

Praxissemester – Begleitung durch das ZfsL Hagen (Lehramt für Berufskollegs)

Einleitung (Delia Ahland)

Das BK-Seminar Hagen baut den Begleitungsprozess auf dem Fundament intensiver Kooperation mit den beteiligten Lernorten auf. Folgerichtig beginnt das Praxissemester an dem Freitag vor dem Schulstart mit einer gemeinsamen Auftaktveranstaltung von Studierenden, Vertretungen der beteiligten Schulen (Mentorinnen/Mentoren und/oder Praxissemesterbeauftragte), universitäre Mitglieder der Fachverbände und des ZLB sowie allen fachlich und überfachlich eingebundenen Personen aus dem Seminar.

Im Zentrum steht ein grundlegender Kommunikationsprozess, auf dem die Ausbildungsbeziehung aufbaut:

Mit unterschiedlichen methodischen Zugriffen beschreiben wir uns gegenseitig unser subjektives Bild von Unterricht, das mentale Modell, das wir aus unserem bisherigen Entwicklungsprozess generiert haben. Diese erste Phase der Selbstvergewisserung ist Voraussetzung für die ersten selbstreflexiven Schritte und die zielführende Einbindung der nachfolgenden Information:

Es wird vor Ort zwischen den beteiligten Personen ein Kontrakt über den auszugestaltenden Weg geschlossen. Die Umsetzung dieses Prozesses wird sachlogisch und personenorientiert am Ende des Praxissemesters in einer analogen Abschlussveranstaltungen mit demselben Teilnehmerkreis in unterschiedlichen Kommunikationsszenarien evaluiert.

Darüber hinaus wird in diesen Veranstaltungen die Vielfalt der Lernprozesse auf Seiten der Schülerinnen und Schüler mit dem korrespondierenden Planungsprozess der Lehrenden verknüpft, so dass in kooperativen Übungen Konsequenzen daraus abgeleitet werden können.

Mit dieser Perspektive starten die Betroffenen in das PS, um sich zum zweiten und dritten Seminar mit vielfältigen Ersterfahrungen wieder zu treffen.

Die dialogische Struktur jeglichen unterrichtlichen Handelns sowie die Gestaltung interaktiver Beziehungen werden auf der Basis der individuellen Erfahrungen im zweiten und dritten Baustein in kleinen Übungen im kollegialen Miteinander erlebt, um auf einer Metaebene theoriegeleitet reflektiert und mit vorhandenen Modellvorstellungen vernetzt zu werden.

Beide Tage werden eingebettet in individuelle personenorientierte Beratungen zu möglichen Unterrichtsvorhaben.

Im vierten Baustein steht der Lernprozess der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt: Wo wird wann, wie und warum gelernt? Vor dem Hintergrund wachsender Erfahrungen werden unterrichtliche Settings aus subjektiver Perspektive beschrieben, gespiegelt an Fremdwahrnehmungen und theoretischen Bezügen.

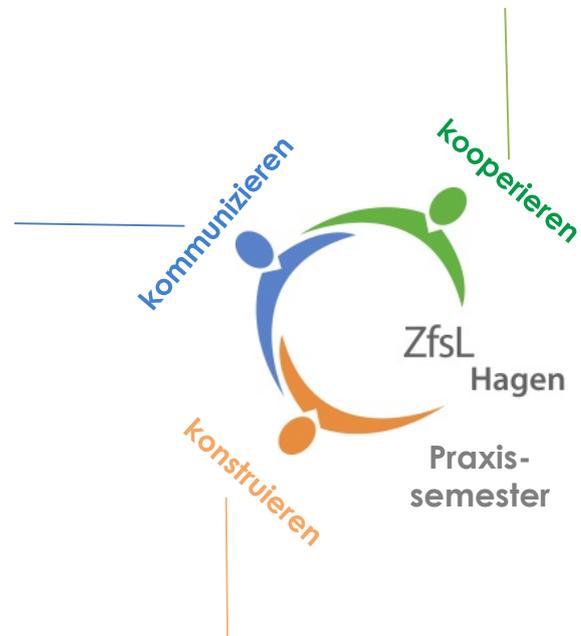
Der Prozess der Rollenklärung wird auf diesem Wege sukzessive, auch auf der Basis impulsgesteuerter Phasen reflexiven Schreibens, eingeleitet.

Als paralleler Strang der fachdidaktischen Perspektiven nehmen die Studierenden an zwei Fachseminartagen im ZfsL Hagen (BK) teil, wo sie einerseits ein spezifisches situations- und bedarfsorientiertes Angebot erhalten, andererseits Kontakte zu LAAs und deren Erfahrungen knüpfen können.

Ansprechpartner im Seminar BK Hagen sind während dieser ganzen Zeit:
ZfsL Hagen, Fleyer Straße 196, 58097 Hagen, 02331-4739013 (Frau Vogel)
poststelle@zfsl-hagen.nrw.de – homepage: www.zfsl-hagen.nrw.de

Leitung: Delia Ahland, 02331-4739023 oder delia.ahland@zfsl.nrw.de
Praxissemesterbeauftragter: Dr. Jürgen Lehberger, Juergen.Lehberger@t-online.de
Praxissemesterteam des BK-Seminars Hagen

Alle weiteren Informationen (Einladungen, Termine) werden per Mail verschickt.



Konzepte des ZfsL Hagen (BK) für das Praxissemester (Dr. Jürgen Lehberger)

Leitende Grundsätze

Im Praxissemester sind Theorie und Praxis professionsorientiert miteinander zu verknüpfen. Diese Herausforderung führte am ZfsL Hagen (BK) zu einer konzeptionellen Ausrichtung, in der es um die Rückbindung des praktischen Wissens – über die Reflexion von Erfahrung erworben – an wissenschaftlich generierte Wissensbestände geht. Der methodische Zugriff auf derartige Wissensbestände erschließt sich über reflexives bzw. forschendes Lernen (s. Ausführungen zur „Abgrenzung von reflexivem und forschendem Lernen“).

Dem Bezugssystem Person kommt in diesem Zusammenhang eine ganz besondere Bedeutung zu. Deshalb orientiert sich das reflexive und forschende Lernen an Prozessen expansiven Lernens (Holzkamp 1995, S. 190 f.). Ein Lernen, bei dem die Studierenden in emanzipatorischer Weise selbstbestimmt und lernend ihre Handlungsfähigkeit erweitern. Der Lernprozess wird dadurch initiiert, dass die Studierenden im Kontext der Bewältigung von authentischen Lehrerinnen- und Lehreraufgaben, wie z. B. die Planung und Durchführung von Unterricht, ihre aktuelle Handlungsfähigkeit als eingeschränkt erleben. Weil das individuell verfügbare (handlungsleitende) Wissen zur Bewältigung der Aufgabe nicht ausreicht, macht der Studierende eine Diskrepanzerfahrung. Diese Erfahrung als individuelle Lernproblematik zu begreifen und über Prozesse selbstbestimmten Lernens aufzulösen, ist ein Akt der Selbstbestimmung, der die Befähigung zur Mitgestaltung fördert. Die vorangestellten Ausführungen verweisen auf die Interdependenz von Wissenschaft–Praxis–Person. In der systematischen Verknüpfung von theoretischem Wissen und praktischer Erfahrung (Theorie-Praxis-Verknüpfung) im Prozess des reflexiven und forschenden Lernens verstehen wir die konzeptionelle Herausforderung des Praxissemesters.

In unseren Begleitveranstaltungen (s. Konzept „Begleitveranstaltung“) und Beratungssituationen (s. „Beratungskonzept“) geht es deshalb vorrangig darum, die Reflexion von Praxiserfahrung und die Rückbindung dieser Erfahrung an wissenschaftlich generierte Wissensbestände – im Sinne einer reflexive Grundhaltung – für die Studierenden zu ermöglichen (s. Konzept „Lernbär“ und „Evaluationskonzept“). Die Auseinandersetzung mit authentischen Praxissituationen in ihrer Situiertheit erscheint in diesem Zusammenhang ein zielführender konzeptioneller Ansatz zu sein. Ganz im Sinne von Peter Faulstich (2005, S. 531): „Das Denken nimmt seinen Ausgang von einer Situation, die mehrdeutig ist, Alternativen enthält, ein Dilemma darstellt.“ Dieser Aussage folgend, kommt der Unterrichtlichen Forschungsaufgabe (s. Konzept „UFA“) im Lernkonzept des ZfsL Hagen (BK) eine konstituierende Bedeutung zu. Im Folgenden werden die benannten Konzepte ausführlich beschrieben.

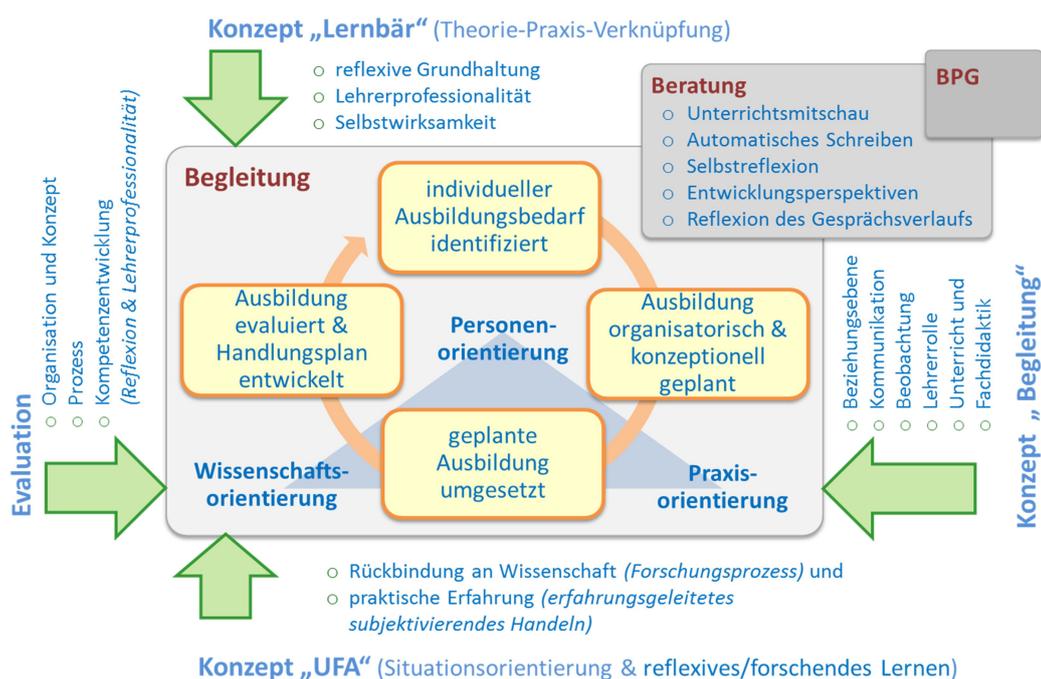


Abb.: Praxissemester – Konzepte des ZfsL Hagen (BK) im Überblick

Konzept „UFA“ (berufliche Fachrichtungen) (Dr. Jürgen Lehberger)

Veröffentlicht in: Jenewein, K.; Henning, H. 2015: Kompetenzorientierte Lehrerbildung – Neue Handlungsansätze für die Lernorte im Lehramt an berufsbildenden Schulen. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 163-180

1 Einleitung

Im Praxissemester¹ ist das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen zum handlungsleitenden Wissen (berufsfeldbezogenes Wissen) unter der Bedingung zu klären, dass es sich um unterschiedliche Bezugssysteme mit unterschiedlichen Erkenntnisinteressen (Wahrheit und Angemessenheit) handelt. Konzepte, die wissenschaftliches Wissen als unmittelbar handlungsleitend betrachten (vgl. z. B. Tenberg 2006, S. 87), werden vielfach als nicht tragfähig eingestuft (Schneider/Wildt 2009, S.13; Neuweg 2000, S. 66 ff.). Vielmehr geht es um die Reflexion von Praxiserfahrungen und die Rückbindung dieser Erfahrungen an wissenschaftlich generierte Wissensbestände. Dies setzt die Auseinandersetzung mit authentischen Praxissituationen – hier in Form von Unterrichtsforschungsaufgaben – in ihrer Situiertheit voraus. Im Prozess des praktischen Lehrerhandelns liegt das Potential für reflexives und expansives Lernen: Ein Lernen, das wissenschaftliche Erkenntnisse und berufliches Handeln in Beziehung setzt und die Kompetenzentwicklung begründet.

2 Theoretische Einbindung des Lernens in schulische Arbeitsprozesse

Die in diesem Beitrag dargestellte inhaltliche Ausgestaltung des Praxissemesters stützt sich lerntheoretisch auf ein Lernen in situativen Kontexten („situated learning“) (Lave/Wenger 2003) in Form des Lernens im Arbeitsprozess (Dehnbostel 2007, S. 46). Damit wird der Erkenntnis Rechnung getragen, dass die Aneignung von Wissen in starkem Maße vom situativen Kontext abhängt und das im Arbeitsprozess objektive und subjektive Wissensanteile in funktionaler Weise verknüpft werden (Rauner 2004, S. 14; vgl. auch Lehberger 2013, S. 10 u. S. 105 ff.). Mit der Unterrichtsforschungsaufgabe ist ein qualitativer Anspruch an die authentische Praxissituation verknüpft, der sich theoretisch an der Kompetenzentwicklung durch Entwicklungsaufgaben (Gruschka 1985) orientiert.

Der Lernprozess selbst folgt zentralen Aspekten einer subjektorientierten Lerntheorie und ist fokussiert auf das expansive Lernen (Holzkamp 1995, S. 190 f). Dabei erfahren die Studierenden im Kontext der Bewältigung herausfordernder Praxissituationen eine objektive Diskrepanz zwischen ihrer aktuellen Kompetenz und der situativ erforderlichen Kompetenz. In diesem Fall entpuppt sich die Handlungsproblematik als *selbstgesetzte* Lernproblematik (vgl. ebd., S. 212–214), die mittels Rückbindung an Wissenschaft und/oder Reflexion praktischer Erfahrung zu bearbeiten ist. Als tragfähig erweisen sich dabei Konzepte des reflexiven Lernens, in denen metakognitive Lernstrategien genutzt werden (vgl. Reis 2009, S. 100 ff.).

3 Prozess zur Planung, Durchführung und Reflexion eines Unterrichtsvorhabens

Das Vorhaben, die schulische Praxis, die wissenschaftlich generierten Wissensbestände und das praktische Wissen – als reflektierte Arbeitserfahrung – unter dem Primat expansiven Lernens zusammenzuführen, hat im konkreten Fall² eine Prozessstruktur zur Planung, Durchführung und Reflexion eines Unterrichtsvorhabens hervorgebracht, in der die lernortspezifischen Aufgabenstellungen der Kooperationspartner – Universität (Uni), Schulen und Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) – beschrieben werden (siehe

Abb. 1). Dabei kommen Ansätze expansiven und reflexiven Lernens in unterschiedlichen Ausprägungen zum Einsatz. Durch ein vorbereitendes Seminar an der Universität werden die Studierenden auf die Durchführung des Unterrichtsvorhabens im Rahmen des Praxissemesters vorbereitet.

¹ Das Lehrerausbildungsgesetz in Nordrhein-Westfalen (MSW 2009) fordert ein Praxissemester von mindestens fünf Monaten Dauer innerhalb des Masterstudiums ein. Es ist von den Hochschulen zu verantworten und in Kooperation mit Schulen und den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung durchzuführen. Während des Praxissemesters ist in jedem Unterrichtsfach/berufliche Fachrichtung und in Bildungswissenschaften jeweils ein Studienprojekt durchzuführen. In jedem Unterrichtsfach/berufliche Fachrichtung ist weiterhin ein Unterrichtsvorhaben zu realisieren.

² An dem Vorhaben beteiligt waren u. a. Vertreterinnen und Vertreter der Berufskollegs, die der Universität Siegen zugeordnet wurden, des Zentrums für schulpraktische Lehrerausbildung Hagen (Seminar für das Lehramt an Berufskollegs) und der Universität Siegen (Lehrstuhl für Technikdidaktik an Berufskollegs, Lehrstuhl für Wirtschaftswissenschaft und Didaktik der Wirtschaftslehre sowie der Arbeitsbereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik): Fachverbund „Berufliche Fachrichtungen“.

3.1 Das vorbereitende Seminar der Universität

Das vorbereitende Seminar findet am Lehrstuhl für Technikdidaktik statt. Die Gegenstände des Seminars orientieren sich am Fachprofil für die Lehrerbildung in den beruflichen Fachrichtungen der Kultusministerkonferenz (KMK 2013) und beinhalten u. a. die folgenden Bereiche (Dreher 2014, Folie 22):

- Lernfelddidaktik,
- spezielle Methoden,
- Leistungsmessung,
- Einsatz von Multimedia und
- Einführung Berufswissenschaften.

Das ausbildungsdidaktische Konzept sieht eine aufgabenorientierte Verknüpfung des jeweiligen Bereichs vor – eine für die Kompetenzentwicklung konstitutive Maßnahme.

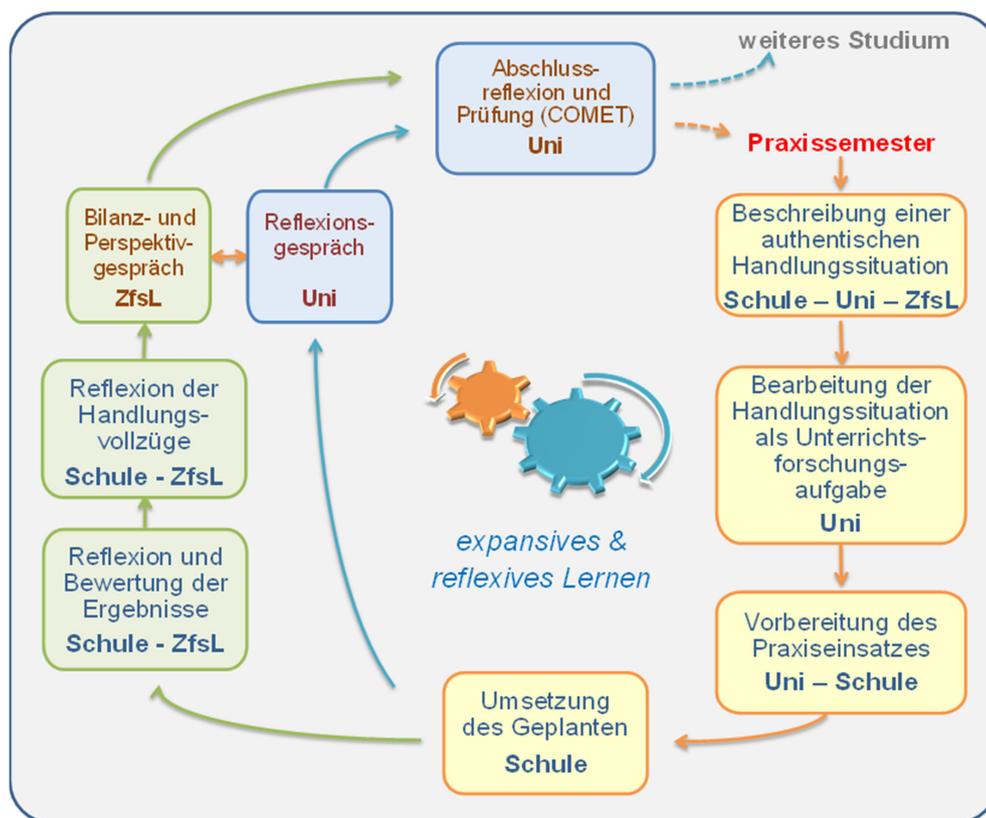


Abb. 1: Prozessstruktur zur Planung, Durchführung und Reflexion eines Unterrichtsvorhabens

Die zentralen Bezugspunkte für das Lernen im Arbeitsprozess sind schulische Arbeitssituationen – orientiert an den Standards für Lehrerbildung der KMK (2004) – mit kompetenzförderndem Potential. Mit der Beschreibung der Arbeitssituation, die in Anlehnung an das Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst (MSW 2012) als Handlungssituation bezeichnet wird und einem ergänzenden Auftrag soll ein zielgerichtetes berufliches Handeln der Studierenden herausgefordert werden.

3.2 Beschreibung einer authentischen Handlungssituation (Beispiel: Planung und Vorbereitung eines Unterrichtsvorhabens)

Die Handlungssituationen werden aus der schulischen Praxis heraus von Praktikerinnen und Praktikern beschrieben. Eine Orientierung für Situationen mit kompetenzförderndem Potential liefern die von Lehberger und Rauner (S. 32 ff.) formulierten „Merkmale von Lernsituationen“. Zur Beschreibung der Handlungssituation gehören *alle* Informationen, die zur angemessenen Erfassung der konkreten Situation verfügbar sind. Geht es z. B. um die Planung eines Unterrichts zur Bearbeitung einer Lernsi-

tuation durch die Lernenden, dann gehören die biografischen Daten der Schülerinnen und Schüler ebenso dazu, wie ihr aktueller Lernstand und der erwartete Lernstand zum Zeitpunkt der Durchführung des Unterrichts innerhalb des Praxissemesters, die Lernumgebung und die organisatorischen Rahmenbedingungen. Die Situationsbeschreibung ist zu ergänzen um eine Darstellung der aus Sicht der Praktikerinnen und Praktiker zu berücksichtigenden Handlungs- und Gestaltungsaspekte. In diesem Zusammenhang hat sich die Formulierung eines Lösungsraums bewährt, der sich an den Kriterien einer vollständigen (holistischen) Aufgabenlösung orientiert (Haasler/Erdwien 2009, S. 157; Rauner/Heinemann 2011, S. 29 ff.).

Handlungsfeld 1

Unterricht gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen

Handlungssituation (Gestaltungsaufgabe)

Planen, Durchführen und Auswerten beruflicher Lehr-Lern-Prozesse

Situationsbeschreibung:

Die Lehrerinnen und Lehrer, die für die Ausbildung von IndustriemechanikerInnen zuständig sind, haben in ihrer letzten Bildungsgangkonferenz beschlossen, die Lernsituation „*Instandsetzung eines Montageautomaten*“ (s. Anlage I) in ihre Didaktische Jahresplanung für das 2. Ausbildungsjahr aufzunehmen. Zur Lerngruppe (*Zahl der Schüler, Geschlecht, Zugehörigkeit zu Ausbildungsbetrieben u. ä.*), die sich im nächsten Schuljahr im 2. Ausbildungsjahr befindet, liegen differenzierte Angaben hinsichtlich Vorwissen, Motivation, Sozialverhalten usw. vor. Weiterhin gibt es Hinweise zur Lernorganisation und Lernumgebung sowie grundsätzliche Vereinbarungen zur Lernerfolgsüberprüfung (s. Anlage II).

Auftrag:

Erstellen Sie eine vollständige didaktische Planung für das Unterrichtsvorhaben zur Umsetzung der in Anlage I dargestellten Lernsituation. Die Planungsentscheidungen sind umfassend und detailliert zu begründen.

Hilfsmittel:

Die vollständige Didaktische Jahresplanung des Bildungsgangs (IndustriemechanikerInnen) liegt vor.

Abb. 2: Handlungssituation (Anlage I und II in diesem Beitrag nicht dargestellt)

Der Lösungsraum schafft für die Hochschullehrerin/den Hochschullehrer Transparenz darüber, welche Anforderungen an praxistaugliche Lösungsvarianten von Seiten der Praxis gestellt werden. Er schließt jedoch nicht aus, diese berufliche Wirklichkeit zu transzendieren, d. h. über den Lösungsraum hinauszudenken und einen weitergehenden Gestaltungsraum zu eröffnen (Lehberger/Rauner 2014, S. 32). In diesem Zusammenhang sind den Studierenden auch die Kriterien darzulegen, die von der Hochschullehrerin/dem Hochschullehrer abschließend zur Bewertung der Ergebnisse (Planung und Ausführung) herangezogen werden.

Der Umgang mit der beschriebenen Handlungssituation ist als Prozess zu verstehen, in dem es zunächst darum geht, die von der Schule vorgelegte Situationsbeschreibung bezogen auf ihre Bedeutsamkeit für die Kompetenzentwicklung und Eignung als Unterrichtsforschungsaufgabe³ zu prüfen. Eine Handlungssituation kann als bedeutsam eingestuft werden, wenn sie ein kompetenzförderndes Potential besitzt (Fischer 2000a, S. 123 f.), ihre Bearbeitung eine vollständige Handlung erfordert (Ulrich 2005, S. 209) und sie zu einer vollständigen Aufgabenlösung herausfordert (Rauner/Heinemann 2011, S. 29 f.). Als Unterrichtsforschungsaufgabe eignen sich besonders Aufgaben, die von den Berufskollegs bzw. ihren jeweiligen Abteilungen oder Bildungsgängen noch nicht bewältigt wurden bzw. sich als problembehaftet erwiesen haben. Aus den problembehafteten Unterrichtsforschungsaufgaben sind ggf. Forschungsfragen abzuleiten.

Die Prüfung der Verwertbarkeit der von den Schulen vorgeschlagenen Handlungssituationen erfolgt unter Beteiligung aller Kooperationspartner (Schule, Universität und Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung). Jeder Partner bringt seine spezifischen Perspektiven in die Bewertung ein. Aus diesen Handlungssituationen generieren Vertreter von Universität und Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung dann die Unterrichtsforschungsaufgaben und stellen diese als Aufgabenpool den Stu-

³ Der Begriff „Unterrichtsforschungsaufgabe“ verweist auf einen Ansatz der Theorie-Praxis-Verknüpfung, der darin besteht, dass die erste und zweite Phase der Lehrerbildung – bezogen auf ein Unterrichtsvorhaben – ihre je spezifischen Erkenntnisinteressen verschränken. Der Teilaspekt Forschung verweist darauf, dass mit dem Unterrichtsvorhaben auch konkrete Forschungsfragen verknüpft werden sollen (Dreher/Lehberger 2015, S. 327).

dierenden zur Verfügung. Aus diesem Aufgabenpool wählen die Studierenden Aufgaben bzw. Forschungsfragen aus, die sie für sich als herausfordernd bzw. interessant bewerten.

Zum Einstieg in die Bearbeitung der als kompetenzfördernd eingestuften Situation werden die von der Schule vorgelegten Planungsentscheidungen von Vertretern der Universität analysiert und bewertet. Zu diesem Zweck finden sowohl eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit dem zugrunde gelegten Lehrplan als auch mit dessen didaktischer Konkretisierung in Form der vom Bildungsgang des Berufskollegs erstellten Lernsituation statt. Auf diese Weise soll sichergestellt werden, dass die Lernsituation ein für die Schülerinnen und Schüler kompetenzförderndes Potential besitzt. Ein Ansatz, der die Schwächen der Praxis aufgedeckt und für die Berufskollegs die Option eröffnet, Neues auszuprobieren.

3.3 Bearbeitung der Handlungssituation als Unterrichtsforschungsaufgabe

Die Bearbeitung von Unterrichtsforschungsaufgaben erfolgt in handlungsorientierter Weise, d. h. die Studierenden tun, was sie lernen wollen/sollen (Rauner/Haasler 2009, S. 16). Haben die Aufgaben ein kompetenzförderndes Potential, stoßen die Studierenden an ihre je individuellen Grenzen, zu deren Überwindung sie noch keine Handlungsroutinen entwickelt haben. Die Erfahrung, dass die vorhandenen Kompetenzen nicht ausreichen, um das gewünschte Ergebnis zu erreichen, als individuelle Lernproblematik zu begreifen (Holzkamp 1995), ist die Voraussetzung für einen selbstbestimmten (expansiven) Lernprozess. Aus der individuellen Lernproblematik können auch Forschungsfragen generiert werden, die den Ausgangspunkt für einen systematischen Forschungsprozess markieren (objektiver Ansatz) oder durch ein herantastendes Vorgehen (subjektiver Ansatz) beantwortet werden, bei der die praktische Erfahrung als Entscheidungsgrundlage dient (Böhle 2009, S. 204 ff.).

Von ganz entscheidender Bedeutung ist die Einbindung der Handlungssituation in einen individualisierten Lehr-Lern-Prozess. Die selbstständige Steuerung des Lernprozesses – als Kennzeichen expansiven Lernens – durch die Studierenden erfolgt aufgrund von Diskrepanzerfahrungen. Diese ergeben sich zum einen aus der Differenz zwischen der in der Handlungssituation beschriebenen IST-Situation und dem gewünschten Ergebnis (*IST-SOLL-Diskrepanz*) und zum anderen aus der individuellen Lernproblematik, dass die vorhandenen Kompetenzen nicht ausreichen, um das gewünschte Ergebnis zu erreichen (*Ziel-Mittel-Diskrepanz*) (vgl. Seidel 1976, S. 55 ff.).

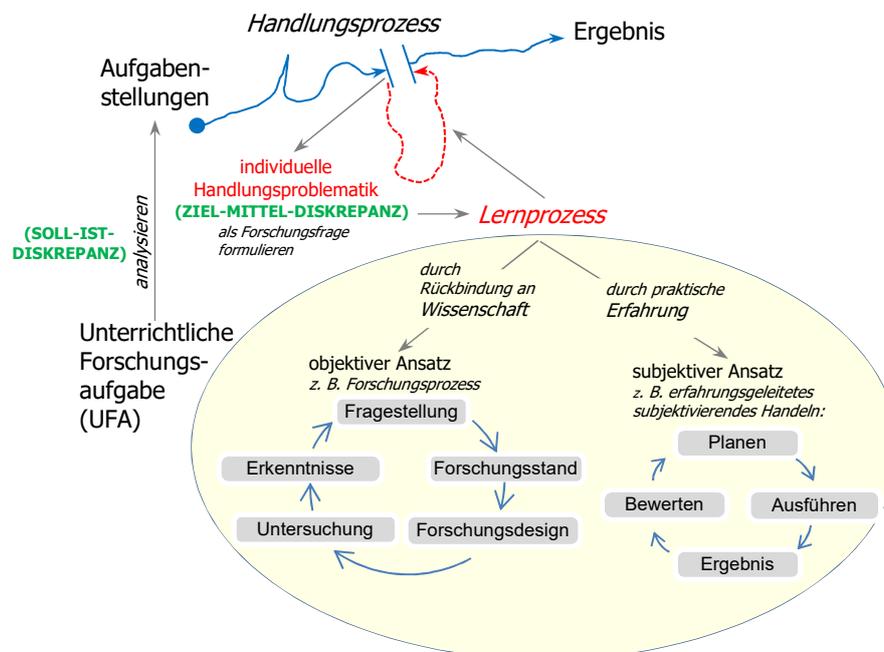


Abb. 4: Diskrepanzerfahrung als Ausgangspunkt expansiver Lernprozesse

Die möglichen Schritte eines expansiven Lernprozesses könnten sein:

1. **Schritt:** Handlungssituation an die Studierenden übergeben

In diesem Schritt geht es darum, eine Handlungssituation mit kompetenzförderndem Potential – die Handlungssituation hält für die Studierenden eine oder mehrere Herausforderungen bereit, die sie bisher noch nicht bewältigt haben (Fischer 2000a, S. 123) – an die Studierenden zu übergeben.

2. Schritt: *Übernahme der Handlungssituation als selbstgestellte Aufgabe (Spezifikation)*

Der selbstständige Lern- und Arbeitsprozess wird initiiert durch die Übernahme der Handlungssituation als eigene Aufgabenstellung (Spezifikation) mit der allgemeinen Zielsetzung, die Unzulänglichkeit der IST-Situation in den auftragsgemäßen Soll-Zustand zu überführen (Ist-Soll-Diskrepanz). Die selbstständige Steuerung des Arbeitsprozesses erfolgt durch in-Beziehung-setzen des jeweils real erreichten Arbeitsergebnisses mit der allgemeinen Zielsetzung (Holzkamp 1973, S. 123). Was bedeutet, dass die Zielsetzung ihre Konkretisierung erst im Laufe des praktischen Handlungsvollzugs erfährt (ebd., S.123).

3. Schritt: *Lernfragen stellen und beantworten*

Erst durch die Analyse der Situationsbeschreibung in der Handlungssituation und den daraus erwachsenen Aufgabenstellungen ist es für den einzelnen Studierenden möglich abzuschätzen, ob er

- gänzlich neue Aufgaben lösen muss oder ob er bereits Erfahrungen mit der Bearbeitung einzelner Teilaufgaben besitzt und welche Teilaufgaben von ihm Kompetenzen einfordern, die er sich im Zuge der Aufgabenbearbeitung neu aneignen muss und
- ob es mit der verfügbaren Lernumgebung möglich ist, die Aufgaben selbstständig zu bearbeiten.

Mit der so analysierten Aufgabenstellung verknüpft der Studierende jetzt zwei Arten von Zielen: „*Lernziele*“ und *Arbeitsziele*. Sie sind soweit konkretisiert, dass sie die Orientierungsgrundlage für das Bearbeiten der Aufgabenstellung darstellen.

4. Schritt: *Entwicklung beruflicher Konzepte des Lernens und Arbeitens*

Nach Bremer (2006, S. 293 ff.) findet der Aufbau beruflicher Kompetenz dadurch statt, dass die Studierenden im Rahmen der Bearbeitung von Handlungssituationen die folgenden drei Konzepte entwickeln: „Ein Konzept

- des beruflichen Lernens,
- des beruflichen Arbeitens und
- der beruflichen Zusammenarbeit.“

Inwieweit ein Konzept des beruflichen Lernens und Arbeitens entwickelt ist, zeigt sich spätestens an den „Klippen“ im Handlungsprozess, bei denen das bisher Gelernte nicht ausreicht, um die Aufgabenbearbeitung fortzusetzen. Diese Diskrepanz als Lernproblematik zu begreifen und daraus selbstgesetzte Fragestellungen oder Planungsentscheidungen abzuleiten, ist kennzeichnend für ein entwickeltes Konzept beruflichen (expansiven) Lernens.

5. Schritt: *Fragestellungen beantworten/Planungsentscheidungen ausführen und bewerten*

Die individuelle Lernproblematik (Fragestellung) durch Rückbindung an die Wissenschaft zu bearbeiten – Theorie-Praxis-Verknüpfung – ist methodisch zu realisieren über die

- Recherche und Situierung relevanter und verfügbarer wissenschaftlicher Erkenntnisse oder

- Realisierung der Etappen eines Forschungsprozesses (forschendes Lernen) zur Wissensgenerierung.

Die individuelle Lernproblematik durch praktische Erfahrungen zu bearbeiten wird z. B. dadurch möglich, dass Entscheidungen schrittweise getroffen werden, sodass die jeweilige Entscheidung einer Überprüfung unterzogen werden kann, die aufgrund des erzielten Ergebnisses möglich wird. Damit rückt die praktische Erfahrung als Entscheidungsgrundlage in den Blick, indem „der praktische Vollzug des Handelns als wesentliches Element der Entscheidungsfindung angesehen wird“ (Böhle 2009, S. 203ff.).

3.4 Vorbereitung des Praxiseinsatzes

Bei der Vorbereitung des Praxiseinsatzes geht es in diesem Fall darum, auf der Grundlage der beschriebenen Handlungssituation (einschl. der Angaben zur Lerngruppe, Lernumgebung u. a.) und der getroffenen Planungsentscheidungen die rechtlichen und organisatorischen Fragen der praktischen Umsetzung des geplanten Unterrichts zu klären. Zu klären ist auch, welche Lernumgebung (Räume, Medien u. ä.) aktuell zur Verfügung steht und welche inhaltlichen und methodischen Absprachen mit den betroffenen Lehrpersonen notwendig sind.

3.5 Umsetzung in der Schule

Einem handlungsorientierten Ausbildungskonzept folgend, haben die Studierenden die Möglichkeit, den in der Universität geplanten Unterricht in der Schule umzusetzen. Diese Lernchance – die zunächst in der Erprobung und Bewertung des Geplanten zu verorten ist – eröffnet sich durch die im ersten Prozessschritt von der Schule übergebene Handlungssituation, die perspektivisch auf die Verweilzeit der Studierenden im Praxissemester gerichtet war.

Die Berufskollegs sollten die Entwicklungspotentiale nutzen, die sich aus der Kooperation mit den Universitäten und den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung im Rahmen des Praxissemesters ergeben. Weiterhin sind die Studierenden als künftige Lehrerinnen und Lehrer anzusehen, die es zu akquirieren gilt. Dies trifft insbesondere für die technischen Berufskollegs zu, die sich bereits jetzt mit einem erheblichen Lehrerinnen- und Lehrermangel konfrontiert sehen.

Während ihrer Zeit im Berufskolleg kommt es besonders darauf an, den Einsatz der Studierenden so zu organisieren, dass sie ihre Planungsentscheidungen umsetzen können und Unterstützungsbedarfe von Seiten der beteiligten Lehrpersonen erkannt und kompetent bedient werden (Weyland 2014, S. 17). Im Zusammenhang mit der Lehrerbildung an Schulen hat sich bewährt, die Verantwortlichkeiten eindeutig festzulegen und eine/einen Hauptverantwortliche/n zu benennen. Dies könnte z. B. eine von der Schulleitung als Ausbildungsverantwortliche benannte Person sein (OVP, NRW 2014, § 13(1)).

3.6 Reflexion und Bewertung der Ergebnisse

Im Sinne eines personenorientierten Ansatzes (ebd., § 10(4)) und der damit verknüpften Vorstellung von individueller Förderung steht die Selbstreflexion und Selbstbewertung bei diesem Prozessschritt im Vordergrund. Die Reflexion und Bewertung der Ergebnisse des durchgeführten Unterrichtsvorhabens orientiert sich sowohl an der zu bearbeitenden Handlungssituation und des damit verknüpften Auftrags als auch an der geistigen Reproduktion des persönlich Erlebten.

Fragestellungen zur Ergebnisbewertung:

- Was haben die Schülerinnen und Schüler in meinem Unterricht gelernt?
- Haben sich meine Planungsentscheidungen als tragfähig erwiesen?
- Was habe ich ad-hoc anders gemacht als geplant?
- Was werde ich an meiner Planung verändern?

3.7 Reflexion der Handlungsvollzüge

Der durchgeführte Unterricht – als Gegenstand der hier betrachteten Handlungssituation – basiert in der Regel auf planerisch-konzeptuellen Überlegungen, die in einem Unterrichtsentwurf zusammenge-

fasst werden können. Bei der Gestaltung dieses Entwurfs wurden Arbeits- und Lernerfahrungen gemacht, die es zu reflektieren, zu systematisieren und zu verallgemeinern gilt, um neues Wissen zu generieren: zu lernen (vgl. Fischer 2000b, S. 36; Jenewein u. a. 2006, S. 101).

Zu diesem Zweck ist das Vorgehen zur Bearbeitung der Aufgabenstellung vom Studierenden in Gedanken noch einmal zu reproduzieren, um sich die dabei gemachten Erfahrungen zu vergegenwärtigen (Fischer 2000a, S. 117). Es sind insbesondere die Erfahrungen von Bedeutung, die im Zusammenhang mit den Vorgehensweisen gemacht wurden, die zu tragfähigen und vollständigen Lösungen bezogen auf die neuen Herausforderungen geführt haben. Diese reflektierten Handlungserfahrungen generieren das Professionswissen, das die Kompetenz begründet. Die folgenden Fragen sollen helfen, unterschiedliche Perspektiven im Reflexionsprozess zu berücksichtigen.

Fragen zur Konkretisierung des Reflexionsprozesses:

- Wie bin ich bei der Bearbeitung der Situation vorgegangen (Was war mein erster, zweiter usw. Schritt)?
- Was konnte ich aufgrund meines bisherigen Wissens problemlos lösen?
- Was habe ich mir speziell für die Bearbeitung dieser Handlungssituation überlegt?
- Wie bin ich innerhalb der jeweiligen Schritte genau vorgegangen?
- Warum bin ich so vorgegangen und welche Gründe gibt es für meine Entscheidungen?
- Welche Methoden habe ich eingesetzt?
- Welche „Klippen“ enthielt die Handlungssituation und was musste ich neu lernen?
- Welche neuen Lernmethoden musste ich mir aneignen, um die Handlungssituation vollständig bearbeiten zu können?
- Wie stimmen die abgeschätzte Herausforderung und der tatsächliche Lernzuwachs überein?
- Wie habe ich meine Arbeit organisiert und was werde ich das nächste Mal anders machen?
- An welchen „Klippen“ habe ich die Unterstützung der Hochschullehrerin/ des Hochschullehrers in Anspruch genommen?
- Was waren die wichtigsten Hilfsmittel für die Bearbeitung der Handlungssituation?

3.8 Bilanz- und Perspektivgespräch/Reflexionsgespräch sowie Abschlussreflexion und Prüfung

Der erfolgreiche Abschluss des Praxissemesters ist nachzuweisen durch

- eine Prüfung (Uni)
- die zu leistenden Workloads (Schule, ZfsL) und
- ein Bilanz- und Perspektivgespräch (ZfsL).

Die Prüfung bezieht sich ausschließlich auf das durchgeführte Studienprojekt, das sich auf die Bearbeitung der bereits erwähnten Forschungsfrage bezieht.

Optional soll im vorliegenden Konzept der Stand der Kompetenzentwicklung nach Abschluss des Praxissemesters ermittelt werden. Zu diesem Zweck werden auf der Grundlage des „Berufsschullehrer“-Kompetenzmodells (vgl. Rauner 2014) Testaufgaben entwickelt und Lösungsräume beschrieben. In den Tests sollen die Studierenden selbst überprüfen, welches Kompetenzniveau sie erreicht haben. Die Testergebnisse (Kompetenzprofile) liefern den Studierenden Hinweise für die Schwerpunktsetzung im verbleibenden Studium.

Das Bilanz- und Perspektivgespräch dient der individuellen Reflexion und Bilanzierung des praktischen Lehrerhandelns. Es findet auf der Grundlage des erstellten Portfolios statt und wird von Vertreterinnen und Vertretern des Zentrums für schulpraktische Lehrerausbildung durchgeführt. Als Gesprächsgegenstände bieten sich z. B. an:

- Entwicklung von kognitiven und emotionalen Selbstkonzepten,
- Erfahrung von Selbstwirksamkeit,
- Förderung beruflicher Identität.

Von zentraler Bedeutung innerhalb der Bilanzierung ist die Frage, ob es gelungen ist, bei den Studierenden eine reflexive Grundhaltung zu entwickeln. Erst diese Grundhaltung ermöglicht das „In-

Beziehung-Setzen“ der unterschiedlichen Bezugssysteme im Rahmen von Lernprozessen (vgl. Weyland 2012, S. 53) und damit die individuelle Entwicklung der Studierenden. In einem ressourcenorientierten Ansatz sind auf dieser Grundlage individuelle Entwicklungsperspektiven aufzuzeigen. Im Reflexionsgespräch geht es für die Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer darum, zu erfahren, wie Ihre Studierenden die schulische Praxisphase erlebt haben. Beide Gespräche können auch in kooperativer Form (Uni und ZfsL) durchgeführt werden.

In der Abschlussreflexion sind die organisatorische Gestaltung des Praxissemesters sowie der Arbeits- und Lernprozess – einschließlich der erzielten Ergebnisse hinsichtlich der durchgeführten Studien- und Unterrichtsprojekte – aus der Perspektive der Studierenden zu betrachten. Aus diesen Betrachtungen lassen sich individuelle Empfehlungen für das weitere Studium ebenso ableiten wie organisatorische und didaktische Hinweise für die Gestaltung des Praxissemesters.

Reflexive Haltung und Professionalisierung – Konzept „Lernbär“

(Dr. Jürgen Lehberger)

(Veröffentlicht in: Dreher, R.; Lehberger, J. 2015a: Forschendes Lernen im Praxissemester als Instrument der Kompetenzentwicklung von Studierenden im Lehramt Berufskolleg. In: Dreher u.a.: Bedeutungsverlust oder Imagegewinn? Wandel der elektro- und metalltechnischen Aus- und Weiterbildung. Berlin: LIT-Verlag. S. 141–159)

Berlin: LIT-Verlag. S. 141–159)

Der Prozess des Reflektierens und Bewertens wird methodisch gestützt durch Konzepte des reflexiven Lernens, in denen metakognitive Lernstrategien genutzt werden. Ein Element dieser Lernstrategien ist der Einsatz mentaler Modelle zur Bewältigung von Handlungssituationen und deren reflexive und distanzierte Betrachtung aus der Metaperspektive (vgl. Abb.). Diese Perspektive wird insbesondere dann eingenommen, wenn es zu einer Handlungsproblematik kommt, d.h. das gewünschte Ergebnis nicht erreicht wird oder ein Handlungsprozess nicht fortgeführt werden kann (subjektive Distanz zum eigenen Tun). Es kann ebenso sein, dass sich eine Handlungsproblematik durch ein kritisches Feedback von außen („objektive“ Distanz zum eigenen Tun)⁴ offenbart.

In beiden Fällen kann eine Handlungsproblematik dazu führen, dass eine Distanz zum eigenen Tun aufgebaut wird und dadurch eine reflexive Haltung entsteht, die sich in der Motivation äußert, das eigene Handeln zu verbessern. Damit wäre eine Voraussetzung geschaffen, um einen expansiven Lernprozess zu fördern.

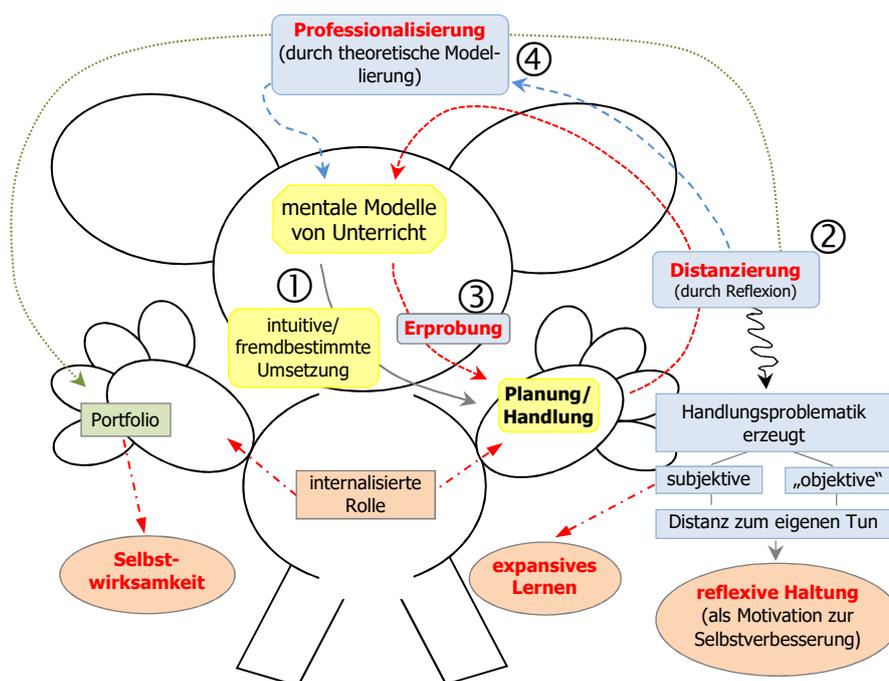


Abb.: Schritte eines reflexiven Lernprozesses

Die möglichen Schritte eines reflexiven Lernprozesses könnten sein:

1. **Schritt: Mentale Modelle von Unterricht in Planungsentscheidungen umsetzen**
In diesem Schritt geht es für die Studierenden darum, dass die durch das Studium erworbenen Erkenntnisse und z.B. die spezifischen Informationen im Zusammenhang mit dem Unterrichtsvorhaben (Unterrichtsforschungsaufgabe) – als prägende Aspekte mentaler Modelle – in Planungsentscheidungen und ein entsprechendes unterrichtliches Handeln umgesetzt werden.
2. **Schritt: Reflexion der Handlungsvollzüge (Distanzierung)**

⁴ Hier ist die über einen kommunikativen Prozess – z. B. zwischen Seminaerausbilderinnen und Seminaerausbildern – erzeugte „Objektivität“ gemeint. Damit wird auf die „Objektivität“ als Gütekriterium für sozialwissenschaftliche Messungen verwiesen.

Bei diesem Schritt betrachten die Studierenden ihre Handlungsvollzüge zur Planung des Unterrichtsvorhabens und die Durchführung des Unterrichts aus der Metaperspektive:

- Was habe ich gemacht?
- Wie bin ich dabei vorgegangen?
- Warum bin so vorgegangen und nicht anders?

Mentale Modelle sind oft unvollständig, stabil und unwissenschaftlich. Deshalb sind die Handlungsvollzüge aus einer weiteren, distanzierten Perspektive, zu betrachten. Innerhalb des Praxissemesters wird diese distanzierte Perspektive von den beteiligten Seminar ausbildern eingebracht, die auf der Basis von vorgegebenen Standards beobachten (*Mehrperspektivität*) und den Studierenden entsprechende Rückmeldungen geben.

Dieser Schritt wird methodisch gestützt durch kurze Phasen des reflexiven bzw. kreativen Schreibens im Anschluss an eigenes unterrichtliches Handeln (Bräuer 2014). Hier sind die Erfahrungen noch präsent und könnten, z. B. bezogen auf eine erkannte Handlungsproblematik, schreibgestützt reflektiert werden. Die Reflexionsergebnisse sind Gegenstand der von den Ausbilderinnen und Ausbildern des ZfsL durchzuführenden Unterrichtsberatungen. Erst auf dieser reflexiv bzw. kreativ entwickelten „Folie“ macht es Sinn, die Professionalisierung durch eine fragengestützte theoretische Modellierung (s. 4. Schritt) zu fördern oder Forschungsfragen herauszuarbeiten.

3. **Schritt:** *Veränderte mentale Modelle von Unterricht erproben*

Anhand der Ergebnisse der selbstreflexiven Betrachtungen und der Bewertung der Passung zwischen dem individuellen mentalen Modell und den realisierten Handlungsvollzügen können entweder Modifikationen des mentalen Modells abgeleitet werden – die dann wieder umzusetzen und zu reflektieren sind – oder das Modell wird bestätigt. In ähnlicher Weise wird mit den Informationen aus der distanzierten Betrachtung umgegangen.

4. **Schritt:** *Professionalisierung durch theoretische Modellierung*

Eine weitere Möglichkeit der Selbstverbesserung besteht darin, das eigene Handeln im Anschluss an die distanzierte Betrachtung mit theoretischen Erkenntnissen zu verknüpfen (Theorie-Praxis-Verknüpfung). Diese Art der Rückbindung an die Wissenschaft (Forschendes Lernen) folgt in besonderer Weise die Theorie des expansiven Lernens. Fragen zur theoretischen Modellierung könnten sein:

- An welchen Theorien, Konzepten oder Handlungsalternativen kann ich mich bezüglich meiner Handlungsproblematik orientieren?
- Welche Maßstäbe werden in den o. g. theoretischen Bezügen gesetzt?
- Wie lassen sich die gewonnenen Erkenntnisse verallgemeinern und in welcher Weise modifizieren sie mein mentales Modell?

Auch aus der theoretischen Modellierung können entweder Modifikationen des mentalen Modells abgeleitet werden – die dann wieder umzusetzen und zu reflektieren sind – oder das Modell wird bestätigt.

Begleitveranstaltung

1 Konzeptionelle Dimension und Zielsetzung (Dr. Jürgen Lehberger u. a.)

Für die Begleitseminare kennzeichnend ist ein personenorientierter Ansatz, durch den individuelle Lernwege im Reflexions- und Professionalisierungsprozess unterstützt werden sollen (vgl. auch Rahmenkonzeption 2010). Die individuellen Unterstützungsbedarfe zu diagnostizieren und entsprechende Ausbildungsangebote zu gestalten, sind Kernelemente dieses Ansatzes. In der Zielsetzung sind diese Ausbildungsangebote gerichtet auf

- das positive Erleben von Selbstwirksamkeit,
- die Erzeugung einer reflexiven Grundhaltung,
- die Gestaltung einer Lernumgebung, die expansives (reflexives/forschendes) Lernen ermöglicht und
- die Förderung der Lehrerprofessionalität.

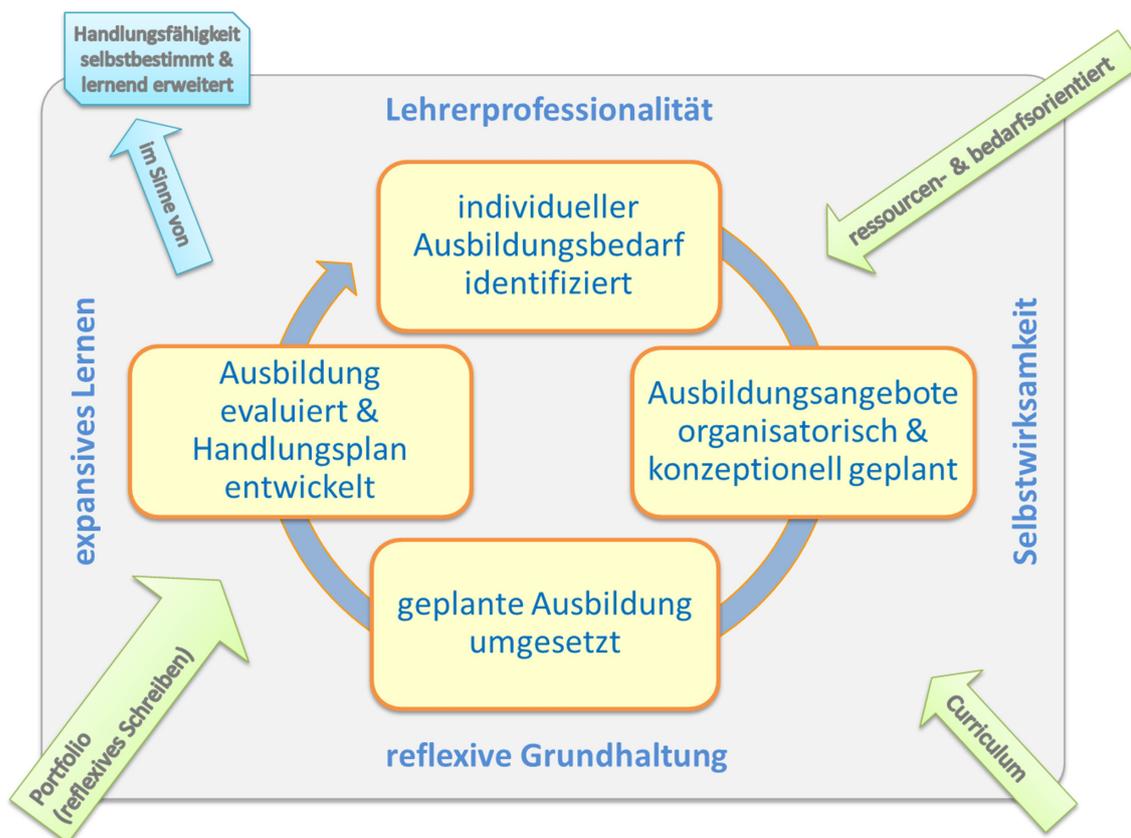


Abb.: Ansätze einer personenorientierten Ausbildung

2 Inhaltliche und methodische Dimension

Innerhalb der Begleitveranstaltungen werden – orientiert an der Rahmenkonzeption – Kompetenzentwicklungen initiiert in den Bereichen

- Reflexive Haltung und Professionalisierung (reflexives Schreiben, s. Konzept „Lernbär“)
- Unterricht im Dialog (Beziehungen herstellen)
- Beobachtung von Unterricht
- Rollenwahrnehmung im Unterricht
- Unterricht und Fachdidaktik (Strukturen von Unterricht)

Der Lernprozess wird bestimmt durch Methoden des situationsorientierten und erfahrungsbasierten (expansiven) Lernens. Das reflexive Schreiben ist fester Bestandteil dieser Lernprozesse, um eine reflexive Grundhaltung bei den Studierenden zu entwickeln. Die Betrachtung der eigenen Vorstellung

gen von Lernen und Unterricht (mentale Modelle) und die Einbindung neuer und reflektierter Erfahrungen in diese Modelle sind aus unserer Sicht konstitutiv für eine reflexive Grundhaltung.

2.1 Unterrichten im Dialog (Dr. Reinhold Frigge)

Wir gehen bei diesem Angebot für Studierende im Praxissemester von einer personenzentrierten Konzeption des Lernens im Unterricht aus, in der die jeweilige Integrität der handelnden Personen und ihr wertschätzendes Zueinander sowie die höchstmögliche gegenseitige Akzeptanz zentrale Bedeutung gewinnen. In einem solchen Unterricht werden dialogische Kommunikationsstrategien handlungstragend. Sie ermöglichen einen unterstützenden, beziehungsaktiven und störungspräventiven Umgang mit Schülerinnen und Schülern.

Ergänzende Anmerkungen von Ewald Czech:

Auf der Basis struktureller Grundzüge der Dialoggestaltung soll die Entwicklung einer wertschätzenden und akzeptierenden Grundhaltung für eine personenzentrierte Gesprächsführung in und außerhalb des Klassenraums erprobt werden.

Neben praktischen Übungen werden dabei Aspekte der Körperkompetenz im Lehrerauftreten sowie Elemente kommunikativer Grundhaltungen der Transaktionsanalyse sowie des Dialogansatzes nach Hartkemeyer/Dhority näher in den Blick genommen.

Ziel:

- Sensibilisierung für eine ganzheitliche Sicht auf Dialogprozesse und die Fähigkeit zur personenzentrierten Gesprächsführung als Teil der Lehrerprofessionalität

Beratungskonzept (Dr. Jürgen Lehberger u. a.)

Die Beratungen nach den Unterrichtsmitschauen werden mit der Zielsetzung durchgeführt, die reflexive Haltung und Lehrerprofessionalität auf Seiten der Studierenden zu entwickeln. Damit orientiert sich das Beratungskonzept an zentralen Elementen unseres Ausbildungskonzepts „Lernbär“. Eine wesentliche Voraussetzung, um die Nachhaltigkeit unserer Begleitveranstaltungen – im Sinne der Zielsetzung – sicher zu stellen.

1 Organisatorischer Rahmen

- Anzahl der Unterrichtsmitschauen: 6 (je Fach 2 und im überfachlichen Bereich insgesamt 2 (möglichst verteilt auf die beiden Fächer), Hinweis: Eine überfachliche Unterrichtsmitschau kann mit einer fachlichen Unterrichtsmitschau gekoppelt werden.)
- Dauer des Beratungsgesprächs: maximal 60 Minuten
- Schulvertreter: ein bis max. zwei Personen (Die Schulvertreter sollten aktiv an der unterrichtlichen Ausbildung beteiligt sein und sich in pragmatischer Weise auf das Beratungsformat (s. Ablauf) einlassen.)

2 Ablauf der Beratung⁵



Abb.: Beratung im Praxissemester

⁵ Für das Bilanz- und Perspektivgespräch (BPG) ist ein eigenständiges Beratungsformat in der seminarinternen Entwicklung.

Abgrenzung lernortspezifischer Aufgabenstellungen (Uni, ZfsL) im Rahmen des Praxissemesters (Dr. Jürgen Lehberger)

In der Zusammenarbeit zwischen Universität und ZfsL geht es in der Hauptsache darum, komplementäre Ziele zu verfolgen (vgl. Tramm, Schulz 2007, S. 10), die auf die Organisation von Lernprozessen gerichtet sind und zur Förderung der Lehrerprofessionalität beitragen. Das Praxissemester sei auch kein vorgezogenes Referendariat, sondern „ein neues, eigenständiges Ausbildungsformat“ (Landesprüfungsamt NRW). Ein oft gehörter Satz, aber welche Orientierung liefert er angesichts der Tatsache, dass ein Blick auf die Kompetenzen und Standards des Praxissemesters und der Ausbildung im Vorbereitungsdienst große Übereinstimmung offenbart: keine! (MSW 2012; Universitäten NRW; MSW 2010, S. 21) Es geht darum Handlungssituationen und Arbeitsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern zum Gegenstand einer an wissenschaftlichen Erkenntnissen orientierten universitären Lehrerausbildung zu machen. Das ZfsL Hagen (BK) folgt hier der Empfehlung der Baumert-Kommission, nachdem sich der Praxisbezug innerhalb des Praxissemesters auf „die theoretisch-konzeptuelle Durchdringung und Analyse beobachteter oder selbsterfahrener Praxis“ richtet (Baumert 2007, S. 8). Damit stellt sich unausweichlich die Frage nach dem lernortspezifischen Beitrag im Rahmen des o. g. Professionalisierungsprozesses. Nach Weyland (2010) hängt von der Beantwortung dieser Frage das Gelingen der ministeriell verordneten Kooperation zwischen Universität, ZfsL und Schule ab (vgl. auch Baumert 2007, S. 8; Universitäten NRW; MSW 2010, S. 10). Diese Durchdringung subjektiver Theorien⁶ und deren Veränderung durch theorie- und konzeptgeleitete Reflexion (vgl. Tramm 2006) findet im vorliegenden Konzept sowohl in den reflexiv angelegten Phasen des geplanten Lehr-Lern-Prozesses (Dreher, Lehberger 2015a) als auch im Rahmen der Bearbeitung der Forschungsfrage mit dem Ziel statt, eine forschende Grundhaltung zu erzeugen. In der zweiten Phase zeigt sich, dass die Entwicklung der Lehrerprofessionalität entscheidend von der Fähigkeit des selbstreflexiven Lernens abhängt. Wenn es in der ersten Phase gelänge, bei den Studierenden eine forschende Grundhaltung zu erzeugen, wäre dies nach Weyland (2010) die Basis für eine reflexive Grundhaltung in der praktischen Lehrerausbildung (Referendariat). In der es um eine handlungspragmatische Perspektive (vgl. Faulstich 2005, Weyland 2010) geht, die sich auf praktische Handlungserfahrungen und deren Reflexion stützt. Das ZfsL folgt dieser kategorischen Trennung von forschendem und reflexivem Lernen in Anlehnung an Ludwig Huber (2003, S. 18) nicht: „Jede Forschungsaktivität wird erst wirksam, wenn sie mit Selbstreflexion verbunden ist.“

Anhand der analytischen Betrachtung von reflexivem und forschendem Lernen (in Anlehnung an Martschinke u. a. 2007, S. 10) kann die geforderte Verbindung in Form phasenspezifischer Beiträge der Kooperationspartner im Rahmen des Praxissemesters konkretisiert werden. Die Gegenüberstellung der beiden Lernkonzepte – die, wie oben dargelegt, nicht voneinander zu trennen sind – offenbart Funktionalitäten, wie sie im vorliegenden Konzept der Universität zugeordnet werden, z. B.: *enthält Handlungssituationen (Unterrichtliche Forschungsaufgaben), die Forschungsfragen herausfordern* und solche, die dem ZfsL zugeordnet werden, z. B.: *thematisiert und reflektiert den eigenen Arbeits- und Lernprozess*.

Reflexives Lernen	Forschendes Lernen
<ul style="list-style-type: none"> – bindet biografisches Lernen ein – macht mentale Modelle bewusst – thematisiert und reflektiert den eigenen Arbeits- und Lernprozess – konfrontiert mit wissenschaftlichen Theorien und fordert ggf. zur Modellierung mentaler Modelle auf – bezieht Emotionen mit ein – führt idealerweise zu einer reflexiven Grundhaltung 	<ul style="list-style-type: none"> – ermöglicht die Teilhabe am Forschungsprozess – erlaubt die selbstständige Bearbeitung von Forschungsfragen – findet problem- oder fallorientiert statt und kann sich dabei auf Studierende und/oder schulische Handlungssituationen beziehen – enthält Handlungssituationen (Unterrichtliche Forschungsaufgaben), die Forschungsfragen herausfordern – führt idealerweise zu einer forschenden Grundhaltung

Tab.: Gegenüberstellung von reflexivem und forschendem Lernen

⁶ Mentale Modelle beziehen sich innerhalb des hier vorgestellten Konzepts im Sinne subjektiver Theorien auch auf psychologische und soziale Phänomene und beinhalten auch verbal-semantische Repräsentationsformen (vgl. Aretz 2001, S. 55 f.)

Der forschungsbezogene Anspruch des ZfsL Hagen (BK) orientiert sich an der Aussage von Dewey (1993, S. 198) zum Prozess des Denkens und Lernens: „Alles Denken ist jedoch Forschung, alle Forschung ist eigene Leistung dessen, der sie durchführt, selbst wenn das, wonach er sucht, bereits der ganzen übrigen Welt restlos und zweifelsfrei bekannt ist.“

Konzepte zur Evaluation

Zur Evaluation der Qualität des Praxissemesters werden im ZfsL Hagen (BK) unterschiedliche Methoden eingesetzt, um unterschiedliche Perspektiven einzubeziehen (Triangulation).

1 Kartenabfrage (Delia Ahland)

In den Gruppen „Studierende“, Schulvertreter/innen und Seminar ausbilder wird während der gemeinsamen Abschlussveranstaltung aller Beteiligten eine Kartenabfrage zu folgenden Fragestellungen durchgeführt:

- Was soll unbedingt erhalten bleiben?
- Was gilt es zu vermeiden oder zu ändern?
- Was könnte zukünftig in das Praxissemester integriert werden?

2 Fragebogen zur „UFA“, Begleitveranstaltungen und Unterrichtsmitschauen (Dr. Jürgen Lehberger)

Liebe Studierende, am Ende des Praxissemesters ist es für uns als Seminar ausbilderinnen und –ausbilder hilfreich zu erfahren, wie sie unsere Konzepte und Unterstützungsarbeit einschätzen. Wir möchten Ihre Informationen nutzen, um unseren Beitrag zu Ihrer Vorbereitung auf die Praxisanforderungen in der Schule und im Vorbereitungsdienst zu verbessern.		trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft keineswegs zu
(1) Unterrichtliche Forschungsaufgabe (UFA)					
1	Ich habe vor Beginn des schulpraktischen Teils des Praxissemesters eine UFA bearbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Ich konnte die von mir geplante UFA im Unterricht umsetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	In der UFA wurde die Handlungssituation so beschrieben, wie ich sie in der Schule später vorgefunden habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Die Möglichkeit, im Vorbereitungsseminar eine UFA zu bearbeiten zu haben, hat sich für mich innerhalb des Praxissemesters als vorteilhaft erwiesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2) Einführende Begleitseminare					
Die Begleitveranstaltungen des ZfsL waren ...					
5	... eine sinnvolle Ergänzung zum praktischen Professionalisierungsprozess	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	... ein praxisbezogener Beitrag zum Prozess der Selbstprofessionalisierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	... ein Beitrag zur reflexiven Auseinandersetzung mit der praktischen Unterrichtswirklichkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3) Unterrichtsmitschauen und Beratungsgespräche					
8	Das reflexive bzw. kreative Schreiben zu Beginn der Gespräche (nach Unterrichtsmitschauen) habe ich als hilfreich erfahren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Aus dem Rückzug in das automatische Schreiben konnte ich die Themen für das anschließende Beratungsgespräch ableiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Die abgeleiteten Themen waren Gegenstand der Beratungsgespräche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Die Gespräche im Anschluss an die Unterrichtsmitschauen haben mich in meinem Professionalisierungsprozess (eine kritisch reflexive Haltung einzunehmen) unterstützt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	In den Gesprächen im Anschluss an die Unterrichtsmitschauen wurde ich darin unterstützt, mein theoretisches Wissen mit meinen praktischen Erfahrungen zu verknüpfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tab.: Fragebogen zur „UFA“, Begleitveranstaltungen und Unterrichtsmitschauen – Studierendenperspektive

3 Kompetenzentwicklung reflexives Lernen und Professionalisierung (Dr. Jürgen Lehberger)

Für das ZfsL Hagen ist es interessant zu erfahren, inwieweit die Begleitung der Studierenden zur Entwicklung einer reflexiven Grundhaltung beitragen konnte. In einem situationsorientierten Ansatz (vgl. Leonhard 2011; Rauner u. a. 2009) der in Form einer Längsschnittstudie angelegt ist, sollten die Studierenden beschreiben, wie sie mit *authentischen beruflichen Situationen* – die möglichst ein herausforderndes Potential besitzen – umgehen würden. Dabei wird von der Grundannahme ausgegangen, „wer sein Nachdenken artikuliert (Performanz), ist in der Lage, entsprechend nachzudenken (Kompetenz).“ (Leonhard 2011, S. 22) Dass diese Grundannahme die Problematik der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit aufwirft, ist bei der Bewertung der Ergebnisse zu beachten. Für die Untersuchung wurde aus den dargestellten Schritten eines reflexiven Lernprozesses (s. Konzept „Lernbär“) ein

Kompetenzmodell entwickelt. Zur Konkretisierung des Modells werden Kriterien und Indikatoren beschrieben, die zur Bewertung der Ergebnisse herangezogen werden. Die Auswertung der Testergebnisse erfolgt in Form eines Doppelratings.

Bewertungsbogen reflexives Lernen und Professionalisierung
(Dr. Jürgen Lehberger)

Rater:

Aufgabe: Unterricht

Die Anforderung ist ...			
voll erfüllt	eher erfüllt	eher nicht erfüllt	keineswegs erfüllt

(1) Distanzierung vom intuitiven Vorgehen (mentales Modell) durch Reflexion des eigenen Tuns (reflexive Haltung) und intuitive Veränderung des mentalen Modells

1	eigene Erfahrungen werden betrachtet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Mehrperspektivität wird genutzt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	reflexives Vorgehen wird spezifiziert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	erfahrungsbasierte Erkenntnisse werden in das mentale Modell eingebunden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Tragfähigkeit des entwickelten Modells wird bewertet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(2) Professionalisierung durch theoretische Modellierung des eigenen Tuns und Einbindung in das mentale Modell in generalisierter Form

6	spezifische theoretische Perspektiven werden einbezogen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	objektive Erkenntnisse werden in das mentale Modell eingebunden und verallgemeinert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Passung zwischen theoretischer Erkenntnis und Handlungsproblematik ist gegeben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Standardsetzung durch theoretische Erkenntnisse wird zum Maßstab individuellen Handelns	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Tragfähigkeit des modifizierten Modells wird bewertet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tab.: Grundstruktur eines Kompetenzmodells für reflexives Lernen und Professionalisierung

Erste Tests mit Studierenden zeigten signifikante Unterschiede – auf sehr niedrigem Niveau – bezüglich der Reflexionskompetenz innerhalb der Gruppe zum ersten Testzeitpunkt (Beginn der Begleitung durch das ZfsL). Ein zweiter Test erfolgt jeweils am Ende des Begleitungszeitraums (Längsschnittuntersuchung).

Umgang mit den Ergebnissen

Die Ergebnisse werden erfasst, anschaulich dargestellt und bewertet hinsichtlich der Frage, welche Rückschlüsse können wir aus den Ergebnissen hinsichtlich der Qualität unserer Konzepte ziehen. In Arbeitsgruppensitzungen werden notwendige Konsequenzen erarbeitet und konzeptionell vor Beginn des nächsten Kurses umgesetzt.

Literatur

- Aretz, W. (2007): Subjektive Führungstheorien und die Umsetzung von Führungsgrundsätzen im Unternehmen: Eine Analyse bisheriger Forschungsansätze, Modellentwicklung und Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Köln: Kölner Wissenschaftsverlag
- Böhle, F. (2009): Weder rationale Reflexion noch präreflexive Praktik – erfahrungsgeleitetes-subjektivierendes Handeln. In: Böhle, F.; Wehrich, M. (Hrsg.): Handeln unter Unsicherheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 201-228
- Bremer, R. (2006): Zur Implementation grundlegender Methoden in der Berufsbildungsforschung (beobachten, experimentieren, befragen, Inhaltsanalyse. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 588-594
- Dehnpostel, P. (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Münster: Waxmann
- Dewey, J. (1993): Demokratie und Erziehung. Weinheim: Beltz.
- Dreher, R. (2014): Zukünftige Struktur des Moduls Technikdidaktik-BK an der Universität Siegen. Antrittsvorlesung in Siegen, 31.01.2014, abrufbar unter: <http://www.tvd-edu.com/index.php/aktuelles/praesentation-zur-antrittsvorlesung.html> (letzter Zugriff: 03.04.2014)
- Dreher, R.; Lehberger, J. (2015a): COMET in der universitären Ausbildung von Berufsschullehrern. In: Fischer, M. u. a. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik in der Beruflichen Bildung – Methoden zum Erfassen und Entwickeln beruflicher Kompetenz: COMET auf dem Prüfstand. Berlin: LIT, S. 323-338
- Dreher, R.; Lehberger, J. (2015b): Forschendes Lernen im Praxissemester als Instrument der Kompetenzentwicklung von Studierenden im Lehramt Berufskolleg. In: Dreher, R.; Jenewein, K.; Neustock, U.; Schwenger, U. (Hrsg.): Wandel der technischen Berufsbildung. Ansätze und Zukunftsperspektiven. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 141-160.
- Lehberger, J. (2015): Lernen in schulischen Arbeitsprozessen als Leitgedanke für die inhaltliche Ausgestaltung des Praxissemesters – dargestellt am Beispiel eines Unterrichtsvorhabens in der beruflichen Fachrichtung Metalltechnik. In: Jenewein, K.; Henning, H. 2015: Kompetenzorientierte Lehrerbildung – Neue Handlungsansätze für die Lernorte im Lehramt an berufsbildenden Schulen. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 163-180.
- Faulstich, P. (2005): Lernen Erwachsener in kritisch pragmatischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 51. 4. Landsberg: Verlagsgruppe Beltz, S. 528–542.
- Fischer, M. (2000a): Von der Arbeitserfahrung zum Arbeitsprozesswissen. Rechnergestützte Facharbeit im Kontext beruflichen Lernens. Opladen: Leske und Budrich
- Fischer, M. (2000b): Arbeitsprozesswissen von Facharbeitern – Umriss einer forschungsleitenden Fragestellung. In: Pahl, J.-P.; Rauner, F.; Spöttl, G. (Hrsg.): Berufliches Arbeitsprozesswissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufsfeldwissenschaften. Baden-Baden: Nomos, S. 31-47
- Gruschka, A. (Hrsg.) (1985): Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppelt-qualifizierenden Bildungsgang des Kollegs Schulversuchs NW. 2 Bände. Wetzlar: Büchse der Pandora
- Haasler, B.; Erdwien, B. (2009): Vorbereitung und Durchführung der Untersuchung. In: Rauner, F. u. a.: Messen beruflicher Kompetenz. Band I. Grundlagen und Konzeptionen des KOMET-Projekts. 2. Auflage. Berlin: LIT, S. 147-162
- Holzcamp, K. (1973): Sinnliche Erkenntnis. Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Frankfurt/Main: Athenäum
- Holzcamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main & New York: Campus
- Holzcamp-Osterkamp, U. (1997): Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung, Band 1. Frankfurt, New York: Campus
- Huber, L. (2003). Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In: Obolenski, A.; Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 15–36.
- Jenewein, K. u. a. (2006): Realität und Perspektiven für das Universitätsstudium von Lehrkräften gewerblich-technischer Fachrichtungen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 102. Band, Heft 1. Stuttgart: Franz Steiner, S. 91–103
- KMK (2004) (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004), abrufbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (letzter Zugriff: 10.11.2014)
- KMK (2013) (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2013), abrufbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16_Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (letzter Zugriff: 03.04.2014)
- Landesprüfungsamt für Lehrämter an Schulen NRW (Beratungsstelle Praxissemester), abrufbar unter: <http://www.lpa1.nrw.de/AB1/Praxissemester/FAQ/index.html> (letzter Zugriff: 23.06.2016).
- Lave, J.; Wenger, E. (2003): Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: University Press
- Lehberger, J. (2013): Arbeitsprozesswissen – didaktisches Zentrum für Bildung und Qualifizierung. Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zum Lernfeldkonzept. Münster: LIT
- Lehberger, J.; Rauner, F. 2015: Berufliches Lernen in Lernfeldern. Ein Leitfaden für die Gestaltung und Organisation projektformigen Lernens in der Berufsschule. Reihe A+B Praxis. Bremen, Heidelberg, Karlsruhe: A+B Forschungsnetzwerk.

- Leonhard, T. (2011): Evaluations- und Forschungsbericht Schulpraktische Studien 2008-2010. Heidelberg
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase, abrufbar unter: http://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf (letzter Zugriff: 25.05.2015)
- MSW (2009) (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen): Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG), Stand: 1.7.2013, abrufbar unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGAlt.pdf> (letzter Zugriff: 03.05.2014)
- MSW (2012) (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.): Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen. Handreichung. Frechen: Ritterbach
- MSW (2012): Praxiselemente in den lehramtsbezogenen Studiengängen. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 28.6.2012, abrufbar unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Studium/Regelungen-Lehramtsstudium/Praxiselemente.pdf> (letzter Zugriff: 18.05.2015)
- Neuweg, G. H. (2000): Können und Wissen. Eine alltagssprachphilosophische Verhältnisbestimmung. In: Neuweg, G. H. (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Innsbruck – Wien – München: Studien-Verlag, S. 65-82
- OVP, NRW (2011) (Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen) (Stand: 15.06.2014)
- Rauner, F. u. a. (2009): Messen beruflicher Kompetenzen. Band I. Grundlagen und Konzeptionen des KOMET-Projekts. 2. Auflage. Berlin: LIT-Verlag.
- Rauner, F. (2004): Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. Reihe: ITB-Forschungsberichte, Nr. 14. Universität Bremen: Institut Technik und Bildung (ITB)
- Rauner, F. (2014): Messen beruflicher Kompetenz von Berufsschullehrern. Universität Bremen: Forschungsgruppe Berufsbildungsforschung (i:BB) [unveröffentlichtes Manuskript]
- Rauner, F. ; Heinemann, L. (2011): Begründungsrahmen für ein Kompetenzmodell beruflicher Bildung. In: Rauner, F. u. a.: Messen beruflicher Kompetenzen. Band III. Drei Jahre KOMET-Testerfahrung. Berlin: LIT, S. 17-50
- Rauner, F.; Haasler, B. (2009): Lernen im Betrieb. Eine Handreichung für Ausbilder und Personalentwickler. Konstanz: Christiani
- Reis, O. (2009): Durch Reflexion zur Kompetenz – Eine Studie zum Verhältnis von Kompetenzentwicklung und reflexivem Lernen an der Hochschule. In: Schneider, R. u.a. (Hrsg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 100-120
- Schneider, R.; Wildt, J. (2009): Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs. In: Roters, B. u. a. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik. Professionalisierung. Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 8-36
- Seidel, R. (1976): Denken – Psychologische Analyse der Entstehung und Lösung von Problemen. Texte zur Kritischen Psychologie, Band 6, Psychologisches Institut der FU Berlin. Frankfurt und New York: Campus
- Tenberg, R. (2006): Reformansätze für das Universitätsstudium für LehrerInnen an berufsbildenden Schulen im gewerblich-technischen Bereich. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) 102. (2006) 1, S. 84-91
- Tramm, T. (2006): Entwicklungsperspektiven einer kompetenzorientierten Lehrerbildungskonzeption. In: Eckert, M.; Zöllner, A. (Hrsg.): Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 227–241.
- Tramm, T.; Schulz, R. (2007): Der Hamburger Weg zu einem integrierten Lehrerbildungscurriculum für Berufs- und Wirtschaftspädagogen. In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik– online; Ausgabe 12, 1-23. abrufbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe12/tramm_schulz_bwpat12.shtml (letzter Zugriff: 21.05.2015)
- Ulich, E. (2005): Arbeitspsychologie. Zürich: vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich und Stuttgart: Schäffer-Poeschel
- Universitäten NRW; MSW (2010): Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang, abrufbar unter: http://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Reform-der-Lehrerausbildung/Wege-der-Reform/Endfassung_Rahmenkonzept_Praxissemester_14042010.pdf (letzter Zugriff: 29.04.2015)
- Weyland, U. (2010): Zur Intentionalität Schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung. Paderborn.
- Weyland, U. (2012): Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerausbildung in den Bundesländern. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung
- Weyland, U. (2014): Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 3, 1-24, abrufbar unter: http://www.bwpat.de/profil3/weyland_profil3.pdf (letzter Zugriff: 23.05.2014).