



Mikroformen des Praxisbezugs im Lehramtsstudium in NRW

Eine Bestandsaufnahme anhand der bildungswissenschaftlichen Studienanteile des Studiengangs HRSGe

MARTINA HOMT

Zusammenfassung

Im Zusammenhang mit dem Lehramtsstudium wird häufig ein mangelnder Praxisbezug kritisiert und dabei vornehmlich auf schulische Praxisphasen als sogenannte Makroformen des Praxisbezugs rekurriert. Eine Auseinandersetzung mit Mikroformen auf der curricularen Ebene findet hingegen kaum statt. Um einen Überblick über Mikroformen des Praxisbezugs zu erhalten, wird unter Rückgriff auf Zielperspektiven der Lehrkräftebildung ein Analyserahmen mit den Kategorien *Praxis als Bezugspunkt von Themen*, *Praxis als Gegenstand der Auseinandersetzung mit Themen*, *Praxis als Gegenstand von Erprobung* sowie *Praxis als Gegenstand von Analyse und Reflexion* entwickelt und auf das intendierte Curriculum der lehramtsausbildenden Hochschulen in NRW in Form von Prüfungsordnungen als rahmensetzende Grundlage für die Planung von Studienangeboten angewandt. Die inhaltsanalytische Auswertung zeigt, dass alle Kategorien in den Prüfungsordnungen thematisiert werden, jedoch in unterschiedlicher Intensität. Die Befunde werden mit Blick auf die Zielperspektiven des Lehramtsstudiums, die begriffliche Unschärfe von Praxisbezug sowie Konsequenzen für die Ausgestaltung des Studienangebots auf Ebene des implementierten Curriculums diskutiert.

Schlüsselwörter: Praxisbezug; Lehramtsstudium; Prüfungsordnungen; Intendiertes Curriculum; Scholarship of Teaching and Learning

Microforms of practical relevance in teacher training in NRW

A stocktaking based on the educational science components of the HRSGe study program

Abstract

In the context of teacher training, a lack of practical relevance is often criticized, referring to school internships as so-called macroforms of practical relevance. A discussion of microforms on the curricular level hardly takes place. To obtain an overview of microforms of practical relevance, an analytical framework with the categories *practice as point of reference for topics*, *practice as object of discussion of topics*, *practice as object of testing* and *practice as object of analysis and reflection* is developed and applied to the intended curriculum of teacher-training universities in NRW in form of examination regulations as a framework for the planning of study programs. The content-analytical findings show that all categories are addressed, but to varying degrees of intensity. The findings are discussed with regard to the objectives of teacher training, the conceptual ambiguity of practical relevance and consequences for the design of study programs at the implemented curriculum level.

Keywords: Practical relevance; teacher training; examination regulations; intended curriculum; scholarship of teaching and learning

1 Problemaufriss: Mehr Praxis in der Lehrkräftebildung

Das Verhältnis von Theorie und Praxis wird als eines der zentralen Themen in der Lehrkräftebildung bezeichnet (z. B. Caruso et al., 2021; Cramer, 2014). Dabei ist keinesfalls eindeutig geklärt, was unter *Theorie* und *Praxis* zu verstehen ist (Rothland, 2020); diskutiert wird zudem, wie und ob Theorie und Praxis überhaupt verknüpft werden können bzw. sollen (z. B. Hedtke, 2003, 2016; Cramer, 2014).

Häufig wird in der Diskussion um Theorie und Praxis wissenschaftliche Theorie schulischer Berufspraxis gegenübergestellt (Makrinus, 2013), was zunächst nachvollziehbar erscheint: „Die Lehrerbildung *hat* ihr Ziel in der Berufsfertigkeit von Lehrkräften, also muss der *Beruf* und so die *Praxis* für sie maßgebend sein. Berufserwartungen bilden den Mittelpunkt der Ausbildung“ (Oelkers, 1999, S. 63). Problematisch ist jedoch, dass die insbesondere in öffentlichen und bildungspolitischen Debatten konstatierten mangelnden Praxisbezüge in der universitären Lehrkräftebildung (Überblick in Offenberg & Walke, 2013) häufig in Forderungen nach der Ausweitung schulischer Praxisphasen münden (kritisch dazu z. B. Hedtke, 2003; Terhart, 2013); denn es ist keinesfalls klar bestimmt, was unter *Praxisbezug* zu verstehen ist: „Sie [die Formel ‚Praxisbezug‘] ist allgegenwärtig und überzeugt mit vager Dramatik, und dies in *allen* Phasen, aber wirkt auch nur, weil sie *nicht* definiert ist“ (Oelkers, 1999, S. 63). Entsprechend muss auch der „Ruf nach ‚Mehr Praxis!‘“ (Terhart, 2000, S. 107) als „argumentative[r] Dauerbrenner“ seit Einrichtung einer organisierten Lehrerbildung“ (ebd.; vgl. auch Terhart, 2013) unter der Problematik der begrifflichen Unschärfe betrachtet werden.

Nichtsdestotrotz wird Forderungen nach der Ausweitung schulischer Praxisphasen im Lehramtsstudium augenscheinlich entsprochen, bspw. in Nordrhein-Westfalen (NRW) in Form der Einführung des Praxissemesters im Jahr 2015 – obwohl sich die von der Landesregierung zur Begutachtung der Ausgestaltung der Lehramtsausbildung eingesetzte Kommission um Jürgen Baumert (im Folgenden auch Baumert-Kommission) explizit dagegen ausgesprochen hat (MIWFT NRW, 2007). Die Kommission kritisiert in diesem Zusammenhang:

Obwohl Praxisferne oder Praxisnähe ein curriculares Problem ist, wird darauf in der Regel eine strukturelle Antwort gegeben. Sie lautet: Verstärkung der Praxisanteile im Studium durch Vermehrung oder Verlängerung von Praktika, die Einführung eines Praxissemesters oder auch – als jüngste Variante – die Verschiebung von Teilen des Vorbereitungsdienstes in die Erste Phase (ebd., S. 30).

Neben der Begriffsproblematik ist eine reine Fokussierung auf Praxisbezüge als schulische Praxisphasen auch kritisch zu sehen, da deren Wirksamkeit nicht eindeutig geklärt (z. B. Gröschner & Hascher, 2019) und somit fraglich ist, inwieweit die mit schulischen Praxisphasen verbundenen Erwartungen tatsächlich erfüllt werden. Dass Praxisphasen zudem nur *ein* Element der Professionalisierung angehender Lehrkräfte darstellen (Gröschner & Hascher, 2019; MIWFT NRW, 2007) und auch nur *eine* Form von Praxisbezügen im Studium (Hedtke, 2003; Schubarth et al., 2012), scheint sowohl in der öffentlichen Wahrnehmung als auch in wissenschaftlichen Debatten häufig außer Acht gelassen zu werden. Aus diesem Grund sollen in diesem Aufsatz weitere, sogenannte Mikroformen des Praxisbezugs im Fokus stehen.

Zunächst gilt es, sich im Folgenden verschiedenen Formen des Praxisbezugs im Lehramtsstudium theoretisch zu nähern, um darauf aufbauend einen Analyserahmen für Mikroformen des Praxisbezugs zu erarbeiten, mit dem dann Prüfungsordnungen als rahmensetzende Grundlage für die Planung von Studienangeboten analysiert werden.

2 Praxis und Praxisbezüge im Lehramtsstudium

Wenngleich eine umfassende Nachzeichnung der Diskussion um das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrkräftebildung hier nicht geleistet werden kann, sei darauf hingewiesen, dass sowohl in der Hochschule als auch in der Schule Theorie und Praxis eine Rolle spielen. Hedtke (2016) kritisiert im Zusammenhang mit der „Theorie-Praxis-Unterscheidung“ (S. 10) eine unkontrollierte Vermischung der Unterscheidung von Institutions- bzw. Organisationsformen und Erkenntnis- bzw. Handlungstypen, obwohl sowohl Hochschulen als auch Schulen Orte pädagogischer Praxen und wissenschaftlicher Theorien sind. Mit Blick auf die Hochschule schreiben Schubarth et al. (2012) diesen einen doppelten Praxisbezug zu: „einen internen als Wissenschaftssystem mit der Praxis von Lehre und Studium und einen externen als Beschäftigungsfeld und Profession“ (S. 52). Wird nun Letzterer betrachtet, geht es im Fall der Lehrkräftebildung also um das Berufsfeld Schule.¹

Wird zunächst der Stellenwert von (schulischer) Praxis bzw. Praxisbezügen in der ersten Phase der Lehrkräftebildung betrachtet, spricht die Baumert-Kommission dahingehend von der „Vorbereitung auf Praxistauglichkeit“ gegenüber der „Schaffung von Handlungssicherheit“ in der zweiten Phase, also dem Vorbereitungsdienst (MIWFT NRW, 2007, S. 7). Während in der ersten Phase die Vermittlung berufsfeldbezogenen fachlichen Wissens und konzeptuell-analytischen Verstehens der Berufstätigkeit im Vordergrund stehen, fokussiert die zweite Phase den Aufbau reflexionsbezogener Handlungskompetenz sowie die Schaffung von Handlungssicherheit. Ersteres gilt folglich auch für schulische Praxisphasen, in denen die „theoretisch-konzeptuelle Durchdringung und Analyse beobachteter oder selbst erfahrener Praxis“ (ebd., S. 43) – auch zum Zwecke des Aufbaus einer kritisch-reflektierenden Distanz zu bisherigen schulischen Erfahrungen – im Fokus stehen. Sie sollen „primär einen Beitrag zur Entwicklung von theoriegeleitetem, auf das Lehramt bezogenem Reflexionswissen leisten“ (Wissenschaftsrat, 2001, S. 54), wohingegen die „Einübung der Praxis“ (ebd.) eine Aufgabe der zweiten Phase darstellt (vgl. auch Terhart, 2000). Entsprechend haben schulische Praxisphasen

nur dann eine ganz spezifische und unersetzbare Funktion, wenn sie das Berufsfeld und berufliche Handeln durch direkte Beobachtung oder authentische Erfahrung der Analyse zugänglich machen und damit eine Arbeitsgrundlage bereitstellen, die sich vom Bericht oder der Text- und Bilddokumentation systematisch unterscheidet (MIWFT NRW, 2007, S. 43).

Dass dies nicht die einzige Zielsetzung ist, die im Zusammenhang mit schulischen Praxisphasen in der ersten Phase der Lehrkräftebildung zum Tragen kommt, zeigen u. a. Reinhoffer und Dörr (2008), die die *Berufsorientierung*, den *Kompetenzerwerb* und die *Theorie-Praxis-Verschränkung* als grundlegende Zielvorstellungen von Schulpraktika aus dem Vergleich der Vorschriften von Lehrerbildungsinstitutionen ableiten. Auch Weyland und Wittmann (2011) sprechen von einer Bandbreite an Zielsetzungen, die sich zwischen den Polen der *Förderung theoretischer Reflexionsfähigkeit* und *Einübung in Unterrichtspraxis* bewegt.

Ungeachtet dessen deutet das Zitat der Baumert-Kommission bereits darauf hin, dass Praxisbezüge im Lehramtsstudium auch auf andere Art und Weise als durch schulische Praxisphasen umgesetzt werden können. Ebenso weist der Umstand, dass sich Praxisnähe oder -ferne auf der curricularen, nicht der strukturellen Ebene abspielt (MIWFT NRW, 2007), auf das Potenzial der „inneren“ Studienstrukturen für Praxisbezug hin, sodass auch die Baumert-Kommission folgert: „Die angemessene Antwort hierauf kann daher nur in einer berufsfeldbezogenen curricularen Ausgestaltung der Studiengänge liegen“ (MIWFT NRW 2007, S. 29).

Werden Praxisbezüge im Lehramtsstudium – im Sinne des schulischen Berufsfeldbezuges – genauer betrachtet, lassen sich nach Hedtke (2003) zunächst sogenannte Makro- von Mikroformen des Praxisbezugs abgrenzen. Er beschreibt Makroformen als „hochschulextern wahrnehmbare

¹ Wenngleich darauf hinzuweisen ist, dass Praxis auch im Lehramtsstudium nicht nur auf Schulpraxis verkürzt werden sollte (kritisch dazu z. B. Hedtke, 2016), liegt auch in dieser Arbeit der Fokus auf schulischer Praxis.

Großformen wie Praktika, Schulpraktische Studien und Praxissemester“ (S. 10), die die Grenzen der Organisationen Hochschule und Schule überschreiten. Dies erfolgt nicht nur im Sinne eines vorübergehenden Ortswechsels der Studierenden, sondern auch in Form eines Organisationsrollenwechsels bzw. einer Rollenerweiterung mit Blick auf die Schule, die die Ausbildung (mit) übernimmt. Mikroformen spielen sich hingegen in der Organisationspraxis der Hochschulen ab, können unterschiedlich organisiert und zeitlich platziert werden sowie unterschiedlichste Formen annehmen, die Hedtke (2003) beispielhaft benennt, z. B. „empirische Unterrichtsforschung, Simulationen, Interviews mit Praktikern oder Lernenden, Planung von Unterricht, Reflexion von Fallstudien (Video, Text) oder Diskussion von Texten und Daten über Praxisaspekte“ (ebd.). Während Makroformen also im Wesentlichen mit schulischen Praxisphasen gleichzusetzen sind, bewegen sich Mikroformen stärker auf der curricularen Ebene und haben somit stärker das Potenzial, dem curricularen Problem der Praxisferne zu begegnen.

Konkretisierende Ausführungen zu Mikroformen des Praxisbezugs existieren bislang kaum. So gibt es zwar beispielhafte, nicht abschließende Aufzählungen von Praxisbezügen in der Lehrkräftebildung (z. B. Schüssler & Keuffer, 2012), die jedoch nicht zwischen Mikro- und Makroformen differenzieren, oder universellere Beschreibungen von Mikroformen als „eine Vielzahl von Konzeptionen, in denen theoretisches Wissen und praktische Erfahrungen gezielt zusammengeführt werden“ (Kirsch et al., 2021, S. 352), bei denen aber unklar bleibt, wie eine solche gezielte Zusammenführung gestaltet werden kann. Wird überdies auf allgemein hochschuldidaktische Literatur zurückgegriffen, liegen zwar Systematisierungsversuche von Praxisbezügen vor (z. B. Schubarth et al., 2012), die Bereiche wie *Forschung*, *Lehre*, *Dialog*, *Praxis* und *Sonstiges* differenzieren. Diese lassen allerdings Trennschärfe zwischen den Bereichen vermissen, da bspw. die unter *Praxis* angeführten Rollenspiele auch in der *Lehre* zum Tragen kommen könnten. Überdies bleiben die Gemeinsamkeiten innerhalb der Bereiche unklar, wenn unter *Lehre* bspw. Praxis als Thema und Lehre durch Praxisvertreter:innen gefasst und damit jeweils unterschiedliche Arten von Praxisbezug adressiert werden.

Insgesamt reichen die Ausführungen von einer eher allgemeinen bzw. breit angelegten Auffassung von Praxisbezug in Form der Auseinandersetzung mit praxisbezogenen Themen bis hin zu einer spezifischeren Form von Praxisbezug als Analyse eigener Praxis. Dabei bleibt jedoch die Frage offen, wodurch sich unterschiedliche Mikroformen voneinander abgrenzen bzw. wie sie sich systematisieren lassen, da keine Differenzierungskriterien (z. B. Zielsetzung des Praxisbezugs, Art/Umfang des Praxisbezugs) erkennbar sind. Entsprechend sollen Mikroformen des Praxisbezugs hier an zentrale Zielperspektiven der Lehrkräftebildung angebunden werden, um einen geeigneten Analyserahmen zu entwickeln, in den sich auch existierende Ausführungen zu Praxisbezügen eingliedern lassen.

Es wurde bereits darauf verwiesen, dass in der ersten Phase der Lehrkräftebildung die Schaffung einer Wissensbasis sowie analytische und reflexive Komponenten mit Blick auf den angestrebten Lehrberuf – sowohl in theoretischen als auch praktischen Ausbildungsanteilen – im Fokus stehen. Es deutete sich aber ebenfalls an, dass im Zusammenhang mit Praxisbezug zudem Aspekte wie Erprobung und Berufsorientierung eine Rolle spielen. Weil sich überdies auch die geschilderten Mikroformen des Praxisbezugs nicht immer eindeutig an die originären Zielsetzungen anbinden lassen (z. B. die von Hedtke benannten Simulationen), wird neben der *Wissensvermittlung* und der *Analyse und Reflexion* auch die *Erprobung* als mögliche Zielperspektive aufgegriffen. Anhand dieser können nun vier Kategorien von Mikroformen des Praxisbezugs identifiziert werden:

- *Kategorie 1 – Praxis als Bezugspunkt von Themen (Zielperspektive Wissensvermittlung)*: Hierunter sind sämtliche Auseinandersetzungen mit schulpraxisbezogenen Themen zu fassen – ohne zwangsläufig konkrete Hinweise auf die Art der Auseinandersetzung zu geben. Neben der Thematisierung von Inhalten, die für die schulische Praxis relevant sind, kann bspw. auch die Vermittlung von für den Lehrberuf relevanten Anforderungen und Methoden hier eingeordnet werden – vorausgesetzt, dass für das Thema stets explizit ein Bezug zur schulischen Praxis (bspw. als „praxisrelevant“, „schulpraktisch“ oder „schulisch“) formuliert wird. Während

Praxis hier lediglich den Bezugspunkt für die Wissensvermittlung eines Themas darstellt, wird in der folgenden Kategorie Praxis konkreter zum Gegenstand der Wissensvermittlung.

- *Kategorie 2 – Praxis als Gegenstand der Auseinandersetzung mit Themen (Zielperspektive Wissensvermittlung)*: Dieser Bereich bezieht sich auf die Integration von Praxis zum Zwecke einer vertiefenden Auseinandersetzung mit oder Erarbeitung von Themen, etwa durch die Einbindung von Praxisbeispielen in Form von Beschreibungen, Texten oder Filmen. Auch der Einbezug von Personen aus der schulischen Praxis, bspw. in Form von Vorträgen oder Erfahrungsberichten, ebenso wie Erkundungen, Hospitationen oder Exkursionen in die schulische Praxis sollen hierunter gefasst werden, sofern auch diese der thematischen Auseinandersetzung dienen.
- *Kategorie 3 – Praxis als Gegenstand von Erprobung (Zielperspektive Erprobung)*: Ein Praxisbezug im Sinne dieser Kategorie ist immer dann gegeben, wenn Studierende selbst agieren, um sich in ihrer zukünftigen Tätigkeit als Lehrkraft zu erproben bzw. entsprechende Tätigkeiten umsetzen und einüben, bspw. in Form von Simulationen (von Unterricht) oder Rollenspielen. Auch punktueller Unterricht – simuliert oder in der Schule – lässt sich hier einordnen, sofern er an Lehrveranstaltungen gekoppelt ist und damit nicht im Sinne von Makroformen des Praxisbezugs mit einer Rollenerweiterung der Schule einhergeht.
- *Kategorie 4 – Praxis als Gegenstand von Analyse und Reflexion (Zielperspektive Analyse und Reflexion)*: Unter dieser Mikroform werden solche Praxisbezüge verstanden, in denen schulische Praxis analysiert und reflektiert wird. Diese kann dabei in unterschiedlicher Form vorliegen, bspw. als eigene Praxiserfahrung, Erfahrungsbericht, schriftliches Fallbeispiel oder audiovisuell. Ebenso sind Ansätze wie Praxisforschung, Forschendes Lernen oder Design-based Research, in denen im weitesten Sinne Probleme aus der Praxis bspw. im Rahmen von Projekten bearbeitet werden, hierunter zu fassen, da auch hier schulische Praxis zum Gegenstand von Analysen wird.

3 Methode

3.1 Herleitung der Fragestellung

Um auf Basis des entwickelten Analyserahmens einen ersten Überblick über Mikroformen des Praxisbezugs im Lehramtsstudium liefern zu können, wird sich in diesem Aufsatz auf das Bundesland NRW beschränkt. Überdies wird im Sinne des *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) der Fokus auf das Lehrangebot gelegt, in dessen Rahmen sich die eigene Lehre bewegt. Daher werden die bildungswissenschaftlichen Studienanteile für das Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen (HRSGe) fokussiert. Die Bildungswissenschaften dienen zudem als geeigneter Bezugspunkt, da sie einen zentralen Bestandteil aller Lehramtsstudiengänge darstellen und „eine wesentliche Grundlage für den Erwerb von Kompetenzen für das Berufsfeld Schule sind“ (KMK, 2019, S. 4).

Entsprechend ergibt sich aufgrund der angeführten Konkretisierungen die folgende Fragestellung: **Inwieweit lassen sich Mikroformen des Praxisbezugs in den bildungswissenschaftlichen Studienanteilen des Studiengangs HRSGe an lehramtsausbildenden Hochschulen in NRW finden?**

3.2 Datengrundlage

3.2.1 Grundsätzliches zur Datengrundlage

Als Datengrundlage werden die Prüfungsordnungen als verbindliche und rahmensetzende Grundlage für die Ausgestaltung des Studienangebots (HG NRW, 2019, §§ 60, 64) betrachtet. Wenngleich damit keine Aussagen über das tatsächliche Lehrangebot im Sinne des implementierten Curriculums möglich sind, liefern Prüfungsordnungen als intendiertes Curriculum Informationen über die beabsichtigten Lehr-/Lerninhalte und stellen durch ihre Steuerungsfunktion den verbindlichen Aus-

gangspunkt für die Planung von Lehrveranstaltungen dar (siehe auch Caruso & Martin, 2020; Kerres & Schmidt, 2011; Lohmann et al., 2011).

Laut Hochschulgesetz NRW müssen Prüfungsordnungen u. a. „den Inhalt, das Qualifikationsziel, die Lehrform, die Teilnahmevoraussetzungen, die Arbeitsbelastung und die Dauer der Prüfungsleistungen der Module“ (HG NRW, 2019, § 64 Abs. 2) regeln. Häufig werden die entsprechenden Modulbeschreibungen in Modulhandbücher ausgegliedert, sodass in den entsprechenden Fällen auch diese neben den Prüfungsordnungen in die Untersuchung mit einbezogen werden.²

Im Zusammenhang mit Mikroformen des Praxisbezugs im Studium, die sich auf Ebene der curricularen Ausgestaltung von Studiengängen bewegen (siehe Kapitel 2), sind insbesondere die Inhalte und Lehrformen relevant. Qualifikationsziele als „Erwartungen bzw. Aussagen [...], die beschreiben, was ein Lernender weiß, versteht oder in der Lage ist zu tun nach Abschluss einer Lerneinheit“ (HRK, 2012, S. 46), stehen dagegen nicht im Fokus der Analysen. Es wird folglich betrachtet, *was* ggf. *wie* in den Modulen bzw. entsprechenden Veranstaltungen mit Blick auf Mikroformen des Praxisbezugs avisiert wird, nicht aber, welche zu erlangenden Fähigkeiten oder Lernergebnisse damit verbunden werden.

3.2.2 Beschreibung der genutzten Datengrundlage

Als Datengrundlage dienen die aktuellen bildungswissenschaftlichen Prüfungsordnungen aller acht Hochschulen in NRW, die den Studiengang für das Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen anbieten (Bielefeld, Dortmund, Duisburg-Essen, Köln, Münster, Paderborn, Siegen, Wuppertal). Da sich das Lehramtsstudium in einen Bachelor- und Masterstudiengang gliedert, liegen insgesamt 16 Prüfungsordnungen vor. Sofern die Prüfungsordnungen keine Modulbeschreibungen beinhalten, werden die ergänzenden Modulhandbücher ebenfalls herangezogen. Dies ist bei zwölf der 16 Ordnungen der Fall.

Insgesamt kann auf eine Datengrundlage im Umfang von 28 Dokumenten und 540 Seiten zurückgegriffen werden, die in Tabelle 1 noch einmal weiter aufgeschlüsselt wird. Für die Ergebnisdarlegung wurden die Hochschulstandorte anonymisiert, indem ihnen nach dem Zufallsprinzip Buchstaben zugewiesen wurden.

Tabelle 1: Überblick Datengrundlage

Hochschulstandort	Materialumfang Bachelor in Seiten	Materialumfang Master in Seiten	Anzahl Module Bachelor	Anzahl Module Master	Anzahl Module gesamt
A	25	25	6	6	12
B	65	34	8	3	11
C	81	48	7	3	10
D	28	29	4	6	10
E	37	34	9	8	17
F	37	29	4	6	10
G	20	16	4	2	6
H	20	12	8	3	11
Summe	313	227	50	37	87

² Kerres und Schmidt (2011) sprechen demgemäß auch nicht von den Prüfungsordnungen, sondern dem Modulhandbuch als „das zentrale Dokument, das die Lehr- und Lernaktivitäten an Hochschulen heute grundlegend steuert“ (S. 173).

3.3 Auswertungsmethode

Die Prüfungsordnungen bzw. Modulbeschreibungen werden mit der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet, da sie sich für eine systematische, theoriegeleitete Bearbeitung von Textmaterial eignet. Den Kern der Analyse bildet dabei ein deduktiv entwickeltes Kategoriensystem, welches an das Material herangetragen und mit dessen Hilfe die zentralen durch die Kategorien abbildbaren inhaltlichen Aspekte aus dem Material extrahiert und zusammengefasst werden. Dem Kategoriensystem (Tabelle 2) liegt der in Kapitel 2 entwickelte Analyserahmen zugrunde.

Als Auswertungseinheiten, also die Bestandteile des Materials, die den Gegenstand der Auswertung darstellen (Mayring, 2015), dienen die Komponenten der Modulbeschreibungen, die sich auf die Lehr-/Lerninhalte sowie die Lehrformen beziehen und somit Schlüsse über die Mikroformen des Praxisbezugs zulassen (siehe Kapitel 3.2.1). Kontexteinheiten als maximale Textbestandteile, die einer Kategorie zugeordnet werden können (Mayring, 2015), stellen dabei die entsprechenden Ausführungen zu einzelnen Modulen dar. Als Kodiereinheiten werden schließlich die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten gefasst, die sich einer thematischen Kategorie zuordnen lassen. Dies können also einzelne Wörter, aber auch mehrere Sätze sein. Die Kodiereinheiten wurde so festgelegt, dass sie eindeutig nur einer Kategorie zugeordnet werden können, um Doppelkodierungen zu vermeiden.

Neben den schulischen Praxisphasen selbst als Makroformen des Praxisbezugs werden auch solche Veranstaltungen bzw. Modulbestandteile aus der Analyse ausgeklammert, die als praktikumsvorbereitende, -begleitende oder -nachbereitende Veranstaltungen klassifiziert sind, da diese der curricularen Integration der Praxisphasen dienen (z. B. Gröschner et al., 2013) und somit in einem unmittelbaren Zusammenhang mit den Makroformen stehen.

Die Kodierung der Modulbeschreibungen wurde mithilfe der Software MAXQDA 2022 vorgenommen. 20 % des Materials wurden zusätzlich von einer unabhängigen, geschulten Person kodiert, um die Güte des Kategoriensystems zu gewährleisten (Interkoderreliabilität Cohens-Kappa: $\kappa = .8$).

Der Fokus der Ergebnisdarstellung liegt auf einer thematisch-kategorialen Schilderung, unabhängig von einzelnen Hochschulstandorten. Für einen Gesamtüberblick wurde zusätzlich eine modulbezogene Häufigkeitsauszählung vorgenommen, die zeigen soll, in wie vielen Modulen, ebenfalls unabhängig von den Hochschulstandorten, die jeweiligen Mikroformen des Praxisbezugs thematisiert werden. Für eine hochschulstandortübergreifend vergleichende Darstellung wurden die Ergebnisse überdies auf eine abstraktere Ebene gehoben, indem die Existenz der einzelnen Kategorien in den jeweiligen Modulbeschreibungen insgesamt betrachtet wurde – unabhängig von der Anzahl der Module.

4 Ergebnisse

Werden vor der thematisch-kategorialen Darstellung zunächst die modulbezogenen Häufigkeiten betrachtet, zeigt Tabelle 2, dass sich die Kategorie *Praxis als Bezugspunkt von Themen* am häufigsten wiederfinden lässt – im Bachelorstudium in allen sowie im Masterstudium mit 93,6 % in fast allen mit Mikroformen kodierten Modulen. Mit großem Abstand folgt die Kategorie *Praxis als Gegenstand von Analyse und Reflexion*, die in 32,8 % aller kodierten Module thematisiert wird. Anteilig stärker vertreten ist sie dabei im Masterstudium (44,4 % gegenüber 24,3 % im Bachelor). Die Kategorien *Praxis als Gegenstand der Auseinandersetzung mit Themen* und *Praxis als Gegenstand von Erprobung* werden in 17,2 % bzw. 12,5 % der Module mit Mikroformen einbezogen, und auch hier liegt jeweils ein anteilig höherer Bezug im Masterstudium vor.

Tabelle 2: Kategoriensystem mit modulbezogenen Häufigkeiten

Kategorie	Module Bachelor	Module Master	Module gesamt
Praxis als Bezugspunkt von Themen	37 (100 %)	25 (92,6 %)	62 (96,9 %)
Praxis als Gegenstand der Auseinandersetzung mit Themen	6 (16,2 %)	5 (18,5 %)	11 (17,2 %)
Praxis als Gegenstand von Erprobung	3 (8,1 %)	5 (18,5 %)	8 (12,5 %)
Praxis als Gegenstand von Analyse und Reflexion	9 (24,3 %)	12 (44,4 %)	21 (32,8 %)
Mikroformen insgesamt	37 (100 %)	27 (100 %)	64 (100 %)

Insgesamt wurden 64 aller 87 bildungswissenschaftlichen Module (siehe Tabelle 1) mit Mikroformen des Praxisbezugs kodiert, sodass diese folglich in ca. drei Vierteln der bildungswissenschaftlichen Module thematisiert werden. Dieses Verhältnis gilt sowohl für die Bachelor- als auch die Mastermodule.

4.1 Kategorie 1: Praxis als Bezugspunkt von Themen

Der Kategorie *Praxis als Bezugspunkt von Themen* lassen sich umfangreiche und vielfältige Ausführungen aus den Modulbeschreibungen zuordnen. Sie beziehen sich zum einen auf die schulische Praxis umspannende Themen bzw. Handlungsfelder wie Heterogenität und Inklusion, interkulturelle Bildung, Digitalisierung, Schulentwicklung sowie Schule als Organisation mit ihren Formen, rechtlichen Rahmenbedingungen und Funktionen:

In dem Modul findet eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Thematik Schule als soziale Organisation und Schulentwicklung statt. Diesbezüglich werden die Charakteristika der Schule als besondere soziale Organisation und deren Bedeutung für den Lehrerinnen- bzw. Lehrerberuf herausgearbeitet (M.Ed. A).

Darüber hinaus werden weitere, mit der Tätigkeit als Lehrkraft in Verbindung stehende Kontexte (neben Schule bspw. Familie, Sozialpädagogik und Kinder- und Jugendhilfe) und entsprechende Personen (z. B. Eltern, Sozialarbeiter:innen) thematisiert.

Zum anderen liegt der Fokus auf Praxisanforderungen bzw. der (Aus-)Gestaltung von Schule und Unterricht, die in den Modulbeschreibungen teilweise unter „professionellem Handeln von Lehrkräften“ (B.Ed. H) oder „professionelle Anforderungen des Lehrer*innenhandelns“ (B.Ed. E) gefasst werden. In diesem Feld werden etwa die Allgemeine Didaktik mit den Aspekten Unterrichtsplanung, -gestaltung und -reflexion sowie Unterrichtsmethoden und Medieneinsatz, die Psychologie des Lehrens und Lernens mit Fokus auf kognitive, motivationale und emotionale Voraussetzungen sowie die pädagogisch-psychologische Diagnostik, u. a. mit den Themen Diagnose, Förderung und Leistungsbeurteilung eingebracht:

Neben der Schulleistungsdiagnostik als Anwendungsfeld werden exemplarisch einzelne Lern- und Verhaltensauffälligkeiten thematisiert. Ebenso werden messmethodische Grundlagen und diagnostische Strategien sowie Fördermöglichkeiten behandelt (B.Ed. G).

Neben den schulumspannenden Themen und spezifischeren Anforderungen wird ferner die Lehrkraft selbst fokussiert, wenn etwa Themen wie „berufliche Belastungs- und Stressfaktoren“ (B.Ed. H), Stressbewältigung und Gesundheitsförderung in den Modulbeschreibungen angeführt werden.

Auch finden schulform- bzw. schulstufenspezifische Aspekte in den Modulbeschreibungen Berücksichtigung – sei es in Form der Auseinandersetzung mit Jugend als Lebensphase bzw. der Entwicklung und Sozialisation im Jugendalter, damit einhergehenden Problembereichen („z.B. Schulverweigerung; Gewaltbereitschaft; Drogenkonsum“; M.Ed. D) oder spezifischer mit Blick auf

Handlungsfelder, die in der Sekundarstufe 1 von besonderer Bedeutung sind, z. B. Abschlussprüfungen oder Berufsorientierung:

Zukunftsoptionen für Absolventen von Bildungsgängen in Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen (v. a. Bildungsgänge im Dualen System und in vollzeitschulischer Form, Übergangsbereich Schule – Beruf; Ausblick auf berufliche Weiterbildung) (M.Ed. H).

Teilweise wird die Schulstufen- bzw. Schulformspezifika auch universaler adressiert, wenn etwa im Zusammenhang mit dem Thema Unterricht formuliert wird, dass „schulstufen- und schulformspezifische Belange [...] eine angemessene Berücksichtigung [finden]“ (M.Ed. A).

4.2 Kategorie 2: Praxis als Gegenstand der Auseinandersetzung mit Themen

Die Auszüge aus den Modulbeschreibungen, die sich dieser Kategorie zuordnen lassen, beziehen sich vornehmlich auf Praxisbeispiele. Diese werden laut Modulbeschreibungen eingebunden, um Inhalte zu *vermitteln*, zu *erarbeiten* zu *vertiefen* oder zu *ergänzen*: „ergänzt um [...] Anwendungsbeispiele aus den Themenfeldern“ (B.Ed. A). Auch die *Veranschaulichung* behandelter Themen anhand von Beispielen, indem „Möglichkeiten der Kooperation zwischen (weiterführenden) Schulen (Haupt-, Real-, Gesamtschulen) und Jugendhilfe anhand ausgewählter Projekte bzw. Angebote“ (M.Ed. D) vorgestellt werden, ist Gegenstand der Modulbeschreibungen. Schließlich werden Praxisbeispiele herangezogen, um „die Verknüpfung und die wechselseitige Beziehung zwischen den für erfolgreiches Lehrerhandeln bedeutsamen Handlungsaspekten Diagnostizieren, Unterrichten und (individuellem) Fördern für die Gestaltung von Lernsituationen in der Sekundarstufe“ (M.Ed. D) zu *verdeutlichen*. Es zeigt sich also, dass die Praxisbeispiele hier immer auf eine gewisse Art und Weise mit den thematisierten Inhalten in Beziehung stehen.

Ferner lassen sich Ausführungen finden, die auf eine explizite Verknüpfung von Theorie und Praxis anhand von Praxisbeispielen hindeuten, wenn etwa die „Verbindung von bildungswissenschaftlichen Theorieansätzen (z. B. Strukturtheorie und Kompetenztheorie) und pädagogischen Situationen an Beispielen pädagogischer Praxis“ (B.Ed. F) angeführt wird. In welcher Art und Weise Praxis bzw. Praxisbeispiele eingebracht werden, bleibt in den Ausführungen weitestgehend unklar.

Neben der Einbindung von Praxisbeispielen lässt sich auch der Einblick in die Praxis in Form der „Erkundung von Berufsorientierungsansätzen an Praktikumsschulen“ (M.Ed. H) als Bestandteil dieser Kategorie wiederfinden. Der Einbezug von Praxispersonen wird in den Modulbeschreibungen hingegen nicht thematisiert.

4.3 Kategorie 3: Praxis als Gegenstand von Erprobung

Praxisbezüge, die einen Anwendungs- bzw. Handlungsbezug der Studierenden in Form von Erprobung aufweisen, werden in den Modulbeschreibungen zum einen dergestalt thematisiert, dass behandelte Themen und Inhalte, bspw. die Planung und Durchführung von Unterricht oder die Arbeit mit Messinstrumenten der Leistungsdiagnostik, sowie Methoden und Arbeitsformen angewandt, erprobt oder eingeübt werden. Die Ausführungen reichen dabei von recht allgemeinen Formulierungen wie „Anwendung“ (M.Ed. E) oder der Behandlung von Themen „unter Einschluss praxisnaher Erprobung“ (M.Ed. A) bis zu konkreteren Schilderungen: „Im Rahmen praktischer Übungen (z. B. Rollenspielen) werden die in der Vorlesung erworbenen Kenntnisse [...] auf unterschiedliche Situationen angewandt“ (B.Ed. D).

Zum anderen wird die Planung, Erstellung und Präsentation von Lehreinheiten adressiert, wenn Studierende ebensolche bspw. als hybride Lernszenarien „unter Einbeziehung von lernpsychologischen und medienrechtlichen Aspekten“ (M.Ed. D) entwickeln und präsentieren sollen oder die „fall- und praxisorientierte[...] Gestaltung von Lernumgebungen in Schule und Unterricht“ (M.Ed. G) erprobt wird.

4.4 Kategorie 4: Praxis als Gegenstand von Analyse und Reflexion

Mikroformen des Praxisbezugs, die sich auf die Analyse und Reflexion von Praxis beziehen, lassen sich in unterschiedlich ausdifferenzierter Weise und mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen in den Modulbeschreibungen finden. Die Form, in der Praxis vorliegt, bleibt teilweise unspezifisch, wenn formuliert wird, dass „Theorie und Praxis gelingender Berufsorientierung“ (M.Ed. H) reflektiert werden. Es liegen aber ebenso konkretere Ausführungen vor: „In der Vorlesung wird in didaktisches Sehen und Denken eingeführt, indem konkrete Unterrichtsbeispiele (Videos) kritisch analysiert werden“ (B.Ed. B).

Auch die Thematisierung von Projektarbeit oder Forschungsprojekten wird unterschiedlich adressiert. So lassen sich „projektorientierte Seminare“ (B.Ed. B) bspw. zu den Themen Diagnose und Förderung oder Differenz und Heterogenität dieser Kategorie zuordnen, wenngleich in den entsprechenden Fällen nicht weiter konkretisiert wird, was unter einer solchen Projektorientierung zu verstehen ist. Spezifischer, etwa im Sinne von Praxisforschung, kommt diese in weiteren Ausführungen zum Tragen – sei es als „Einbeziehung aktueller Fallstudien sowie von Evaluation und Praxisforschung“ (M.Ed. G) oder noch handlungsorientierter als „Mitarbeit in laufenden Theorie-Praxis-Kooperationen zwischen Hochschule und Schule sowie in praxisbezogenen Forschungsprojekten“, auch zum Zwecke einer „umfassende[n] Nachbereitung des praktischen Studiensemesters“ (M.Ed. F).

Bezüge zum Praxissemester bzw. zu eigenen Praxiserfahrungen der Studierenden insgesamt sind ein weiterer zentraler Aspekt der Modulbeschreibungen mit Blick auf diese Kategorie. So wird etwa eine „theoretische Fundierung der Praxiserfahrungen und der im Praxissemester durchgeführten Studien-, Unterrichts- und/oder Forschungsprojekte“ (M.Ed. H) oder der „Vergleich der persönlichen berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen nach dem Praxissemester mit denen davor“ (M.Ed. C) angestrebt. Expliziter wird auf die Analyse der Praxis abgezielt, wenn als „Ausgangspunkt des Lernens im Seminar [...] reale ‚Probleme‘ aus der Praxis“ (B.Ed. E) herangezogen werden, um anhand dieser „Problem- bzw. Fallstrukturen [zu] analysier[en]“ (ebd.).

4.5 Standortvergleichender Überblick

Werden die Ergebnisse abschließend mit Blick auf die einzelnen Hochschulen, getrennt nach Bachelor- und Masterstudiengang betrachtet, zeigt sich das folgende Bild (Tabelle 3):

Tabelle 3: Übersicht Ergebnisse standortvergleichend

Hochschulstandort	Bachelor				Master			
	K1	K2	K3	K4	K1	K2	K3	K4
A	X	X		X	X	X	X	X
B	X	X		X	X	X		X
C	X				X			X
D	X	X	X	X	X	X		X
E	X		X	X	X		X	X
F	X	X			X			X
G	X	X			X		X	X
H	X				X	X		X

Anmerkungen K1: Praxis als Bezugspunkt von Themen, K2: Praxis als Gegenstand der Auseinandersetzung mit Themen, K3: Praxis als Gegenstand von Erprobung, K4: Praxis als Gegenstand von Analyse und Reflexion

Es wird deutlich, dass die Kategorie *Praxis als Bezugspunkt von Themen* (K1) in allen Prüfungsordnungen eine Rolle spielt – sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudium. Überdies wird die *Praxis als Gegenstand von Analyse und Reflexion* (K4) als Mikroform des Praxisbezugs in allen Masterprüfungsordnungen thematisiert, im Bachelorstudiengang gilt dies nur für die Hälfte aller Standorte. *Praxis als Gegenstand der Auseinandersetzung mit Themen* (K2) kommt sowohl im Bachelor als auch im Master an etwa der Hälfte der Standorte zum Tragen. *Praxis als Gegenstand von Erprobung* (K3) wird mit zwei bzw. drei Standorten am seltensten thematisiert.

Werden die einzelnen Standorte fokussiert, zeigen sich große Unterschiede in der Existenz der vier Mikroformen des Praxisbezugs: Während an zwei Standorten (A, D) sowohl im Bachelor- als auch im Masterstudiengang drei bzw. vier Formen in den Modulbeschreibungen zu finden sind, sind es an einem Standort (C) über den Bachelor und Master hinweg lediglich drei.

5 Diskussion

Die Befunde zeigen, dass sich in den Prüfungsordnungen bzw. Modulbeschreibungen aller für das HRSGe-Lehramt ausbildenden Hochschulstandorte in NRW auch alle aus der Theorie abgeleiteten und systematisierten Mikroformen des Praxisbezugs wiederfinden lassen. In diesem Zusammenhang ist jedoch auf eine deutlich divergierende Modulanzahl mit Blick auf das bildungswissenschaftliche Studium über die Standorte hinweg hinzuweisen (siehe Tabelle 1) und zu betonen, dass nicht alle Module Pflichtmodule für alle Studierenden darstellen. Hinsichtlich der standortvergleichenden Darlegung (Tabelle 3) zeigen sich außerdem große Unterschiede in der Präsenz der unterschiedlichen Mikroformen je Standort. Dieser Vergleich bietet jedoch lediglich einen Überblick; Aussagen über die Anzahl der Module mit den entsprechenden Praxisbezügen je Standort sind nicht möglich. Um diese Befunde standortvergleichend eingehender interpretieren zu können, wäre eine Einordnung der bildungswissenschaftlichen Studienanteile in die Studiengänge insgesamt, inklusive der Fachwissenschaften und Fachdidaktiken, erforderlich (siehe Bauer et al., 2012 zur strukturellen Vielfalt des Lehramtsstudiums anhand ausgewählter Standorte deutschlandweit).

Mit Blick auf die Differenzierung der Mikroformen ist insgesamt eine deutliche Dominanz der Kategorie *Praxis als Bezugspunkt von Themen* erkennbar. Dies sollte angesichts der Vermittlung berufsfeldbezogenen Wissens als zentrale Zielsetzung des Studiums (MIWFT NRW, 2007) zwar nicht überraschen, mag aber auch mit einer recht breiten Auslegung dieser Kategorie zusammenhängen. So stellt sich die Frage, inwieweit diese breit angelegte Kategorie, die auch formal von den anderen abweicht, da der Fokus vornehmlich auf den Inhalten selbst und nicht auf dem Umgang mit diesen liegt, tatsächlich als Mikroform des Praxisbezugs zu fassen ist. Schließlich wäre – zugespitzt formuliert – in der Konsequenz schlussendlich fast das gesamte bildungswissenschaftliche Studium unter der Formel Praxisbezug zu fassen.

Die Kategorie *Praxis als Gegenstand der Auseinandersetzung mit Themen* scheint in den Modulbeschreibungen nur eine geringe Rolle zu spielen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass gerade die Einbettung von Praxisbeispielen oder die Einladung von Praxispersonen Aspekte sind, die eher die konkrete Lehrveranstaltungsplanung betreffen. Entsprechend bieten sich weiterführende Untersuchungen auf Ebene des implementierten Curriculums an, bspw. indem die Veranstaltungsbeschreibungen in den Vorlesungsverzeichnissen betrachtet oder Interviews mit Dozierenden geführt werden, um Aussagen über die tatsächliche (geplante) Einbindung von Praxisbeispielen und -personen treffen zu können. Auch für die weiteren Mikroformen könnte sich eine Betrachtung des implementierten Curriculums anschließen.

Dass die *Praxis als Gegenstand von Erprobung* noch seltener thematisiert wird und sich vornehmlich auf die Vertiefung oder Erprobung gelernter Inhalte sowie die Gestaltung von Lehreinheiten bezieht, lässt sich vor dem Hintergrund interpretieren, dass eine tatsächliche Erprobung im Berufsfeld erst Gegenstand der zweiten Phase der Lehramtsausbildung sein soll (Terhart, 2000; Wissenschaftsrat, 2001). Ein erster, tiefergehender Blick in die Daten zeigt zudem, dass die Kategorie teil-

weise unmittelbar an die Kategorie *Praxis als Gegenstand von Analyse und Reflexion* gekoppelt wird (z. B. „Erprobung und Reflexion von fall- und praxisorientierter Gestaltung von Lernumgebungen“; M.Ed. G), was zusätzlich einer theoretisch-konzeptuellen Durchdringung und Analyse der erprobten Praxis als zentrale Zielsetzung entspricht. Derartige Bezüge zwischen den Mikroformen könnten auch für weitere Kategorien vertieft werden um aufzuzeigen, wie die unterschiedlichen Mikroformen – und damit auch Zielperspektiven – zusammenhängen und inwieweit ggf. Muster des Zusammenhangs existieren.

Angesichts der Analyse und Reflexion von Praxis als zentrale Zielperspektive von Praxisbezügen im Studium ist es bedeutsam, dass die Kategorie *Praxis als Gegenstand von Analyse und Reflexion* in allen Masterstudiengängen zum Tragen kommt. Auffällig ist dabei allerdings der häufige Bezug zur eigenen Praxis der Studierenden. Hier ist ergänzend darüber nachzudenken, auch fremde, bspw. videografierte Praxis zum Gegenstand von Analyse und Reflexion zu machen, da gerade hierin Möglichkeiten zur Komplexitätsreduzierung z. B. im Rahmen von Beobachtungsaufgaben gesehen werden (z. B. Weyland, 2014).

Mit dem vorliegenden Datenmaterial können standortbezogen sowie standortvergleichend auch weitere Analysen vorgenommen werden, bspw. mit Blick auf modulbezogene Häufigkeiten der Mikroformen oder auf inhaltlicher Ebene, um zu ergründen, wie eine Auseinandersetzung mit welchen Mikroformen erfolgt. Ferner bietet es sich an, die Inhalte hinsichtlich der sehr breit angelegten Kategorie *Praxis als Bezugspunkt von Themen* weiter auszudifferenzieren. Die alleinige Betrachtung der Modulbeschreibungen als Datengrundlage ist mit Blick auf Anschlussforschung jedoch durchaus diskutabel. Ähnlich wie Lohmann et al. (2011) in ihrer Analyse bildungswissenschaftlicher Studienordnungen mit Blick auf die Berücksichtigung der KMK-Bildungsstandards feststellen konnten, ist auch hier festzuhalten, dass sich die Modulbeschreibungen hinsichtlich Aufbau und Informationsgehalt deutlich voneinander unterscheiden, was auch die eindeutige Zuordnung während der Auswertung teilweise erschwerte. Es liegen Beschreibungen auf Modulebene, ergänzend auf Ebene einzelner Lehrveranstaltungen oder nur für einzelne Veranstaltungen vor – von einer Auflistung von Stichpunkten bis hin zu ausführlichen Formulierungen in Textform. Möglicherweise trägt dieser Umstand auch zur Erklärung bei, warum so viele Bestandteile der Modulbeschreibungen mit *Praxis als Bezugspunkt von Themen* kodiert wurden, da keine weiteren Erläuterungen vorliegen. Damit einhergehend kann sicherlich auch kritisch betrachtet werden, dass die projektorientierten Seminare ohne weitere Erläuterungen als *Praxis als Gegenstand von Analyse und Reflexion* gefasst wurden (siehe Kapitel 4.4). Hier wäre es denkbar, ergänzende Interviews mit den Modulbeauftragten zu führen, um derartige Problemen bzw. Unklarheiten zu begegnen.

Auch über die Bildungswissenschaften hinausgehende Anschlussforschung lässt sich formulieren. Trotz der angeführten Kritikpunkte konnte ein Analyserahmen für Mikroformen des Praxisbezugs entwickelt werden, der diese in den Modulbeschreibungen abzubilden vermag. Mithilfe des Analyserahmens können nun ebenso Modulbeschreibungen der Fachdidaktiken, anderer Schulformen oder weiterer Bundesländer betrachtet werden. Ferner kann ein Fokus auf das Verhältnis von Mikro- und Makroformen im Lehramtsstudium gelegt werden, um zu untersuchen, welchen Stellenwert welche Formen des Praxisbezugs haben. Dabei sind jedoch stets die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften sowie die großen Spannweiten fachdidaktischer und praktischer Studienanteile an unterschiedlichen Standorten zu berücksichtigen (siehe dazu Bauer et al., 2012).

Zweifellos kann die Betrachtung des intendierten Curriculums jedoch nur ein erster Schritt bei der Untersuchung von Mikroformen des Praxisbezugs sein, was bereits bei der Diskussion der Befunde zur Kategorie *Praxis als Gegenstand der Auseinandersetzung mit Themen* angeklungen ist. Neben weiterführenden Analysen des implementierten Curriculums auf Ebene der Dozierenden könnte auch die Perspektive der Studierenden einbezogen werden, um deren Einschätzung zur Ausgestaltung von Mikroformen des Praxisbezugs zu durchleuchten – wenngleich insbesondere dann angesichts der „vagen Formel Praxisbezug“ (siehe Kapitel 1; Oelkers, 1999) eine Begriffssetzung vorab sinnvoll erscheint.

Insgesamt zeigen die Befunde, dass – zumindest formal gesehen auf Ebene der Prüfungsordnungen – nicht die Rede von mangelnden Praxisbezügen in der Lehrkräftebildung sein kann, sodass sich die Frage stellt, warum dies in öffentlichen und bildungspolitischen Debatten fortdauernd der Fall ist. Vermutlich spielen hier die Begriffsproblematik ebenso wie die Fokussierung auf schulische Praxisphasen als Makroformen eine Rolle, weswegen sich Untersuchungen zum Begriffsverständnis anschließen sollten. Wenngleich die Begriffsproblematik nicht vollständig aufzulösen sein dürfte, scheint zumindest eine Klärung dessen geboten, was die kritisierenden Personen(-gruppen) unter Praxisbezug verstehen.

Abschließend ist noch einmal zu betonen, dass anhand der Modulbeschreibungen nicht auf die tatsächliche Umsetzung der Mikroformen geschlossen werden kann. Mehr noch: Nur weil Mikroformen in den Modulbeschreibungen *nicht* vorkommen, bedeutet das nicht, dass Dozierende sie nicht doch in ihre Lehrveranstaltungen einbinden. Nichtsdestotrotz sind eben diese Modulbeschreibungen als Bestandteil von Prüfungsordnungen der zentrale rahmensetzende Anknüpfungspunkt für die Planung und Ausgestaltung von Lehrveranstaltungen. Wenn also Mikroformen in die Lehre integriert werden sollen, gilt es, dort anzusetzen, um eine konkrete sowie verbindliche Handlungsgrundlage für Dozierende zu schaffen. Die Analysen zeigen, dass in den untersuchten Modulbeschreibungen durchaus das Potenzial liegt, den Dozierenden eine solche Handlungsgrundlage zu liefern, um Mikroformen des Praxisbezugs in die Ausbildung angehender Lehrkräfte einzubinden.

Literatur

- Bauer, J., Diercks, U., Rösler, L., Möller, J. & Prenzel, M. (2012). Lehramtsstudium in Deutschland: Wie groß ist die strukturelle Vielfalt? *Unterrichtswissenschaft*, 40 (2), 101–120.
- Caruso, C., Harteis, C. & Gröschner, A. (2021). Praxisphasen in der Lehrerbildung: Ein Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen durch Theorie und Praxis? In C. Caruso, C. Harteis & A. Gröschne (Hrsg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken* (S. 3–11). Springer. 10.1007/978-3-658-32568-8_1
- Caruso, C. & Martin, A. (2020). Anforderungen an Studienordnungen in einer digital vernetzten Welt. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15 (1), 195–208. <https://doi.org/10.3217/ZFHE-15-01/10>
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106 (4), 344–357.
- Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (HG NRW) in der Fassung des Gesetzes zur Änderung des Hochschulgesetzes vom 12. Juli 2019.
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Haring, C. Rohlfis & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. aktual. u. erw. Aufl., S. 652–664). Waxmann.
- Gröschner, A., Schmitt, C. & Seidel, T. (2013). Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (1–2), 77–86. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000090>
- Hedtke, R. (2003). *Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien*. Universität Bielefeld.
- Hedtke, R. (2016). Das Studium als vorübergehende Unterbrechung der Schulpraxis. *Social Science Education*, 4, 1–22.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. HRK-Fachgutachten ausgearbeitet für die HRK von Niclas Schaper unter Mitwirkung von Oliver Reis und Johannes Wildt sowie Eva Horvath und Elena Bender. https://www.hrk-nexus.de/fachgutachten_kompetenzorientierung/
- Kerres, M. & Schmidt, A. (2011). Zur Anatomie von Bologna-Studiengängen. Eine empirische Analyse von Modulhandbüchern. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 20 (2), 173–191.

- Kirsch, A., Blumberg, E., Hellmich, F. & Hoya, F. (2021). Kooperativ Forschen(d) Lernen im inklusiven Sachunterricht der Primarstufe – Ein Theorie-Praxis verzahnter Ansatz zur Vorbereitung von Sachunterrichtsstudierenden auf das Praxissemester. In C. Caruso, C. Harteis & A. Gröschner (Hrsg.), *Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken* (S. 349–372). Springer. 10.1007/978-3-658-32568-8_20
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Lohmann, V., Seidel, V. & Terhart, E. (2011). Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung: Curriculare Strukturen und Verbindlichkeiten. Eine Analyse aktueller Studienordnungen an nordrhein-westfälischen Universitäten. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4 (2), 271–302. <https://doi.org/10.25656/01:14724>
- Makrinus, L. (2013). *Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00395-1>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarb. Aufl.). Beltz.
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (MIWFT NRW) (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*. https://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Bauert-Kommission.pdf
- Oelkers, J. (1999). Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. In F.-O. Radtke, (Hrsg.), *Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasispädagogischer Professionalität* (S. 61–76). Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt.
- Offenberg, E. & Walke, J. (Hrsg.) (2013). *Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung. Eine qualitative Dokumentenanalyse*. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. <https://www.stifterverband.org/reform-der-praxisphasen-der-ersten-phase-der-lehrerbildung>
- Reinhoffer, B. & Dörr, G. (2008). Zur Wirksamkeit Schulpraktischer Studien. In M. Rotermund, G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform* (S. 10–32). Leipziger Universitätsverlag.
- Rothland, M. (2020). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 133–140). Klinkhardt.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottmann, C., Kamm, C. & Krohn, M. (2012). Praxisbezüge im Studium – Ergebnisse des ProPrax-Projektes zu Konzepten und Effekten von Praxisphasen unterschiedlicher Fachkulturen. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 47–100). Springer.
- Schüssler, R. & Keuffer, J. (2012). „Mehr ist nicht genug (...)!“ Praxiskonzepte von Lehramtsstudierenden - Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 185–195). Springer.
- Terhart, E. (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Beltz.
- Terhart, E. (2013). Vorwort. In Offenberg, E. & Walke, J. (Hrsg.), *Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung. Eine qualitative Dokumentenanalyse* (S. 4–6). Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. <https://www.stifterverband.org/reform-der-praxisphasen-der-ersten-phase-der-lehrerbildung>
- Weyland, U. (2014). Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 13 (3), 1–24. www.bwpat.de/profil3/weyland_profil3.pdf
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2011). *Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen*. GFPP. 10.25656/01:5505
- Wissenschaftsrat (2001). *Empfehlung zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.html>

Autorin

Dr. Martina Homt. Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft, Paderborn, Deutschland; E-Mail: martina.homt@uni-paderborn.de



Zitiervorschlag: Homt, M. (2023). Mikroformen des Praxisbezugs im Lehramtsstudium in NRW. Eine Bestandsaufnahme anhand der bildungswissenschaftlichen Studienanteile des Studiengangs HRSGe. *die hochschullehre*, Jahrgang 9/2023. DOI: 10.3278/HSL2322W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre