diagnose- und Evaluationsphase sollen nach der ursprünglichen Planung die Schulen den Praktikanten kleine Aufgaben stellen: z.B.

- ein Lernstandsgutachten für einen Schüler mit vorgegebenen Diagnoseinstrumenten anzufertigen,
- Schüler mit dem EMU-Instrument des Kollegen Helmke zur Qualität einer Unterrichtsstunde zu befragen (Helmke, 2013; vgl. auch den Beitrag von Holtz zur mehrperspektivischen Unterrichtsevaluation in diesem Band) oder
- eine Befragung der Lehrer zur Schulentwicklung mit einem vorgefertigten Instrumenten zur Selbstevaluation in Schulen durchzuführen (für die Weiterentwicklung dieses Konzepts siehe die Beiträge von Dreer et al. und von Herzer in diesem Band).

Kurz, die Praktikanten sollen in dieser dritten Phase des Praxissemesters mit sehr einfachen, vorgefertigten wissenschaftlichen Instrumenten Daten erheben, um zumindest ausschnitthaft einen wissenschaftlich-distanzierten Blick auf ihre unmittelbar erlebte Praxis zu erhalten.

#### 4.4 Didaktikum oder Brücke zum Vorbereitungsdienst

Aus grundsätzlichen Erwägungen ist das Jenaer Praxissemester in der *Mitte des Studiums* – im 5. oder 6. Semester – platziert. Studierende sollen in den ersten vier Semestern eine Grundkompetenz in ihren Fächern, in den Fachdidaktiken und in der Erziehungswissenschaft erworben haben, bevor sie sich fünf Monate auf die Schulpraxis einlassen. Sie sollen aber auch die Chance bekommen, ihre Praxissemestererfahrungen in ihr anschließendes Studium von mindestens vier weiteren Semestern einzubringen (vgl. Lütgert et al., 2013a+b). Das Jenaer Praxissemester ist gewissermaßen eine moderne Adaptation des *Didaktikums* des großen Paul Heimann, der mit seiner 1960 in Berlin-Lankwitz eingeführten Praktikumsform Studenten das *Theoretisieren über Lernvorgänge* nahe bringen wollte. Heimann war der Überzeugung, dass man die Konzepte der Didaktik nicht allein aus Büchern lernen könne, sondern vor allem auch in der Praxis erprobt, erfahren und reflektiert haben müsse, um im Wechselspiel von wissenschaftlich Allgemeinem und praktisch Besonderem theoretisch zureichendes Wissen auf dem Gebiet der Pädagogik und Didaktik entwickeln zu können (Heimann, Otto & Schulz, 1966). Heimanns Grundgedanke ging auf den amerikanischen Pragmatismus seiner Zeit zurück (Reich & Thomas, 1976). Ein vergleichbares Konzept hat später Donald Schön mit seinem Schlüsselbegriff des *Reflective Practitioner* im Theorierahmen seiner *Epistemologie der Praxis* reformuliert (Schön, 1983).

Im Sinne von Heimann und Schön fügt das Jenaer Praxissemester der Perspektive der Wissenschaft die Perspektive des reflektiven Umgangs mit der Praxis hinzu. Nach diesem Verständnis haben weder Wissenschaft noch Praxis eine wechselseitige Bestimmungsfunktion, sondern eine wechselseitige Orientierungs- und Aufklärungsaufgabe (Arnold et al., 2011, insbesondere S. 166 ff). In diesem Sinne soll das Praxissemester aus dem Studium heraus praktische Kompetenzen anbahnen, um einen umfassenden Blick auf die Qualifikationen zu eröffnen, die erworben sein müssen, wenn der Lehrerberuf professionell ausgeübt wird.

Dabei wird in der Jenaer Konzeption berücksichtigt, dass für viele Studierende im Praxissemester zunächst die Anforderungen der Praxis dominieren, so wie Lehramtsnovizen sie wahrnehmen. Weil das *muddling through* – die unreflektierte Bewältigung komplexer Schul- und Unterrichtssituationen – ganz im Vordergrund steht, scheint die Praxis häufig nicht zu den erlernten wissenschaftlichen Theorien zu passen (vgl. die Beiträge von Holtz in diesem Band). Deshalb bedarf es aus der Sicht der Initiatoren des Jenaer Praxissemesters – zusätzlich zu einer soliden Praxisbegleitung – einer *zweiten* intensiven Studienphase, in der sich die Studierenden mit ihrer Erfahrung des Tätigkeitsfeldes erneut der Wissenschaft zuwenden (vgl. den Aufsatz von Freudenberg, Winkler, Gallmann & von Petersdorff in diesem Band).

In dieser Hinsicht unterscheidet sich das Jenaer Praxissemester von den später von Universitäten anderer Bundesländer in das Masterstudium integrierten Langzeitpraktika. In der engen Verbindung zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerbildung – bei institutioneller Unabhängigkeit der beteiligten Institutionen – verfolgen diese Reformen die gleichen Ziele der Verknüpfung von erster und zweiter Phase der Lehrerbildung, aber sie setzen unterschiedliche Akzente. Dies soll am Beispiel der Neustrukturierung der Lehramtsstudiengänge in Nordrhein-Westfalen (NRW) illustriert werden<sup>8</sup>.

Das Charakteristikum des NRW-Praxissemesters besteht darin, dass – neben einer intensiven Betreuung der Praktikanten durch die Schulen – die Universitäten durch ihre Lehrbildungszentren sowie die Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (die früher so genannten Studienseminare) mit jeweils eigenen Curriculumelementen in das Begleitcurriculum eingebunden sind (Universitäten Nordrhein-Westfalen [...] 2010). Diese zeitliche und inhaltliche Nähe des NRW-Praxissemesters zum Vorbereitungsdienst (im 8. oder 9. Studiensemester) macht den Tätigkeitsfeldbezug im Lehramts*master* hochschuldidaktisch dominant und überlässt dem Disziplinbezug in der zweiten Phase des Studiums nur ein kleines Zeitfenster. Die Jenaer Interpretation dieser Verzahnung von Hochschule und Vorbereitungsdienst lautet: NRW stellt im Masterstudium eine dichte Verbindung her zwischen den Lehramts*disziplinen* (die noch im Bachelorstudium vorherrschen) und der Lehramts*profession* (die mit dem Praxissemester die Struktur des Masterstudiums prägt). Es berücksichtigt aber nicht die aus Jenaer Sicht wichtige Funktion des Praxissemesters als Didaktikum, weil *nach* dem Praxissemester zu wenig Zeit bleibt, die Erfahrungen wissenschaftlich aufzuarbeiten. Doch dieser Einwand kann mit programmatischen Argumenten weder bestätigt noch ausgeräumt werden. Hier bedarf es in Zukunft gründlicher empirischer Forschungen.

In NRW können sich auf jeden Fall die Zentren für Lehrerbildung der Universitäten und die Zentren für praktische Lehrerbildung durch die Verknüpfung von Studium und Vorbereitungsdienst zu wirklichen *Professional Schools* entwickeln, ohne ihre unterschiedliche institutionelle Zugehörigkeit zu verleugnen. Mit dieser Konstruktion hat NRW eine kluge Lösung für das Problem der relativ späten Lage des Praxissemesters im BA/MA-Studiengängen gefunden, indem es die institutionelle Nähe von Studium und Vorbereitungsdienst erhöht.

---

<sup>8</sup> Es sei angemerkt, dass die gegenwärtige Lehrbildungsreform in NRW viel fundamentaler angelegt ist als diejenige in Thüringen in den Jahren 2004-07. NRW will erreichen, was die Sachsen gerade wieder abgewickelt haben: die volle, gleichwertige akademische Bildung für alle Lehrerinnen und Lehrer.

## 5. Resümee und Ausblick

Im Unterschied zu den Praxissemestern in konsekutiven Bachelor-/Master-(BA/MA-) Studiengängen ist das Praxissemester im Jenaer Modell als Didaktikum in der Mitte eines grundständigen Studiums angesiedelt. Obwohl auch in ihm Handlungskompetenzen des Lehrerberufs erworben werden, soll es den Vorbereitungsdienst nicht vorwegnehmen, sondern den Studierenden die Erfahrung vermitteln, dass zum professionellen Handeln des Lehrers sowohl wissenschaftliche Erkenntnis als auch praktisches Handlungsvermögen (über das Unterrichten hinaus) gehören. Diese Erfahrung stellt sich, wie wir aus unseren eigenen und aus fremden empirischen Studien wissen, nicht bei allen Studierenden ein (vgl. die Beiträge von Holtz in diesem Band und die dort zitierte Literatur); als Praktikanten streben sie im Praxissemester (zunächst) nach Handlungssicherheit, nicht nach kritischer Analyse ihres Handelns. Programmatisch besteht jedoch das Ziel des Praxissemesters darin, Studierenden im Studium die Chance zu geben, den Habitus eines reflektierenden Praktikers zu entwickeln, der die wechselseitigen Perspektiven von Wissenschaft und Praxis dazu nutzt, durch und für Erfahrung zu lernen. An diesem Punkt gibt es eine Spannung zwischen dem Anspruch des Praxissemesters und seiner bisher von vielen Studierenden wahrgenommenen Wirklichkeit.

Trotz dieser Spannung ist das Praxissemester nach einer ausgedehnten Entwicklungs- und Erprobungsphase erstaunlich gut von allen Gruppen der Universität, von den beteiligten Schulen, von den Studienseminaren und vom Landesinstitut ThILLM angenommen worden. Die weiterführenden Gründe hierfür werden in dem folgenden Beitrag von Kleinespel/Ahrens erläutert. In diesem Beitrag sollen deshalb abschließend nur die internen und externen Entwicklungsperspektiven skizziert werden, die sich aus der Geschichte des Jenaer Modells für das Praxissemester ergeben. Intern heißt, auf die inneren Systembedingungen des Modells bezogen. Extern heißt, die bildungspolitischen Rahmenbedingungen der Lehrerbildung berücksichtigend. *Zu den internen Entwicklungsperspektiven:* Der Anspruch des Praxissemesters als Didaktikum stellt zwei Bedingungen, die in der praktischen Implementation bisher nur bedingt eingelöst wurden und für die Zukunft einer weiteren Bearbeitung bedürfen:

- Angesichts der begrenzten Ressourcen wird die große Zahl der schulischen Mentoren des Praxissemesters (ca. 500 fachbegleitende Lehrerinnen und Lehrer) nur schwer erreicht. Es stehen zwar schriftliche Informationen bereit und die Universität veranstaltet Fortbildungstage für die fachbegleitenden Lehrerinnen und Lehrer der Praktikumsschulen, aber der Transfer von der Universität – in die Schulen sowie umgekehrt – von den Schulen in die Universität bedarf nach allgemeiner Überzeugung ei-

ner Intensivierung, damit die Bilder vom „erfolgreichen“ Lehrer, die die Praktikanten in den Schulen erleben und internalisieren, sowie die Bilder vom „guten“ Lehrer, die sie in der Universität kritisch erarbeiten, nicht zu stark divergieren (vgl. Hascher, 2011 & 2012).

- An der Friedrich-Schiller-Universität sind in den ersten Jahren der Durchführung des Jenaer Modells erst von einigen lehrerbildenden Fächern die Bedingungen dafür geschaffen worden, die Praxissemestererfahrungen nicht nur *während* der Praxisphase, sondern auch im anschließenden Hauptstudium kritisch aufzuarbeiten (siehe hierzu als exemplarische Beispiele die Aufsätze von Freudenberg, Winkler, Gallmann & von Petersdorff sowie von Woest in diesem Band). Um die Potentiale des Jenaer Praxissemesters zu nutzen, sollten möglichst alle lehrerbildenden Institute Module konzipieren, in denen Lehrende und Studierende gemeinsam die Transformationen erarbeiten, die sich ergeben, wenn Themen aus fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und unterrichtspraktischer Perspektive konstruiert werden.

*Die externen Entwicklungsperspektiven* sind von grundsätzlicher Natur: Trotz Fortbildung Didaktik und Praxissemester kämpft die Lehrerbildung an der Friedrich-Schiller-Universität mit einem Grundsatzproblem aller Universitäten: Das Lehramtsstudium stellt rein quantitativ nur den „Beipack“ der Universitätslehre dar. Im Mittelpunkt stehen die nicht-lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengänge, die meist von *einer* oder einer *kleinen Zahl* von Fakultäten, die sich für die Studiengänge verantwortlich fühlen, konzipiert und durchgeführt werden. Das Lehramtsstudium schließt in Jena jedoch *neun* Fakultäten und eine Vielzahl von Instituten ein, die jeweils ihre spezifischen fachlichen Ziele verfolgen.

Das hat Folgen. Da die Lehrerbildung innerhalb der Universität keinen eigenen Etat und keinen eigenständigen Einfluss auf die Personalstruktur besitzt, marginalisieren *einige* Institute den Berufsfeldbezug der Lehramtsstudiengänge, der an einer Universität nur durch *einschlägige Forschung* zur Geltung gebracht werden kann. Diese Institute weigern sich, Professorenstellen für die Fachdidaktiken einzurichten und reduzieren die Fachdidaktiken auf den Mittelbau oder auf Lehraufträge – mit der Gewissensberuhigung, dass die Lehrerbildung in Jena mit dem Praxissemester und der Fortbildung Didaktik gut aufgestellt zu sein scheint. Der Beitrag, den die Universität zur Professionalisierung des Lehrerberufs leisten könnte, wird durch fehlende strukturelle Weiterentwicklung in einigen Bereichen reduziert.

Das partielle lokale Wegschauen vor den strukturellen und inhaltlichen Problemen der Lehrerbildung hat eine Parallele auf nationaler Ebene. Grundlegende Veränderungen in der Lehrerbildung fanden in der Vergangenheit und finden in der Gegenwart nur statt, wenn sie in umfassendere gesellschaftliche