

# Praxisphasen

innovativ

AUF DEM WEG ZUR PROFESSIONELLEN LEHRKRAFT IN INKLUSIVEN UNTERRICHTSSETTINGS

## Die Reflexion der Praxisphasen im Lehramt als Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis



Maria Boos  
Myrle Dziak-Mahler  
Svenja Jaster  
Jan Springob

Praxisphasen innovativ – Konzepte und Befunde aus der LehrerInnenbildung (Band 6)

## Impressum

Herausgeber der Schriftenreihe:  
Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL)  
Universität zu Köln  
Albertus-Magnus-Platz | 50923 Köln  
Tel: +49 221 470-8610  
Fax: +49 221 470-8600  
<http://zfl.uni-koeln.de/zfl.html>

Redaktion: Jan Springob  
Gestaltung und Satz: Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln  
Titelbild: photolia.com  
ISSN: 2364-0782

## Abstract

Wie bereiten sich angehende LehrerInnen auf ihren Unterricht in heterogenen Lerngruppen vor? Wie können sie im Rahmen ihres Studiums von Seiten der Universität von Beginn ihrer Ausbildung an dabei unterstützt werden, inklusive Lerngruppen zu unterrichten? Der sechste Band der Schriftenreihe Praxisphasen innovativ – Konzepte für die LehrerInnenbildung befasst sich mit dem komplexen Professionalisierungsprozess von Lehramtsstudierenden im Rahmen ihres Studiums und versucht, die aufgeworfenen Fragen zu beantworten. Der Fokus des vorliegenden Artikels liegt auf den drei Praxisphasen im Bachelor und Master. Die AutorInnen präsentieren, welche Kompetenzen – ein umfassend diskutierter Begriff – gerade im Kontext von schulischer Inklusion schon im Studium erworben werden können bzw. müssen, um eine vielfältige SchülerInnenschaft gewinnbringend unterrichten zu können. Sowohl das begleitende E-Portfolio als auch das Coaching-Konzept des ZfL, hier ausführlich vorgestellt, unterstützen Studierende auf dem Weg hin zu einer reflektierten und für Veränderungen offene LehrerIn. Der frühzeitigen wie stetigen Verzahnung von Theorie und Praxis kommt hier eine entscheidende, noch häufig vernachlässigte, Schlüsselposition in der LehrerInnen(aus)bildung zu.

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung und Ausgangslage .....	1
2. Heraus- und Anforderungen in der LehrerInnenbildung im Kontext von Kompetenzen und Inklusion .....	3
3. Normativ-gesetzte Standards als Orientierung und Anforderung an Studierende in den Praxisphasen .....	6
4. Entwicklung und Aufbau von Kompetenzen: Das E- Portfolio als phasenübergreifendes Instrument zur Selbstreflexion?! .....	8
5. Anschlussstellen in der Ausbildung: Coaching im Rahmen der berufsbiographischen Beratung.....	13
6. (Kritischer) Ausblick.....	18
7. Literaturverzeichnis .....	22
Über die AutorInnen	

# 1. Einleitung und Ausgangslage

In der ersten Phase der Lehramtsausbildung durchlaufen Studierende in Nordrhein-Westfalen, unabhängig von ihrem studierten Lehramt, drei Praxisphasen: das Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP – 25 Tage), das Berufsfeldpraktikum (BFP – 20 Tage) und das Praxissemester (PS – 5 Monate). Die Praxisphasen werden auch als „[...] Herzstück der LehrerInnenbildung“ (Hascher, 2011a, S.8) bezeichnet; hohe Erwartungen sind an die „Tätigkeit und Wirksamkeit“ (ebd., S. 9) in Schule geknüpft (vgl. Besa & Büdcher, 2014, S. 129). So verweist beispielsweise Livia Makrinus (2013) darauf, dass Praktika einen signifikanten Einfluss auf biografische Prozesse haben könnten. (ebd., S. 81). Tina Hascher (2011a) arbeitet die Annahme heraus, dass auch außerschulische oder fachfremde Praktika den im Mittelpunkt der Diskussion stehenden Professionalisierungsprozess unterstützen (vgl. ebd., S. 10). Praktika werden als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis verstanden, die es schaffen sollen, „[...] den viel beklagten Graben zwischen theoretischen bzw. wissenschaftlichen Anteilen der LehrerInnenbildung, die üblicherweise an der Universität und der Hochschule vermittelt werden, und dem Schulalltag zu überwinden.“ (ebd.). Praktika und die Erfahrungen im Feld, daran besteht kein Zweifel, sind ein unverzichtbarer Teil der LehrerInnenbildung (vgl. Arnold et al., 2014, S. 11f.).

Dem relativierend gegenüber steht die Tatsache, dass es bislang nur wenige Befunde zur tatsächlichen Wirkung von Praktika gibt (vgl. ebd., S. 15). Es fehlen empirische Ergebnisse, ob die hohen Erwartungen an die Praxisphasen auch tatsächlich gerechtfertigt sind, ob sie diese erfüllen können und was überhaupt realistische Erwartungen sein können. „[H]ow these field experiences should best be organized and incorporated into the curricula of higher education programs is a matter of some controversy.“ (ebd., S. 12). Hascher (2011a) spricht in diesem Zusammenhang von dem „Mythos Praktikum“ (ebd., S. 9) und stellt die (wenigen) Forschungsbefunde, die existieren, dar. Die Autorin (2011b) fasst hier sechs zentrale Kritikpunkte zusammen, die den vermeintlichen „Königsweg der Verbesserung der Lehrerbildung“ (ebd., S. 554) relativieren: (I) In Praktika steht die schulspezifische Sozialisation und nicht der Kompetenzerwerb im Fokus; (II) die Wirksamkeit von Praktika hängt von den PraxisbegleiterInnen in den Schulen ab; (III) Pra-

xiserfahrungen sind möglicherweise „ungenügend wirksam hinsichtlich unterrichtsübergreifender Aufgaben“ (ebd., S. 555); (IV) die Bedeutung und Qualität der Praxiserfahrung wird überhöht bzw. nicht ausreichend reflektiert; (V) die hohe Belastung und eine damit potentiell einhergehende Überlagerung der Lernprozesse durch negative Emotionen wird unterschätzt; (VI) der Fokus in schulpraktischen Studien liegt eher auf der Attestierung von sehr guten Fähigkeiten, „die Motivation zum Lernen erweist sich als sekundär“ (ebd.; vgl. auch Besa & Büdcher, 2014, S. 132ff. für eine Übersicht empirischer Ergebnisse zur Wirksamkeit von Schulpraktika). Somit muss umso kritischer hinterfragt werden, dass die dargestellten Forschungsergebnisse tendenziell eine positive Perspektive auf das Praktikum als entwicklungsförderndes Element einnehmen. „Erfahrungen des Scheiterns und ihre Verarbeitung werden in den vorliegenden Studien kaum thematisiert.“ (Makrinius, 2013, S. 81). Gleichzeitig muss betrachtet werden, welchen Beitrag die an der Universität vermittelte Theorie für die ersten Praxiserfahrungen liefert bzw. liefern kann und inwieweit das Zusammenspiel zwischen Theorie und Praxis funktioniert oder zumindest angebahnt wird.

Die zentrale Frage ist dabei, wie Lehramtsstudierende ihre Praxisphasen möglichst optimal absolvieren können – inklusive einer gewinnbringenden Vor- und Nachbereitung –, um den individuellen Prozess der Professionalisierung von Beginn der Ausbildung an wahrzunehmen und zu nutzen. Eng damit verbunden ist aus unserer Sicht die Frage, welche zu schulenden Kompetenzen – gerade unter den Anforderungen von schulischer Inklusion – im Rahmen der Ausbildung besonders in den Blick genommen werden müssen bzw. in den Praxisphasen auch tatsächlich erworben werden (können). Eine vollständige Beantwortung dieser Fragen würde den Umfang des vorliegenden Artikels sprengen. Das Ziel für diesen Beitrag ist es vielmehr, anhand des phasenübergreifend eingesetzten E-Portfolios und des Coachingkonzepts des Zentrums für LehrerInnenbildung (ZfL) zwei ganz konkrete Maßnahmen für die Begleitung von zukünftigen LehrerInnen durch ihre jeweilige Praxisphase auf Seiten der Universität zu skizzieren. Beides sind Instrumente, um die im Rahmen der Praxisphasen gesammelten Erfahrungen zu reflektieren; beides sind Wege, um die Verknüpfung von Theorie und Praxis zu unterstützen. Ohne die grundlegende Wichtigkeit der schulpraktischen Phasen in Frage zu stellen, muss klar sein, dass diese eben kein Selbstzweck sind oder sein dürfen. Gemachte Erfahrungen – positive wie negative – müssen aufgegriffen und verarbeitet werden. Erst eine stetige wie begleitete Selbstreflexion der wachsenden LehrerInnenpersönlichkeit

bildet den Ausgangspunkt, so unsere These, für den Erwerb der geforderten wie angestrebten Kompetenzen.

Einleitend wird somit kurz rahmend die Diskussion um die im Kontext der LehrerInnenbildung viel diskutierten Begriffe der Kompetenz (vgl. Dreer, 2013) und der Inklusion (vgl. Grosche, 2015) aufgegriffen. Aufbauend auf eine kurze definitorische Annäherung dieser beiden Begriffe werden im Rahmen der LehrerInnenbildung geforderte Standards und damit gegebene Anforderungen an Studierende in den Praxisphasen allgemein thematisiert, um klar das anvisierte Ziel zu benennen. Hier leisten sowohl das E-Portfolio als auch das Coachingkonzept einen Beitrag, um Studierende auf ihre Tätigkeit als LehrerInnen in heterogenen Lerngruppen vorzubereiten. Anstatt einer Zusammenfassung werden im Rahmen eines Ausblicks Leerstellen wie Möglichkeiten, diese zu bearbeiten, aufgezeigt.

## **2. Heraus- und Anforderungen in der LehrerInnenbildung im Kontext von Kompetenzen und Inklusion**

Benjamin Dreer (2013) stellt heraus, dass „[i]m Kontext von schulischer und beruflicher Bildung [...] Kompetenz international einer der meist diskutierten Begriffe [ist].“ (ebd., S. 87). Jedoch ist dieser Begriff nicht eindeutig definiert, sondern wird über zahlreiche Ansätze abgebildet, die unterschiedlichen Verständnissen folgen. Anke Langer (2015) folgend besteht kein einheitliches theoretisches Konzept; gleiches gelte für die Frage der Herausbildung oder den Aufbau von Kompetenzen (vgl. ebd., S. 322). Für die Autorin umfassen Kompetenzen unterschiedliche Dimensionen, wie u.a. persönliche Merkmale, Wissen, (biographische) Erfahrungen sowie Vor- und Einstellungen (vgl. ebd.). Auch Wolfgang Hallet (2011) spricht ganz allgemein von einem Bündel aus Fähig- und Fertigkeiten, von Bereitschaft, Wissen, Verstehen, Können, Problemlösen und Handeln, Erfahrungen, Einstellungen und Motivation. Dieses Bündel muss sich dann in konkreten Anforderungssituationen bewähren (vgl. ebd., S. 31). Ewald Terhart (2002) hat ein fünfstufiges Modell entwickelt, bestehend aus Wissensbasis, Reflexionsfähig-

keit, Kommunikationsfähigkeit, Urteilsfähigkeit und Können (Expertentum). Die Wissensbasis und die Reflexionsfähigkeit seien, so Terhart, Bestandteil der universitären Ausbildung, die Urteilsfähigkeit und das Expertentum sind dann das Ergebnis der praktischen Ausbildung (vgl. Langer, 2015, S. 323). Langer folgend regen wir jedoch an, alle Stufen in einer Wechselbeziehung mit der Praxis zu denken. Wissen ist niemals nur theoretisch und muss von Beginn an mit der Praxis verknüpft und reflektiert werden.

Dreer (2013) arbeitet aus den verschiedenen Ansätzen „vier Schlüsselmerkmale eines integrierten Kompetenzkonzepts heraus (ebd., S. 87f.). Dazu gehört, dass Kompetenzen (I) „Handlungsanforderungen in Abhängigkeit des Kontextes“ und (II) für den Kompetenzerwerb Lernprozesse relevant seien, (III) unter persönlichen Leistungs- bzw. Handlungsvoraussetzungen stünden sowie die Annahme, dass (IV) „Kompetenzen Personen befähigen auch neuartige Situationen in einer Domäne lernend handelnd und problemlösend zu bewältigen“ (ebd., S. 88). Konsens bestehe zumindest darin, dass „[...] Kompetenzen im Kontext der Lehrerbildung Voraussetzungen widerspiegeln, die eine dauerhafte Basis zur Bewältigung komplexer, beruflicher Anforderungen darstellen. Während „Vorhaben zur Beschreibung, Messung und Förderung berufsrelevanter Lehrerkompetenzen [...] zunehmend an Bedeutung [gewinnen]“ (ebd., S. 86), sind die Anforderungen, die zukünftig an LehrerInnen gestellt werden nicht klar. „Angehende Lehrerinnen und Lehrer müssen also auf eine gesellschaftliche und schulische Realität vorbereitet werden, von der nicht bekannt ist, wie sich diese bereits in der nahen Zukunft gestalten wird.“ (ebd., S. 84). Die Realisierung von Unterricht in heterogenen Lerngruppen wird hier jedoch ohne Frage eine zentrale Thematik bleiben, ist Inklusion national wie international eines der leitenden bildungspolitischen Thema des 21. Jahrhunderts. Unstrittig ist, dass alle LehrerInnen für die Anforderungen eines inklusiven Unterrichts ausgebildet werden (vgl. u.a. Döbert & Weishaupt, 2013; Moser et al., 2013, S. 161) und entsprechende Kompetenzen erwerben müssen.

Inklusion ist, Wockens Qualitätsstufen von Inklusion folgend, die finale Stufe, auf der alle Menschen das „Recht auf Selbstbestimmung und Gleichheit“ haben (Wocken, 2011, S. 75). „Eine Unterscheidung zwischen Menschen mit und ohne Förderbedarf würde es dann nicht mehr geben; kein Schüler und keine Schülerin wäre in die Kategorien ‚spezifischer Förderbedarf‘ oder ‚kein spezifischer Förderbedarf‘ einsortiert“ (Schlaak, 2014, S. 3); die Kinder mit Behinderungen verlören ihren besonderen Status. „Vielfalt ist normal, alle Kinder sind unterschiedlich, anders, einzigartig, individuell.“ (Wocken, 2011, S. 72). Inklusion präsentiert dann einen weiten



Begriff (vgl. Löser & Werning 2015: 17); der Fokus wird nun „[...] auf alle möglichen Heterogenitätsdimensionen erweitert, zum Beispiel Kompetenz, Alter, sozialer Hintergrund, Sprache, Kultur, Religion, Geschlecht und sexuelle Orientierung.“ (Grosche, 2015, S. 24).<sup>1</sup>

Unter anderem bedeutet dies für die LehrerInnenbildung, dass LehrerInnen, die in heterogenen Lerngruppen unterrichten, „[...] diagnostische Fähigkeiten und fachdidaktisches Wissen [...], Klassenführungskompetenzen, um Unterricht effektiv umsetzen zu können und Beratungskompetenzen für individuelle Fördermaßnahmen und Elternpartizipation“ (Heinrich et al., 2013, 83) benötigen und darauf vorbereitet werden müssen. Anke Langner (2015) hebt hier u.a. ein hohes Maß an Reflexivität – sowohl im Bereich der Methoden als auch im Umgang mit SchülerInnen – und Selbstkritik, Offenheit für Fehler und Rückmeldung durch KollegInnen, die Bereitschaft, Unterricht zu individualisieren und zu differenzieren, Selbstorganisation sowie Kooperations- und Teamfähigkeit hervor (vgl. ebd., S. 316 ff.). Der Unterrichtserfolg ist dabei in starkem Maße von den Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte abhängig (vgl. Amrhein & Reich, 2014, S. 34). LehrerInnen sollten dabei unterstützt werden, eine inklusive Schule konsequenterweise als eine Bildungseinrichtung sehen, „[...] die Diversität schätzt und Heterogenität bei den Schülerinnen und Schülern erwartet und als Chance zu persönlichen Entwicklungen sieht.“ (ebd., S. 35). Die Reflexion der Praxiserfahrung sowie der möglichen wie notwendigen Verknüpfung von Theorie und Praxis darf hier als zentrales Element genannt werden.

Im Weiteren werden die Ausbildungssituation an der Universität zu Köln innerhalb ihrer rechtlichen bzw. bildungspolitischen Rahmenvorgaben beschrieben, die für die Praxisphasen leitend sind.

---

1 Im Zusammenhang von (Aus)Bildung und Inklusion werden oftmals zwei Ebenen angesprochen: Einerseits wird Inklusion als politisch-normatives Ziel von gesellschaftlicher Partizipation aller Menschen in den ganz unterschiedlichen Bereichen des Lebens verstanden; andererseits wird es als handlungsorientiertes Thema in verschiedenen Lehr- und Unterrichtsveranstaltungen thematisiert. Die Ermöglichung der Verständigung auf eine Arbeitsdefinition bzw. -definitionen, je nach Kontext und Fokus, kann dabei die Verständigung aller erleichtern und ist die Voraussetzung für die Arbeit an konkreten Fragestellungen. Eine stetige Sensibilisierung sowie breit geführte Debatte aller Beteiligten ist erforderlich (vgl. Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2011, S. 16f.).

Die Formulierung von anzustrebenden Fähig- und Fertigkeiten ist eine Sache, die Überprüfung, ob, und wenn ja, wie und wo die Studierenden diese Fähig- und Fertigkeiten im Rahmen ihrer Praktika und/oder ihres universitären Studiums auch wirklich erwerben, ist schwierig.

### **3. Normativ-gesetzte Standards als Orientierung und Anforderung an Studierende in den Praxisphasen**

Die Universität zu Köln ist mit über 14.000 Lehramtsstudierenden eine der größten lehrerInnenbildenden Universitäten. Es werden alle Lehramtsstudiengänge (Grundschule, Gesamt-, Haupt-, Realschule, Gymnasium, Berufskolleg und Lehramt für sonderpädagogische Förderung) und zahlreiche unterschiedliche Fächerkombinationen an vier lehrerInnenbildenden Fakultäten und zwei kooperierenden Hochschulen angeboten. Alle Studierenden durchlaufen dabei die einleitend genannten Praxisphasen, die durch das Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) konzipiert, organisiert und gestaltet werden<sup>2</sup>.

Die Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften werden in Standards beschrieben. „Sie beziehen sich auf Kompetenzen und somit Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt.“ (KMK, 2014, S. 4). Aus diesen anzustrebenden Kompetenzen ergeben sich folglich Anforderungen auch für die Lehramtsausbildung. Die Kultusministerkonferenz (2014) benennt die Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren, die sowohl in den theoretischen als auch praktischen Ausbildungsabschnitten

---

<sup>2</sup> Für eine ausführliche Darstellung vgl. auch Barsch, Dziak-Mahler, Hoffmann und Ortmanns (ohne Datum) und weitere Materialien zum Praxissemester, verfügbar unter <http://zfl.uni-koeln.de/ps-materialien.html>, sowie die Reihe Praxisphasen innovativ, verfügbar unter <http://zfl.uni-koeln.de/pp-innovativ.html>

erreicht werden sollen (vgl., ebd., S. 7ff.) und nennt explizit die kollegiale wie multiprofessionelle Zusammenarbeit (vgl. ebd., S. 4). Es geht um ein ausgewogenes Zusammenspiel zwischen der Theorie der pädagogischen Praxis in der ersten Phase und der theoriegeleiteten Reflexion von Praxis in der zweiten Phase der Ausbildung (vgl. ebd., S. 4). Der Lehramtszugangsverordnung NRW (2016) folgend verfügen die AbsolventInnen des Praxissemesters über die Fähigkeit, (I) grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften zu planen, durchzuführen und zu reflektieren, (II) Konzepte und Verfahren von Leistungsbeurteilung, pädagogischer Diagnostik und individueller Förderung anzuwenden und zu reflektieren, (III) den Erziehungsauftrag der Schule wahrzunehmen und sich an der Umsetzung zu beteiligen, (IV) theoriegeleitete Erkundungen im Handlungsfeld Schule zu planen, durchzuführen und auszuwerten sowie aus Erfahrungen in der Praxis Fragestellungen an Theorien zu entwickeln und (V) ein eigenes professionelles Selbstkonzept zu entwickeln (ebd., §8). Darüber hinaus werden übergreifende Kompetenzen formuliert, über die die AbsolventInnen aller Lehrämter und aller Fächer verfügen sollen: Dazu gehören unter anderem Kompetenzen zum fachspezifischen Umgang mit Informations- und Kommunikationstechniken sowie pädagogische Medienkompetenz, Grundkompetenzen in didaktischen Aspekten einer reflektierten Koedukation sowie Grundkompetenzen im Umgang mit Vielfalt, einschließlich der Förderung von SchülerInnen in Deutsch für SchülerInnen mit Zuwanderungsgeschichte im Zusammenhang interkultureller Bildung (vgl. ebd., §10). Das Lehrerausbildungsgesetz NRW (2016) formuliert in der überarbeiteten Fassung, dass alle Praxiselemente zu einer kontinuierlichen Eignungsreflexion beitragen sollen. Die Dokumentation erfolgt in einem Portfolio (§12.1). Bereits das Eignungs- und Orientierungspraktikum soll „[...] der kritisch-analytischen Auseinandersetzung mit der Schulpraxis, der Reflexion der Eignung für den Lehrerberuf und der Entwicklung einer professionsorientierten Perspektive für das weitere Studium“ dienen (ebd., §12.2).

Ulrike Weyland et al. (2015) arbeiten in diesem Zusammenhang heraus, dass vor allem das Forschende Lernen die Leitperspektiven von theoriegeleitetem, selbstreflexivem und metakognitivem Lernen unterstützen kann (vgl. ebd., S. 9). Das Forschende Lernen soll Distanz zum eigenen Handeln aufbauen und eine forschend-reflexive Haltung entwickeln. „In den situativen Lerngelegenheiten können Schule und Unterricht so mit einer anderen Brille wahrgenommen werden, um Studierende für die vielfältigen und einem

permanenten Wandel unterliegenden Anforderungen zu sensibilisieren [...]“ (ebd., S. 10). Die AutorInnen betonen, dass Praktika nicht unterrichtliches Handeln selbst fokussieren, sondern vielmehr auf die Entwicklung professionellen und somit nicht rein praktischen Handelns abzielen (vgl. ebd., S. 9). Sie formulieren Standards, die normativ zu verstehen sind und sich auf alle Lehramtsstudierenden beziehen. Die AbsolventInnen sind in der Lage, (I) Aspekte schulischer und unterrichtlicher Handlungsfelder systematisch und Kriterien geleitet (sic!) zu erfassen, (II) im schulischen und unterrichtlichen Handlungsfeldern eine forschende Perspektive einzunehmen, (III) zentrale Aufgaben des Lehrerberufs zu erfassen und mitzugestalten sowie (IV) den eigenen berufsbiografischen Entwicklungsprozess reflexiv zu gestalten (vgl. ebd., S. 12).

## **4. Entwicklung und Aufbau von Kompetenzen: Das E-Portfolio als phasenübergreifendes Instrument zur Selbstreflexion?!**

Inhaltlich ziehen sich die Konzepte des Forschenden Lernens und der Reflexionsarbeit zur Berufswahl durch alle Praxisphasen, wodurch sich die LehrerInnenbildung der Herausforderung stellt, dass es nicht nur „(...) um den Erwerb von Fachwissen, sondern auch um die Herausbildung von professioneller Selbstreflexion, die darauf abzielt, dass Lehrpersonen unter sich teilweise rasant ändernden schulischen Bedingungen handlungsfähig bleiben“ (Barsch, ohne Jahr, S. 15) geht. In den Bachelor-Praxisphasen entwickeln die Studierenden eine Beobachtungs- bzw. Erkundungsaufgabe, zu einer Frage, die sie im schulischen bzw. außerschulischen Kontext interessiert und gleichen ihre Ergebnisse und Erfahrungen mit Modellen und/ oder Forschungsergebnissen aus der Literatur ab, indem sie einen passenden wissenschaftlichen Artikel recherchieren. Im Praxissemester führen die Studierenden schließlich ein eigenes Studienprojekt durch. Während die Praxisphasen im Bachelor nicht bewertet werden, fließt das Studienpro-

jekt mit dazugehöriger Projektskizze zu ca. 18 Prozent in die Gesamtnote des Masters ein und ist somit für die Studierenden hoch relevant. Über alle Praxisphasen hinweg führen die Studierenden ein E-Portfolio, das durch verschiedene begleitende Aufgaben zur Reflexion anregt und als Gesprächsanlass dienen kann.

Die Bedeutung der Portfolioarbeit hat in den letzten Jahren stetig zugenommen. Das Führen eines Portfolios ist, basierend auf den Vorgaben des LABG und der LZV, verpflichtender Bestandteil aller Praxisphasen im Lehramt in Nordrhein-Westfalen. Dabei lassen sich aus der empirischen Forschung bisher noch keine generalisierbaren Befunde ableiten; Gelingensbedingungen zum erfolgreichen Einsatz von Portfolio sind ebenfalls noch nicht abschließend geklärt (vgl. Hascher & Sonntagbauer, 2013, S. 296f.). Dies könnte damit zusammenhängen, dass eine große Vielfalt an Ansätzen besteht (vgl. u.a. Winter, 2013; Häcker, 2011), unterschiedliche Interessen mit der Portfolio-Arbeit verknüpft sind und Ziele nicht eindeutig formuliert werden. Aus politischer Sicht offenbart das Portfolio spezifische Interessen, „[...] die als Kompetenz- und ‚Fitness‘-Nachweis, als Beleg dafür, die richtige Person für die Tätigkeit und damit ein gutes Investment in das Bildungssystem zu sein, beschrieben werden können“ (Leonhard, 2013, S. 182). Tobias Leonhard und Rainer Bolle (2015) präsentieren das Portfolio als bisher best-geeignetes Instrument zur „Beförderung einer akademischen wie sogenannten reflexiven LehrerInnenbildung“, das an zahlreiche Voraussetzungen gebunden sei und in der eine „Zusammenwirkung oft unterschätzt“ würde (vgl. ebd., S. 31). Die Autoren machen darauf aufmerksam, dass die Erwartungen an das, was Reflexion für die LehrerInnenbildung leisten soll, ausgesprochen hoch sind (vgl. ebd., S. 33; vgl. auch Hascher & Sonntagbauer, 2013, S. 287). Häcker und Winter (2011) plädieren dafür, dass Portfolioarbeit selbst nicht unreflektiert „um jeden Preis“ stattfinden sollte (vgl. ebd., S. 232). Passend dazu bezeichnen Leonhard und Bolle (2015) den Begriff Reflexion dabei als „Plastikwort“ (S. 34f.), für das es alternative Bezeichnungen – überlegen, nachdenken, ergründen, nachsinnen, erwägen und abwägen, in Betracht ziehen, mit sich zu Rate gehen, durchdenken oder grübeln – gebe. Diese Begriffe beschreiben aus ihrer Sicht differenzierter die damit verbundenen kognitiven Aktivitäten. Insgesamt sei eine ausgereifte Portfoliokonzeption, bei der individuelle Freiheiten in der Ausgestaltung wie auch verbindliche Grundregeln festgelegt sind, wichtig. Zudem stellen sie fest, dass sich das Portfolio nach langer Schulsozialisation in bestimmten Widersprüchen und Spannungsverhältnissen befinde (vgl. ebd., S. 31). Das Anfertigen von Arbeiten, die

die eigene Entwicklung widerspiegeln sollen und dabei nicht benotet werden, löst bei Studierenden teilweise ein Gefühl von Unsicherheit aus (vgl. ebd., S. 44) – nachvollziehbar, bewegen sie sich doch im Kontext bewerteter Ergebnisse in Mustern, die sie (nach Ansicht der Bewertenden) besser oder schlechter erfüllen.

Die Arbeit mit dem Portfolio soll und kann dazu beitragen, die wissenschaftlichen und theoretischen Bruchstücke reflexiv miteinander in Beziehung zu setzen und mit Alltagsbewusstsein konstruktiv zu verknüpfen (vgl. Leonhard & Bolle, S. 32f.; vgl. auch Hascher & Sonntagbauer, 2013, S. 291). „Um dies zu ermöglichen, muss die Reflexion – im Portfolio – verschriftlicht, immer wieder neu bearbeitet und immer neu in neue Zusammenhänge gebracht werden, bis der ursprüngliche Gestus der Reflexion und Verknüpfung zu einem Habitus geworden ist [...]“ (ebd., S. 33). Hascher und Sonntagbauer (2013) betonen, dass durch Reflexion ein bewusster Blick auf die eigene Tätigkeit möglich sei, der dann Stärken und Schwächen erkennbar mache (vgl. ebd., S. 290). Leonhard und Bolle arbeiten heraus, dass sich eine Reflexionskompetenz dabei nicht ohne Unterstützung oder einfach so entwickelt (vgl. ebd., S. 33). Benötigte Kompetenzen (z.B. im Bereich Metakognition oder Sprache) dürfen dabei weder unterschätzt noch als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Grundlagen bzw. die Schulung eben dieser sind notwendig, „[...] um den Prozess selbstregulierten Lernens gut gestalten zu können.“ (Hascher & Sonntagbauer, 2013, S. 295).

Das unbenotete Portfolio bildet die Grundlage für Reflexionsgespräche. Als phasenübergreifendes Instrument wird es als langfristiges Entwicklungsportfolio geführt. Leonhard (2013) bezeichnet diese Anlegung des Portfolios als „Traummodell der Lehrerbildnerinnen und -bildner“ bei dem es darum gehe, Lernen zu fördern (vgl. ebd., S. 187), da es möglich scheine „[...] die studentische Auseinandersetzung mit Professionswissen und den eigenen Erfahrungen ihrer Schulbiografie wie der schulpraktischen Studien ‚auf Augenhöhe‘ zu unterstützen, und das ohne die Last fortlaufender oder zumindest abschließender Bewertung.“ (ebd.).

Während die Portfolioarbeit in den Bachelor-Praxisphasen noch stärker angeleitet wird, führen die Studierenden das Portfolio in ihrem Praxissemester weitgehend selbstständig und wählen am Ende dieser Praxisphase ein Thema aus ihrem Portfolio für das Bilanz- und Perspektivgespräch aus, das sie mit den Ausbildungsbeauftragten an den Zentren für schulpraktische LehrerInnenbildung (ZfsL) führen. Somit ist das Portfolio im Master auch institutionsübergreifend angelegt.

Der Fokus in den Bachelor-Praxisphasen liegt auf der Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld und der Reflexion der Eignung für den Lehrberuf (vgl. Krämer, 2016). In der Praxisphase im Masterstudienengang werden hingegen bereits deutliche Schwerpunkte zu unterrichtspraktischen Fragestellungen aufgegriffen, die fachübergreifend angelegt sind. Erschwerend kommt hinzu, dass Studierende gerade den bildungswissenschaftlichen Anteilen, in denen das Portfolio meist eingesetzt wird, eher kritisch gegenüberstehen. „Erklärt wird dies u.a. damit, dass von dieser Disziplin weniger Theorie und Wissenschaft, sondern vielmehr Praxisnähe und Handlungsbezug erwartet wird, diese Erwartungen jedoch zu wenig erfüllt werden.“ (Hascher & Sonntagbauer, 2013, S. 291). Umso wichtiger ist eine Rahmung „[...] durch Anleitung, Begleitung, Austausch, Wahrnehmung und Anerkennung [...]“, sodass sich Studierende nicht von der Portfolioarbeit abwenden (vgl. ebd., S. 293). Eine positive Grundhaltung gegenüber dem persönlichen Nutzen von Portfolios darf als wichtige und somit herzustellende Ausgangslage angesehen werden (vgl. ebd., S. 295), was ebenfalls durch fortlaufende Evaluationen unterstützt wird.

An der Universität zu Köln wird das Portfolio als E-Portfolio in ILIAS<sup>3</sup>, der E-Learning Plattform der Universität geführt. Hierdurch haben die Studierenden die Möglichkeit, mobil auf ihre Dokumentationen zuzugreifen und daran zu arbeiten. Sie können weitere Medien wie Bild-, Audio- und Videodateien einbinden und somit weitere Reflexionsgelegenheiten wahrnehmen. Das papierlose Führen des Portfolios schont zudem die Umwelt und ermöglicht die bequeme Freischaltung für die Dozierenden. Die Studierenden legen für jede Praxisphase ein Portfolio an und können in späteren Praxisphasen auf Ihre gesammelten Eindrücke und Erfahrungen zurückgreifen. Das Portfolio schafft in den begleiteten Phasen Gesprächsanlässe, wie z.B. nach dem EOP, wenn jede(r) Studierende mit den jeweiligen Dozierenden ein 20-minütiges Nachgespräch führt.<sup>4</sup> Das Kölner E-Portfolio wird im Wintersemester 2017/18 inhaltlich weiterentwickelt. Entstehen soll dabei ein Aufgabenpool, der Schwerpunktsetzungen ermöglicht und so die Möglichkeit bietet, von den Studierenden individuell genutzt zu werden. Die Studierenden können dann aus Aufgabenfeldern auswählen; so wird eine freiere Gestaltung ermöglicht. Auch die Reflexion der Auswahl

---

3 [www.ilias.uni-koeln.de](http://www.ilias.uni-koeln.de).

4 Alle Informationen und Aufgaben sind im „Leitfaden Portfolio Praxisphasen“ zusammengefasst. Vgl. [http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Studium/Lernformate/Portfolio-Leitfaden\\_ZfL\\_UzK.pdf](http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Studium/Lernformate/Portfolio-Leitfaden_ZfL_UzK.pdf).

der Aufgaben kann dabei eine metareflexive Auseinandersetzung mit der Portfolio-Arbeit selbst bewirken. Hierbei findet weiterhin eine Orientierung an den Standards der LZV statt, die jedoch so aufbereitet werden, dass tatsächliche Anregungen und Impulse zur Reflexion stattfinden können, da, wie Hascher und Sonntagbauer (2013) anmerken „[...] professionelle Entwicklung besonders durch die kritische Auseinandersetzung mit persönlichen Erfahrungen unterstützt wird.“ (ebd., S. 290). Der Anregung von Leonhard und Bolle (2015) folgend, werden verstärkt bedeutungstragende und alltagsnahe Begriffe genutzt werden, um die Studierenden zu tiefergehenden Reflexionen anzuregen. Ein Verharren auf der reinen Beschreibungsebene von Erlebtem soll unbedingt vermieden werden. Ausgangspunkte können beispielsweise Irritationen oder Widersprüche sein, die dazu anregen, sich über mehr als nur eine Perspektive dem Thema zu nähern. Im Sinne Dreers (2013) kann so eine tatsächliche Reflexion des Lernprozesses initiiert werden, auch wenn davon ausgegangen werden darf, dass der Erfolg dieses Reflexionsinstruments stark davon abhängt, ob Studierende „[...] die Arbeit am Portfolio als subjektiv bedeutungsvoll und gewinnbringend erleben.“ (Leonhard, 2013, S. 187).

Das Portfolio allein reicht als Instrument zur Realisierung der damit verbundenen Zielvorstellungen allerdings nicht aus. Hascher und Sonntagbauer betonen die Bedeutung der Begleitung bei der Erstellung von Portfolios und weisen auf die engere Anbindung an Konzepte des Coachings hin (vgl. Hascher & Sonntagbauer, 2013, S. 296). Neben den Nachbereitungsgesprächen mit den Dozierenden am Ende der Praxisphasen, in denen auch die Portfolioarbeit rückgemeldet wird<sup>5</sup>, erhalten Studierende deshalb am ZfL über ihren gesamten Studienverlauf die Möglichkeit, in einer coachingbasierten berufsbiographischen Beratung u.a. über ihre Erkenntnisse aus der Portfolioarbeit zu sprechen. Dieses Angebot wird im folgenden Abschnitt kurz dargestellt.

---

5 Hierzu wird an einem Rückmeldebogen gearbeitet, der sowohl Dozierenden als auch Studierenden eine Orientierung bieten kann und Anschlussmöglichkeiten zur weiteren Reflexion aufzeigt.



## 5. Anschlussstellen in der Ausbildung: Coaching im Rahmen der berufsbiographischen Beratung<sup>6</sup>

Um Lehramtsstudierende bei einer reflektierten Berufswahl zu unterstützen, ist eine konsequente Auseinandersetzung mit Anforderungen und Weiterbildungsmöglichkeiten im Beruf, mit den eigenen Stärken und Schwächen sowie mit weiteren nicht objektivierbaren Lebensereignissen notwendig. Zentrales Anliegen von berufsbiographischer Beratung muss daher sein, „[...] individuelle Ziele und Ressourcen zu definieren [und] auf Basis dieser Erkenntnisse Entscheidungen zu treffen, die dann in einer selbstständigen Laufbahngestaltung münden.“ (Kretschmer, 2010, S. 11).

Um die Beratung individuell auf die ausgesprochen heterogene Gruppe der Lehramtsstudierenden (vgl. Middendorff et al., 2013) und ihre je eigene berufsbiographische Entwicklung zuschneiden zu können, wurde am ZfL ein Konzept zur coachingbasierten Beratung entwickelt und implementiert. Dabei handelt es sich um ein fakultatives Coachingangebot, das der Vielfalt der Lehramtsstudierenden gerecht werden soll und an die vorhandene Beratungsstruktur im Beratungszentrum des ZfL anknüpft und diese erweitert. Ziel ist die Unterstützung der Studierenden in ihrer jeweils individuellen Entwicklung zur/zum LehrerIn von Beginn ihres Studiums an, denn die Studieneingangsphase ist besonders wichtig für die Einschätzung der eigenen Studienkompetenzen (vgl. Berthold et al. 2015, S. 61) und somit für den Studienerfolg. Anknüpfend an

---

<sup>6</sup> Dieser Abschnitt des Artikels basiert in Teilen auf der Beschreibung des Konzeptes der coachingbasierten berufsbiographischen Beratung in Dziak-Mahler, M.; Hemker, D. & Schwarzer-Wild, J. (2016), „Think outside the box“ – Coachingbasierte Beratung am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln, in: Boos, M., Krämer, A. & Kricke, M. (Hrsg.), *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten – Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung*, Münster: Waxmann, S. 80-97.

die Portfolioarbeit liegt der Fokus auf der Entwicklung und Stärkung des professionellen Selbstkonzepts und der reflektierten Auseinandersetzung mit dem Berufsziel LehrerIn. Laut Siegfried Greif (2008, S. 86ff.) sind Coachinggespräche eine gute Möglichkeit Reflexionsprozesse bei Studierenden anzuregen.

Dem Kölner Konzept der coachingbasierten berufsbiographischen Beratung liegen folgende Grundannahmen zugrunde:

- es handelt sich um einen freiwilligen und interaktiven Prozess der zeitlich begrenzten Begleitung;
- es handelt sich um einen je individuellen, aber methodenbasierten Prozess der Weiterentwicklung des professionellen Selbst, in dem der Möglichkeitsraum der CoachingnehmerInnen erweitert wird;
- der Prozess ist zielfokussiert und lösungsorientiert;
- der Prozess basiert auf der Grundannahme, dass die CoachingnehmerInnen alle Ressourcen in sich tragen, die sie zur Zielerreichung benötigen;
- zur Professionalität der Coaches gehört, dass sie neutral sind und von eigenen Wertvorstellungen abstrahieren können;
- CoachingnehmerInnen und Coaches wissen, dass es sich bei dem Coachingprozess um keine psychologische Beratung handelt.

Um diese komplexen Anforderungen erfüllen zu können, wurden bisher zwölf KollegInnen des Zentrums für LehrerInnenbildung in einer eigens entwickelten „ZESS-Coachingprozess“-Weiterbildung zu „Fachcoaches LehrerInnenbildung“ ausgebildet. Um die Ratsuchenden mit ihren verschiedenen Anliegen und Zielen adäquat unterstützen zu können, lernten die Fachcoaches neun verschiedene Coachingmethoden kennen, die in der ZESS-Toolbox jeweils einem Coachingbedarfscluster zugeordnet sind. Durch reine Methodenkenntnisse werden noch keine Coachingprozesse ermöglicht, allerdings bedarf es laut Christopher Rauen (2013) eines handwerklichen Könnens. Tools seien „[...] eine notwendige, aber eben keine hinreichende Bedingung für gutes Coaching.“ (ebd., S. 9).



Abb. 1: ZESS-Toolbox

Der ZESS-Coaching-Prozess besteht aus drei unterschiedlichen Phasen des Coachings: (1) das Priming (PRE-Process), (2) die coachingbasierte berufsbiographische Beratungssitzung (PERSONAL-Coaching) und (3) das Follow-Up (POST-Conclusion). Diese Phasen werden im Folgenden kurz skizziert.

(1) PRE – das initiale Priming: Das PRE-Coaching ist vor dem eigentlichen Coachingtermin verortet, aber bereits ein bedeutsamer Teil des Gesamtprozesses. Mithilfe eines Moduls auf der Lehr- und Lernplattform ILIAS erhalten Studierende weiterführende Informationen über das Beratungsangebot. Im Anschluss wird durch drei Fragen zum anstehenden Coachingprozess eine erste Reflexion und gedankliche Fokussierung der Studierenden angeregt

(Pre-Intervention). Dieser Entscheidungsprozess ist für das Coaching wichtig und kann bereits als Teil des angestrebten Klärungsprozesses angesehen werden (vgl. Rauen, 2013, S. 11). Darüber hinaus ist die Terminbuchung über die ILIAS-Plattform möglich.

(2) PERSONAL – die coachingbasierte berufsbiographische Beratungssitzung: Die Sitzung findet in einem Raum des ZfL statt, der eigens für diesen Zweck eingerichtet ist. Die/der FachcoachIn erläutert zunächst das Setting (Kurzzeitintervention, Vertraulichkeit, Erwartungshorizont). Dann präzisiert die/der Coachingnehmende – unter methodischer Anleitung – eine Zielformulierung und fixiert diese. Mithilfe einer Skala, die den Ist-Zustand dem idealen Referenzpunkt sowie einem gewünschten Ausgang gegenüberstellt, wird die Messbarkeit sichergestellt. Daran schließt sich die methodengestützte Bearbeitung des Themas unter Einsatz der ZESS-Toolbox (s.o.) an. Die Sitzung erfolgt in einem Zeitrahmen von max. 60 Minuten. Über eine Maßnahmenmatrix werden je nach Coachinganlass am Ende der Sitzung mögliche weitere Schritte aufgezeigt und festgehalten. Abschließend wird die/der Studierende gebeten, ihre/seine Einordnung auf der Skala zu wiederholen.

(3) POST – das Follow-up: Nach dem Gespräch findet eine abschließende Befragung statt. Diese dient einerseits der Sicherung der Nachhaltigkeit der Coachingergebnisse durch Erinnerung der/des Coachingnehmenden. Zudem ermöglicht sie eine Messung der Nachhaltigkeit: In einem festgelegten zeitlichen Abstand zum stattgefundenen Coachingtermin werden die Studierenden automatisiert via E-Mail um die Teilnahme an der Post-Conclusion gebeten. Diese umfasst drei Items im Freitextformat sowie eine abschließende Einordnung auf der Skala.

In den Coachinggesprächen mit Kölner Lehramtsstudierenden tauchen am häufigsten die folgenden Themen auf: Überprüfung der Studien- und Berufswahl, Entscheidungsüberprüfung (der Schulfächer und/oder der Schulform), Erwartungsmanagement (Umgang mit Enttäuschungen und Desillusionierung in den Praxisphasen), Umgang mit Erwartungen und Abhängigkeiten (z.B. Eltern und/oder PartnerInnen), Resilienz, Work-Life-Balance, Selbst- und Zeitmanagement. Studierenden wird in den Praxisphasen deutlich, dass der LehrerInnenberuf ein sehr anspruchsvoller Beruf ist und dass sich die Anforderungen an sie als Lehrpersonen im Laufe ihres Berufslebens auch ändern werden. Studierende sind beispielsweise nach dem intensiven Eintauchen in den Schulalltag

im Praxissemester verunsichert, ob sie die Veränderungen und Anforderungen bewältigen können, die im Rahmen der Inklusion auf sie zukommen werden. Doch, „[w]enn das Praktikum unter anderem zum Ziel hat, ‚Reflexion‘ herbeizuführen, so ist auch die Frage zu stellen, in welchem Verhältnis biographische Erfahrungen und Reflexionsprozesse von Akteuren stehen“ (Makrinus, 2013, S. 81). Die Autorin wirft die Frage auf, zu welchem Zeitpunkt dieser „berufsbiografischer Gesamtzusammenhang“ überhaupt gezogen werden könne (vgl. ebd.). Das Angebot der coachingbasierten berufsbiographischen Beratung in Köln wird interessanterweise nicht nur von Lehramtsstudierenden während und nach dem Praxissemester, sondern auch im Zuge des Eignungs- und Orientierungspraktikums sowie des Berufsfeldpraktikums sehr gut an- und als eine wichtige Erweiterung des Beratungsangebotes des ZfL wahrgenommen. In diesem Sinne versteht sich das Kölner Konzept des berufsbiografischen Coachings als Element, dessen Zeitpunkt von den Studierenden – bei Bedarf – bestimmt wird und unterstreicht, dass es hierfür nicht ‚den einen‘ Zeitpunkt innerhalb der Ausbildung gibt.

In den Rückmeldungen der Studierenden wird deutlich, dass sie durch das coachingbasierte berufsbiographische Beratungsangebot die Erfahrung machen, dass sie auch an einer großen Universität wie der Universität zu Köln mit ihren individuellen Ausgangslagen ernst genommen werden und Unterstützung erhalten. Die CoachingnehmerInnen schätzen zudem die Möglichkeit mit einer neutralen Person in einem geschützten und bewertungsfreien Kontext über ihre Anliegen sprechen zu können. Außerdem freuen sich Studierende über das kostenfreie und trotzdem professionelle Coachingangebot, weil sie sich ansonsten in ihrer momentanen Situation als StudentIn kein Coaching leisten könnten. Viele sind nach dem Coaching ermutigt eine Veränderung in Angriff zu nehmen. Darüber hinaus lernen Lehramtsstudierende durch die Beratungsgespräche während ihrer ersten Ausbildungsphase Coachinggespräche bereits als ein Instrument der persönlichen Stabilisierung und Reflexion kennen, das sie im Beruf nutzen können und sie werden mit diesen Gesprächen auf die (im Vorbereitungsdienst in Nordrhein-Westfalen obligatorischen) Coachinggespräche vorbereitet. Die KollegInnen des ZfL, die zu „Fachcoaches LehrerInnenbildung“ ausgebildet wurden und die coachingbasierten berufsbiographischen Gespräche durchführen, nehmen regelmäßig an Supervisionstreffen teil. In diesen Treffen werden konkrete Fälle besprochen und die Rolle der Fachcoaches reflektiert. Darüber hinaus werden einzelne Coachingelemente und -methoden wiederholt und geübt.

In den Rückmeldungen der Fachcoaches an diesen Supervisionstagen wird deutlich, dass auch diese die Gespräche mit den Studierenden als eine Bereicherung empfinden. Sie beschreiben die Gespräche als „eine sehr angenehme Form Studierende individuell auf ihrem Weg zu unterstützen“. Zudem gehen sie davon aus, dass sie die Herausforderungen, denen Studierende heute in ihrem Studium begegnen, durch die Gespräche besser einschätzen zu können. Die Fachcoaches betonen in den Supervisionstreffen außerdem regelmäßig, dass diese Erkenntnisse und auch das Wissen, das sie über Coaching und Kommunikation in der Ausbildung zum Fachcoach LehrerInnenbildung erworben haben, ihnen auch bei ihren anderen Tätigkeiten am Zentrum für LehrerInnenbildung helfen.

## 6. (Kritischer) Ausblick

Die Arbeit des ZfL steht unter dem Motto „Wir antizipieren Zukunft“ – dabei ist schon die Ausbildung zukünftiger LehrerInnen für die gegenwärtigen Anforderungen in Schule eine Herausforderung. Die Antizipation der Entwicklungen der nächsten Jahrzehnte für erfolgreiche Bildungsprozesse sind dann ein noch höherer Anspruch und gleichzeitig unumgänglich. Angehende LehrerInnen müssen auf eine gesellschaftliche und schulische Realität vorbereitet werden, von der sie zum Zeitpunkt der Ausbildung noch gar nicht wissen, wie sie tatsächlich aussehen wird. Den Lehrkräften von Morgen muss dabei klar sein, dass sie Teil dieser Zukunft sind und diese mitgestalten können und müssen. „[...] Multikulturalität, die zunehmende Bedeutung moderner Medien und Kommunikationstechnologien oder die Ziele der Inklusion [...]“ (Hascher, 2014, S. 556) müssen, daran wird kein Weg vorbeiführen, mehr Bedeutung erhalten. So werden mit steigenden bzw. sich wandelnden Anforderungen an den LehrerInnenberuf unter anderem der Kooperations- und Teamfähigkeit (vgl. Moser et al., 2013, S. 156) und einer hohen Reflexionsfähigkeit (vgl. Leonhard & Bolle, 2015) mehr Bedeutung zugemessen, die, trotz ebenfalls unterschiedlicher Konnotationen, ein wesentliches Gewicht in der LehrerInnenausbildung haben. An genau diesen Stellschrauben setzt das ZfL durch Seminarangebote, Veranstaltungen (u.a. Tagungen, Workshops)<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Vgl. Auf der Homepage des ZfL finden sich Zusammenfassungen aller Tagungen: <http://zfl.uni-koeln.de/tagungsarchiv.html>

und ein umfassendes Beratungs- und Coachingkonzept bereits Impulse und wird diese weiter vorantreiben. Denn auch wenn die Anforderungen und die Lücken zwischen den Ausbildungsphasen, fachlichen Traditionen und Verständnissen des Lehrberufs gefühlt sehr groß sind, gibt es zahlreiche Schnittstellen, die bereits gewinnbringend zusammenlaufen und die ein hohes Entwicklungspotenzial mitbringen.

In der ersten Phase der LehrerInnenbildung muss es darum gehen, aus Sicht der Studierenden noch deutlicher herauszuarbeiten, wie Theorie und Praxis zusammengehören und einander bedingen.<sup>8</sup> Gleichzeitig muss es ein Anliegen der LehrerInnenausbildung der ersten (= universitären) Phase sein, dass die Relevanz der in der Praxis zu überprüfenden Theorien im Sinne einer forschenden Haltung gestärkt werden. Angehende LehrerInnen sollen im Rahmen ihres Professionalisierungsprozesses ein reines Handeln aus dem Bauch heraus zunehmend ablegen und ihr Tätigkeit in Schule auch theoriengestützt evaluieren wie reflektieren „[...] wenn Lehrpersonen tief in zukünftige Lebenschancen Heranwachsender eingreifen, ist das Handeln in hohem Maße begründungspflichtig [...]“ (Leonhard & Bolle, 2015, S. 36f.). Gerade die Reflexion der in der Praxis gemachten Erfahrungen bietet Studierenden die Möglichkeit, ihren Kompetenzerwerb eigenverantwortlich mitzugestalten. Das Erkennen von Stärken und Schwächen ist hier zentral.

In Bezug auf Inklusion muss es dann darum gehen, den Studierenden auf der einen Seite Orientierung zu bieten und gleichzeitig auch auf die bestehenden systemischen Ambiguitäten und Widersprüche hinzuweisen. Verstanden als grundlegender Anspruch, Partizipation zu ermöglichen (unabhängig vom gesellschaftlichen und/oder institutionellen Kontext), müssen diese Widersprüche

---

8 Jean-Luc Patry (2014) fasst zusammen, dass durch die Herstellung einer Beziehung zwischen Theorie und Praxis eigentlich ein Kategorienfehler begangen wird (vgl. ebd., S. 30). „Theorie und Praxis sind demnach völlig unterschiedliche Kategorien, wenn man von der heutigen Bedeutung der Theorie als Satzsystem und von der Praxis als Handlung ausgeht [...]“ (ebd., S. 31). Er macht die sinnvolle Unterscheidung zwischen (I) Theorien, „für die der Anspruch erhoben wird, sie in der Praxis anzuwenden“, und (II) Theorien, die genau diese Theorien und Praxis thematisieren (vgl. ebd.). Eben diese Unterscheidung kann helfen, das Wecken falscher Erwartungen oder zu hoher Ansprüche zu vermeiden.

gleichzeitig ausgehalten und doch immer wieder hinterfragt werden. So kann Inklusion als Prozess verstanden werden, der darauf angewiesen ist, dass er immer wieder dahingehend reflektiert wird, ob tatsächlich Partizipation ermöglicht wird oder ob es Barrieren gibt, die abgebaut werden können. Die Begleitung dessen ist wiederum Aufgabe aller beteiligten Institutionen, die bereits durch die Coachingsgespräche und das Führen des E-Portfolios angegangen werden. Hierzu gehört auch, dass es sich um einen fortführenden Prozess handelt, der z.B. durch Reflexionsaufgaben im E-Portfolio immer wieder aufgegriffen wird. Grundsätzlich verweist auch Makrinus (2013) darauf, dass Studierende zwar rückblickend von ihren Praktika berichten würden, aber noch im „[...] Gesamtzusammenhang des institutionellen Kontextes des Studiums involviert“ (ebd., S. 80f.) seien und sich daher die Frage anschließe, wie die Erfahrungen aus den Praktika bilanziert werden. An dieser Stelle unterstützt vor allem das phasenübergreifende Konzept des Portfolios den Reflexionsprozess der Studierenden. Hier wäre es immer wieder möglich, auch in vergangene Phasen zurückzublicken bzw. auch Ziele und Perspektiven für kommende Phasen zu antizipieren. Entscheidend ist es dann, Reflexion immer auch als einen Teil der Praxiserfahrung zu denken, und nicht nur universitär (vgl. Langer 2015). Insgesamt geht es beiden hier vorgestellten Ansätzen zusammenfassend darum, die veränderte (Selbst)Wahrnehmung von Studierenden zu begleiten und zu schärfen. Eine Messung der tatsächlichen Kompetenzentwicklung würde dann allerdings valide Instrumente benötigen (vgl. Arnold et al., 2014, S. 20).

Kris-Stephen Besa und Michaela Büdcher (2014) fassen zusammen, dass sich vor allem für den deutschsprachigen Raum erst seit wenigen Jahren Studien finden lassen, die die Praxisphasen im Lehramtsstudium untersuchen (vgl., ebd., S. 129). Insgesamt ist das Forschungsfeld, trotz der hohen Bedeutung, die den schulpraktischen Phasen zugesprochen wird, überschaubar und ausgesprochen heterogen. „Until now neither a consistent research design nor an instrument that verifies the effectiveness of internships can be found.“ (ebd., S. 130). Die Erforschung und wissenschaftliche Begleitung der Praktika ist somit unbedingt auszubauen und zu vereinheitlichen. „[...] there is a substantial need to question and investigate the unintended adverse effect of internships. This may lead to the further integration of mixed-method and multi-perspective research designs.“ (Arnold et al., 2014, S. 23). In diesem Zusammenhang ist auch die Sicherung von Lernergebnissen genauer in den Blick zu nehmen. Vor dem Hintergrund, dass der Lernprozess im Praktikum auch Stagnation und



Regression beinhalten kann, und dass viele Praktika als Blockpraktika durchgeführt werden „[...] kommt einer guten Kommunikation zwischen den Beteiligten, einer guten Dokumentation und spezifischen Hilfsmitteln (z.B. das Portfolio) eine besondere Bedeutung zu.“ (Hascher, 2006, S. 146). Das Coachingkonzept bildet hier eine weitere unterstützende Säule. Die bisherigen Ergebnisse zeigen deutlich das Potential der Praxisphasen für die Entwicklung von Studierenden. Genau das macht eine vertiefte wissenschaftliche Begleitung unbedingt notwendig. Auch der Einsatz des E-Portfolios und das Coachingskonzepts des ZfL bietet ForscherInnen einen umfassenden Personen- und Datenpool, der bisher nicht annähernd untersucht oder genutzt wurde. Dass Inklusion in der weiteren Ausarbeitung von Kompetenzmodellen berücksichtigt werden kann, hat Langner (2015) in Ansätzen aufgezeigt und sollte entsprechend auch in der Betrachtung einzelner Praxisphasen Eingang finden.

## 7. Literaturverzeichnis

- Amrhein, B. & Reich, K. (2014), Inklusive Fachdidaktik, in: Amrhein, B. & Dziak-Mahler, M. (Hrsg.), Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule, Münster: Waxmann, S. 31-44.
- Arnold, K.-H.; Gröschner, A. & Hascher, T. (2014), Schulpraktika in der Lehrerbildung: Einführung in das Forschungsfeld, in: Arnold, K.-H.; Gröschner, A. & Hascher, T. (Hrsg.), Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte, Münster: Waxmann, S. 11-26.
- Barsch, Sebastian (ohne Jahr), Die Praxisphasen im Kölner Lehramtsstudium: Anspruch und Umsetzung, in: Barsch, S.; Dziak-Mahler, M.; Hoffmann, M. & Ortmanns, P. (Hrsg.), Fokus Praxissemester. Das Kölner Modell kritisch beleuchtet – Werkstattberichte, S. 15-22. Online verfügbar unter: [http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien\\_zum\\_PS/ZfL\\_Fokus\\_PS.pdf](http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Fokus_PS.pdf) (letzter Zugriff 14.07.2017)
- Berthold, C.; Jorzik, B. & Meyer-Guckel, V. (2015), Handbuch Studienerfolg – Strategien und Maßnahmen: Wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen. Online: <https://www.stifterverband.org/handbuch-studienerfolg> (letzter Zugriff: 10.05.17)
- Besa, K.-S. & Büdcher, M. (2014), Empirische Ergebnisse zur Wirksamkeit von Schulpraktika: Eine Übersicht zum Forschungsstand, in: Arnold, K.-H.; Gröschner, A. & Hascher, T. (Hrsg.), Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte, Münster: Waxmann, S. 129-145.
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (2003), Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen, Münster: Waxmann
- Dreer, B. (2013), Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung. Beschreibung, Messung und Förderung, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 83-97.
- Dziak-Mahler, M.; Hemker, D. & Schwarzer-Wild, J. (2016), „Think outside the box“ –

Coachingbasierte Beratung am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln, in: Boos, M.; Krämer, A. & Kricke, M. (Hrsg.), Portfolioarbeit phasenübergreifend

gestalten – Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung, Münster: Waxmann, S. 80-97.

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2011), Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa. Chancen und Herausforderungen. Online <https://www.kmk-pad.org/fileadmin/Dateien/download/VERANSTALTUNGSDOKU/Inklusion2012/TE4I-Bericht.pdf> (letzter Zugriff: 26. April 2016)

Greif, S. (2008), Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion, Göttingen: Hogrefe.

Grosche, M. (2015), Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsaufsatz zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung, in: Kuhl, P. et al. (Hrsg.), Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen, Wiesbaden: Springer, S. 17-39.

Hallet, Wolfgang (2011), Lernen fördern: Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I, Seelze: Klett/Kallmeyer.

Hascher, T. (2006), Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum, in: Zeitschrift für Pädagogik 51, S. 130-148.

Hascher, T. (2011a), Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten, in: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (3), S. 8-16.

Hascher, T. (2011b), Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung, in: Terhart, E; Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster: Waxmann, S. 384-406.

Hascher, T. & Sonntagbauer, C. (2013), Portfolios in der Lehrer/innenbildung – Bilanz, Rahmung und Ausblick, in: Koch-Priewe, B.; Leonhard, T.; Pineker, A. & Störtländer, J. C. (Hrsg.), Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 287-298.

- Häcker, T. (2011), Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherungen an ein schwer fassbares Konzept, in: Brunner, I.; Häcker, T. & Winter, F. (Hrsg.) Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung (4. Auflage), Seelze: Klett Kallmeyer, S. 33-39.
- Häcker, T. & Winter, F. (2011), Portfolio – nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung, in: Brunner, I.; Häcker, T. & Winter, F. (Hrsg.), Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung (4. Auflage), Seelze: Klett Kallmeyer, S. 227-233.
- Heinrich, M.; Urban, M. & Werning, R. (2013), Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen, in: Döbert, H. & Weishaupt, H. (Hrsg.), Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen, Münster: Waxmann, S. 69-133.
- Krämer, A. (2016), Portfolioarbeit in den Praxisphasen an der Universität zu Köln, in: Boos, M., Krämer, A. & Kricke, M. (Hrsg.), Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten – Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung, Münster: Waxmann, S. 145-153
- Kretschmer, M. (2010), Die Rolle berufsbiographischer Gestaltungskompetenz in der  
Career-Service-Arbeit an deutschen Hochschulen, in: Jörns, S. (Hrsg.), Career Service Papers, csp 8/10, S. 10–18.
- Kultusministerkonferenz (2014), Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, Bonn.
- Langer, A. (2015), Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen, Wiesbaden: Springer.
- Leonhard, T. (2013), Portfolioarbeit zwischen Reflexion und Leistungsbewertung. Empirische Befunde zur Messbarkeit von Reflexionskompetenz, in: Koch-Priewe, B.; Leonhard, T.; Pineker, A. & Störtländer, J. C. (Hrsg.), Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 180-192.

- Leonhard, T. & Bolle, R. (2015), Wenn Studierende reflektieren sollen. Portfolioarbeit und der Anspruch der Reflexion, in: Bolle, Rainer (Hrsg.), Schulpraktische Studien 2015 zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvisionen, Barleben: Leipziger Universitätsverlag, S. 31-46.
- Löser, J. M. & Werning, R. (2015), Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus?, in: DGfE (Hrsg.), Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (51), Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 17-24.
- Makrinus, L. (2013), Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium, Wiesbaden: Springer VS.
- Middendorff, E.; Apolinarski, B.; Poskowsky, J.; Kandulla, M. & Netz, N. (2013), Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016), Gesetz über die Ausbildung für Lehramter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz - LABG), Düsseldorf. Online  
<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf> (letzter Zugriff 6. Mai 2017)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016), Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehramter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtzugangsverordnung – LZV), Düsseldorf. Online  
[https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_vbl\\_detail\\_text?anw\\_nr=6&vd\\_id=15620&vd\\_back=N211&sg=1&menu=1](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=15620&vd_back=N211&sg=1&menu=1) (letzter Zugriff 9. Juni 2017)
- Moser, V.; Demmer-Dieckmann, I.; Lütje-Klose, B.; Seitz, Simone; Sasse, Ada & Schulzeck, U. (2013), Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen, in: Moser, V. (Hrsg.), Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung (2. Auflage), Stuttgart: Kohlhammer, S. 155-174.

- Patry, Jean-Luc (2014), Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung, in: Arnold, K.-H.; Gröscher, A. & Hascher, T. (Hrsg.), Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte, Münster: Waxmann, S. 29-44.
- Rauen, C. (2013): Coaching-Tools – Erfolgreiche Coaches präsentieren 60 Interventionstechniken aus ihrer Coaching-Praxis (8. Auflage), Bonn: managerSeminare Verlags GmbH.
- Schlaak, C. (2014), Inklusion im Fremdsprachenunterricht. Umsetzung und Gute-Praxis-Beispiele, Universität Potsdam.
- Terhart, E. (2002), Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz, Münster: Universität Münster.
- Weyland, U.; Schöning, A.; Schüssler, R.; Winkel, J. & Bandorski, S. (2015), Standards für Schulpraktische Studien in der ersten Phase der Lehrerbildung – ein Orientierungsrahmen, in: Bolle, R. (Hrsg.), Schulpraktische Studien 2015 zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvisionen, Barleben: Leipziger Universitätsverlag, S. 5-16.
- Winter, F. (2013), Das Portfolio in der Hochschulbildung – Reformimpulse für Didaktik und Prüfungswesen, in: Koch-Priewe, B.; Leonhard, T.; Pineker, A. & Störtländer, J. C. (Hrsg.), Portfolioarbeit in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 15-40.
- Wocken, H. (2011), Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine, Hamburg: Feldhaus Verlag.

# Über die AutorInnen

## **Dr.' Maria Boos**

Dr.' Maria Boos ist Leiterin des Beratungszentrums am Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln. Ihr Arbeitsschwerpunkt sind Coaching- und Mentoringprogramme für Studierende. Sie ist zertifizierte Mediatorin, Systemischer Coach und ausgebildeter „Fachcoach LehrerInnenbildung“.

## **Myrle Dziak-Mahler**

Myrle Dziak-Mahler ist Geschäftsführerin des Zentrums für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln. Weitere Infos unter: [dziak-mahler.com](http://dziak-mahler.com).

## **Svenja Jaster**

Svenja Jaster ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln und verantwortlich für die Praxisphasen im Bachelor für Lehramtsstudiengänge und das Portfolio Praxisphasen.

## **Dr. Jan Springob**

Dr. Jan Springob ist Leiter der AG Internationalisierung am Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln. Er ist ausgebildeter Gymnasiallehrer für die Fächer Englisch und Geschichte. Im Rahmen seines Dissertationsprojekts hat Springob die erste inklusive Lerngruppe am Geschwister-Scholl-Gymnasium in Pulheim begleitet. Der Fokus der Arbeit sowie seiner Forschung liegen im Bereich Vielfalt im Fremdsprachenunterricht.