



Stefan Freund  
Leoni Janssen  
(Hrsg.)

# Non ignarus docendi

**Impulse zur kohärenten Gestaltung  
von Fachlichkeit und  
von Mehrsprachigkeitsdidaktik  
in der Lateinlehrerbildung**

Freund / Janssen  
**Non ignarus docendi**



Stefan Freund  
Leoni Janssen  
(Hrsg.)

# Non ignarus docendi

Impulse zur kohärenten Gestaltung  
von Fachlichkeit und  
von Mehrsprachigkeitsdidaktik  
in der Lateinlehrerbildung

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2019

**k**

*Das Vorhaben „Kohärenz in der Lehrerbildung“ (KoLBi) der Bergischen Universität Wuppertal wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen: 01JA1507).*

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

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

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

2019.Jg. © by Julius Klinkhardt.

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

Foto Umschlagseite 1: © Peggy Leiverkus, Wuppertal.  
Spätromisches Mauerwerk der Kirche St-Pierre-aux-Nonnains in Metz.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.  
Printed in Germany 2019.  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2298-5

## Inhaltsverzeichnis

|                      |   |
|----------------------|---|
| <b>Vorwort</b> ..... | 7 |
|----------------------|---|

### Thematischer Teil 1:

### **Kohärenz zwischen Klassischer Philologie, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften**

|  |     |
|--|-----|
| 1 <i>Stefan Freund, Anne Friedrich, Leoni Janssen, Stefan Kipf, Harald Kloiber, Matthias Korn, Peter Kuhlmann, Wolfgang Polleichtner und Jochen Sauer</i><br>Praxisphasen in der universitären Lateinlehrausbildung:<br>ein kritischer Vergleich der verschiedenen Konzeptionen in den<br>Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Niedersachsen,<br>NRW, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen ..... | 15  |
| 2 <i>Stefan Kipf</i><br>Kohärenz durch Kooperation – Altsprachliche Lehrkräftebildung<br>im Spannungsfeld von Universität, Schule und Studienseminar .....   | 39  |
| 3 <i>Anne Friedrich</i><br>Kasustik als Bindeglied zwischen Fachwissenschaft und<br>Unterrichtspraxis in der universitären Lehramtsausbildung Latein .....   | 52  |
| 4 <i>Peter Kuhlmann</i><br>Sprachausbildung, Aufgabenformate und Übungsdidaktik<br>im Lateinstudium .....  | 66  |
| 5 <i>Wiebke Czaplinsky und Jochen Sauer</i><br>Die qualitative Inhaltsanalyse in Studienprojekten der<br>Alten Sprachen – Chancen und Grenzen .....  | 79  |
| 6 <i>Leoni Janssen</i><br>Reflexion in fachdidaktischen Schulforschungsprojekten –<br>Was, wie und wozu reflektieren Studierende bei Umsetzungsversuchen<br>eines sprachsensiblen Lateinunterrichts unter Einbezug<br>migrationsbedingter Mehrsprachigkeit? .....  | 100 |

**Thematischer Teil 2:****Kohärenz zwischen fachdidaktischer Forschung und Lehrerbildung:  
Beiträge zum Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt  
und Anregungen für die Lehrerbildung**

- 1 *Monika Vogel*  
Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Bestandteil des Lernens? –  
Eine Befragung von Schülerinnen und Schülern und Konsequenzen  
für die Praxis des Lateinunterrichts ..... 131
  - 2 *Johannes Müller-Lancé*  
„Latein steht einfach da“ – Möglichkeiten der Vernetzung von  
Latein und romanischen Sprachen im Lateinunterricht ..... 160
  - 3 *Katharina Wesselmann*  
Neue Herausforderungen für neue Lateinlehrende: Umgang mit  
sprachlicher und kultureller Diversität am Beispiel des  
Lehrmittels *Aurea Bulla* ..... 184
  - 4 *Katrin Siebel*  
Skalierte Kompetenzen im Lateinischen und der Gemeinsame  
europäische Referenzrahmen (GeR) – Status Quo und Perspektiven ..... 212
  - 5 *Johanna Nickel*  
Interkulturelles Lernen im altsprachlichen Unterricht –  
Ein literaturdidaktischer Blick auf „Interkulturelle Kompetenz“ ..... 231
- Verzeichnis der Autorinnen und Autoren ..... 251**

## Vorwort

*hunc disertum praeceptorem prudentem quoque et non ignarum docendi esse oportebit.*

„Dieser rhetorisch gebildete Lehrer wird auch geschickt und erfahren im Lehren sein müssen.“

Quintilian, *Institutio oratoria* 2,3,7

Folgt man Quintilian (35-96 n. Chr.) und wagt es, seine Worte in die modernen Diskurse um die Lehrerbildung zu übertragen, so ist der Ausgangspunkt der Lehrerbildung die souveräne Fachlichkeit – hier also die Beherrschung der Rhetorik als Leitdisziplin des Unterrichts (*disertus*), hinzu kommen dann die reflektierte Vernetzung von Theorie und Praxis bei der Vermittlung (*prudens*) und die praktische Erfahrung (*non ignarus docendi*). Man könnte meinen, der große Systematiker der antiken Rhetorik und vielleicht wichtigste römische Bildungstheoretiker legt hier schon in nuce ein Konzept der Kohärenz in der Lehrerbildung zugrunde. Später, im 19. Jahrhundert, entwickelt sich die moderne Lehrerbildung, soweit sie das höhere Schulwesen betrifft, in erster Linie anhand der Alten Sprachen. In der gegenwärtigen lebhaften Diskussion um die richtige Vorbereitung für den Lehrerberuf und die Frage nach der Kohärenz von Theorie und Praxis sowie von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften spielen fachspezifische Perspektiven und Beiträge, die die Fächer Latein und Griechisch betreffen, allerdings nur eine geringe Rolle. Dies mag den vorliegenden Band rechtfertigen.

Er geht zurück auf die Tagung „HerKuLes – Herausforderung Kohärenz in der universitären Lehrerbildung“, welche im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ vom 20. bis 22. September 2017 an der Bergischen Universität Wuppertal durchgeführt wurde. In diesem Rahmen war ein eigenes Panel dem Fach Latein gewidmet. So konnten Vertreterinnen und Vertreter der Fachdidaktik der Alten Sprachen zusammenkommen, um über aktuelle Fragen, Problemfelder und neue Konzepte in der fachspezifischen Lehrerbildung zwischen Theorie und Praxis zu diskutieren. Die Beiträge, Gespräche und Debatten zeigten, dass die Bemühung um Kohärenz in der Lehrerbildung als wahrhaft herkulische Aufgabe betrachtet werden kann: Die Konzepte, Bestimmungen und Ausgangslagen sind bereits innerhalb des Faches Latein von Universität zu Universität unterschiedlich. Zudem berichteten alle Standorte von der Notwendigkeit und ihren Versuchen, die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen lehrerbildenden Institutionen noch weiter zu intensivieren.

Auch wurden die verschiedenen Aspekte einer Kohärenz innerhalb der Universität zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und den Bildungswissenschaften im Laufe der Tagung immer wieder zur Diskussion gestellt.

Wenn es um Fragen guter Lehrerbildung geht, steht stets auch der Schlüsselbegriff Reflexion im Raum. Nach Donald Schön, einem der Pioniere zu diesem Thema, tritt jemand, der reflektiert, in einen Dialog mit sich selbst. Die Person ist in ihrem Handeln dabei nicht abhängig von gängigen oder gar als feststehend betrachteten Theorien und Methoden, sondern hinterfragt lange Feststehendes und konstituiert neue Auffassungen, Methoden und Ziele in Verbindung mit dem entsprechenden Kontext. Damit wird Reflexion nicht nur zu einer wichtigen Fähigkeit angehender Lehrerinnen und Lehrer, sondern ist ebenso zentral für den Diskurs der universitären Fachdidaktik. Auch hier gilt es immer wieder, vor allem nach der Einführung so einschneidender Neuerungen wie dem Praxissemester, zu hinterfragen, was die Fachdidaktik und die Fachwissenschaft für eine gute Lehrerausbildung leisten – oder in den vorgegebenen Strukturen leisten können – und wo in Bezug auf Inhalte und Formate noch Verbesserungs- und Diskussionsbedarf herrschen.

Auf der Tagung stellten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus der Fachdidaktik der Alten Sprachen dieser Aufgabe und brachten ihre wichtigen Erfahrungen in der Lehrerbildung und ihre fachliche Expertise in die Diskussionen um gute Lateinlehrerbildung ein. Die Ergebnisse der Tagung sind in diesem Band abgedruckt. Der erste Teil des Tagungsbandes steht ganz unter dem Zeichen der Kohärenz auf diversen Ebenen: sei es konzeptuell mit einer Gegenüberstellung verschiedener Praxisphasenformate auf Bundesebene oder inhaltlich mit Fragen von Vernetzungsmöglichkeiten der Fachdidaktik mit der Fachwissenschaft oder mit den Bildungswissenschaften. Im zweiten Teil steht die Vernetzung innerhalb der Fachdidaktik im Vordergrund, nämlich zum aktuellen Forschungsthema des Umgangs mit sprachlicher und kultureller Heterogenität. Hier werden unterschiedliche fachdidaktische Perspektiven zusammengetragen – nicht nur aus dem Blickwinkel der Lateindidaktik, sondern auch aus dem der Romanistik – und auf mögliche Implikationen für die Lehrerbildung hin hinterfragt.

Den Auftakt des ersten Teiles bildet der kritische Vergleich der verschiedenen Konzeptionen von Praxisphasen in all jenen Bundesländern, deren Vertreterinnen und Vertreter aus der Lateindidaktik an einer entsprechenden Forumdiskussion bei der HerKuLes-Tagung teilgenommen haben. Bereits in der Diskussion bei der Tagung und noch mehr im hier abgedruckten, gemeinschaftlich verfassten Artikel wird deutlich, wie unterschiedlich die Modelle von Praxisphasen ausfallen. Aber auch allen gemeinsame Problemlagen, wie z.B. die Kohärenz zwischen den einzelnen Ausbildungsinstitutionen oder die Belastung der Studierenden durch die vielfältigen Anforderungen, werden auf diese Weise deutlich. Die in diesem Beitrag zusammengestellte Übersicht über verschiedene universitäre Konzepte und auch die Erfahrungen, die in der Lateindidaktik damit gemacht wurden, können viel-

leicht Impulse für eine Weiterentwicklung der verschiedenen Praxisphasen geben – das Unterrichtsfach Latein dient hier nur als Beispiel, die Regelungen und evtl. auch die Schwierigkeiten gelten für die anderen Fächer in derselben Weise.

Nach diesem überblicksartigen Ländervergleich der verschiedenen Praxisphasenkonzeptionen steigt **Stefan Kipf** mit seinem Beitrag in die inhaltliche Debatte um gute Lehrkräftebildung ein. Als Grund dafür, dass die zum Teil sehr kontroversen Diskussionen und umstrittenen Reformen bisher noch kein befriedigendes Ergebnis zeitigen konnten, sieht er vor allem den Nachbesserungsbedarf in drei Bereichen: zum einen im in den Lehrerbildungsdebatten oft vernachlässigten Wert der Fachlichkeit, der durch einen intensiveren Austausch mit der Fachdidaktik und den Erziehungswissenschaften zu ihrem Recht verholfen werden könnte; zum zweiten in einer engen Anbindung der universitären Fachdidaktik an die professionelle Praxis der Lehrkräfte, die im Studium vor allem im Forschungsprojekt des Praxissemesters angebahnt werden kann und zum dritten in der institutionellen Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteuren der Lehrerausbildung, die zum Beispiel durch eine fachspezifische Qualifikation von den schulischen Mentorinnen und Mentoren der Praxissemesterstudierenden oder durch eine Lernbegleitung durch Fachseminarleiterinnen und -leiter intensiviert werden könnte.

Der Beitrag von **Anne Friedrich** nimmt sich eines der von Stefan Kipf formulierten Desiderate der Lehrerbildung an: der Vertiefung von Kohärenz zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik in den Praxisphasen der Lateinlehrerausbildung. Von den Erfahrungen mit dem Konzept „Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht“ (KALEI) der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg ausgehend, zeigt sie auf, wie Transkripte oder Videoaufzeichnungen authentischer Fälle aus den Unterrichtspraktika zur Reflexion und Verbesserung des fachlich-didaktischen Lehrerhandelns beitragen können. In der Fallarbeit mit den Studierenden macht die Autorin vor allem folgende Schwierigkeitsbereiche aus: die Bewertung und Anleitung von zielsprachengerechten Übersetzungen, die Herstellung von Querbezügen zu anderen schulischen Fremdsprachen sowie die interpretatorische Aufbereitung von Lehrbuch- und Lektüretexten. Hier sieht die Autorin die Fachwissenschaft in der Pflicht, die Lehrerbildung in den Bereichen Übersetzungstheorie, komparatistischen Sprachstudien und der Interpretationstheorie/Hermeneutik noch besser aufzustellen.

**Peter Kuhlmann** widmet sich mit der Übungsdidaktik einem fachdidaktischen Gegenstand, anhand dessen die Kohärenz von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der universitären Lateinlehrerbildung noch weiter gestärkt werden könnte. Übungen zu beurteilen und selbst zu erstellen, ist ein zentraler Aufgabenbereich von Lateinlehrkräften, in der sprachpraktischen Ausbildung an der Universität in Form von Stilübungen wird jedoch noch kaum eine Verbindung zu diesen fachdidaktischen Kompetenzen hergestellt. Deshalb hat die Universität Göttingen die „Lehramtsbezogene Master-Stilübung“ eingeführt, in der sowohl die Besprechung

von Grammatikthemen als auch die Erstellung entsprechender Materialien Raum findet. Kuhlmann stellt in seinem Artikel die der Stilübung zugrunde liegende Übungsdidaktik vor, um auf dieser Basis eine kritische Durchsicht der bisher typischen Schulbuchübungen vorzunehmen und Vorschläge für optimierte Übungsformate zu machen.

Anschließend nehmen **Wiebke Czaplinski** und **Jochen Sauer** mit ihren Überlegungen zum Einsatz der Qualitativen Inhaltsanalyse bei Texten aus dem Lateinunterricht ein Thema auf, das von den Alten Sprachen bisher noch kaum für die Hochschuldidaktik aufgearbeitet wurde: die empirischen Forschungsmethoden. Nach einer kurzen Einführung in dieses textstrukturierende und -klassifizierende Verfahren leiten die Autoren auf seine Anwendung auf Schülertexte im Lateinunterricht über, um diese relativ gut durchführbare Forschungsmethode auch für lateindidaktische Forschungsprojekte von Studierenden im Praxissemester nutzbar zu machen. Zunächst wird beispielhaft ein Schülertext aus dem Aufgabenfeld Interpretation in Bezug auf seine sprachliche Gestaltung und auf seine Interpretationsleistung nach den Kategorien Sach-, Problem- und Modellorientierung sowie nach dem Grad der historischen Kontextualisierung analysiert. Anschließend werden zwei Studienprojekte vorgestellt, die zwei in anderen Fächern bereits erprobte Kategorienraster zur Sprach- bzw. zur Interpretationskompetenz für Qualitative Inhaltsanalysen von Schülertexten aus dem Lateinunterricht adaptiert und diese Forschungsmethode im Praxissemester eingesetzt haben.

Auch **Leoni Janssens** Beitrag macht einen Brückenschlag zu den Bildungswissenschaften. Anhand ihrer Untersuchungen zu studentischen Reflexionstexten, die im Rahmen von Studienprojekten zur Umsetzung eines auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit ausgerichteten sprachsensiblen Lateinunterrichts verfasst wurden, geht sie den Fragen nach, wie die Studierenden über sprachliche Heterogenität reflektieren und wieviel bzw. welche Art von Reflexion im Rahmen von Studienprojekten eingefordert werden kann. Die Autorin versucht an einem konkreten Beispiel lateindidaktischer Studienprojekte die meist abstrakten – aber zur Zeit in der Lehrerbildungsdebatte hochaktuellen – Begriffe „Reflexion“ und „Theorie-Praxis-Verbindung“ handhabbarer zu machen und damit zu einer fachdidaktischen Konzeptionierung von Studienprojekten beizutragen. Mit ihrer fachdidaktischen Ausrichtung am Thema migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Lateinunterricht leitet ihr Beitrag zum zweiten Teil dieses Bandes über, der den Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität im altsprachlichen Unterricht genauer in den Blick nimmt.

So stellt **Monika Vogel** in ihrem Artikel Überlegungen zur Professionalisierung angehender Lateinlehrkräfte im Bereich der interkulturellen Kompetenz an, die für einen sensiblen und schülergerechten Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt Voraussetzung ist. Nach einem kurzen Forschungsabriss über bisherige Studien zur interkulturellen Kompetenz von Lehrkräften fokussiert sie auf die Fra-

ge nach einem schülergerechten Umgang mit Herkunftssprachen im Lateinunterricht. Ihre Auswertungen einer Fragebogenerhebung ergaben, dass Herkunftssprachen bisher nur sporadisch in den Lateinunterricht eingebunden werden und bei den Lateinlehrkräften nur wenig Beachtung zu finden scheinen. Nichtsdestotrotz scheinen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nach eigenen Angaben vor allem beim Vokabellernen auch auf ihre Herkunftssprachen zurückzugreifen. Auf der Basis dieser Ergebnisse leitet sie Konsequenzen für die Praxis und für Lehrkräfte ab.

Der Romanist **Johannes Müller-Lancé** stellt in seinem Beitrag die Sprachenvernetzung zwischen dem Lateinischen und den romanischen Sprachen als lohnenswertes Themenfeld für studentische Forschung im Praxissemester vor. Obwohl Mehrsprachigkeit mittlerweile ein überall anerkanntes Bildungsziel und Sprachenvernetzung in den Lateinlehrplänen und den Lehrplänen der modernen Fremdsprachen fest verankert ist, fehlt es in den Schulbüchern dieser Fächer an entsprechend konzipierten Aufgaben. In seinem Beitrag gibt Müller-Lancé deshalb konkrete Anregungen für eine systematisierende Vernetzung mit den romanischen Sprachen im Lateinunterricht zu den Bereichen Phonetik/Phonologie, Orthographie, Morphologie sowie Wortschatz und Syntax, die von Studierenden im Praxissemester leicht umgesetzt, erprobt und reflektiert werden könnten.

**Katharina Wesselmann** schließt mit ihrem Beitrag an die Überlegungen von Johannes Müller-Lancé an und präsentiert mit dem Schweizer Lateinlehrbuch *Aurea Bulla* einen Vorschlag dafür, wie Mehrsprachigkeitsdidaktik im Lateinunterricht praktisch umgesetzt werden kann. Die Autorin geht nach Darlegung der speziellen Entstehungsgeschichte von *Aurea Bulla* in den beiden Halbkantonen Basel auf den Aufbau des Lehrbuchs ein und zeigt anhand von Übungs- und Aufgabenbeispielen, welche neuen Impulse die Mehrsprachigkeitsdidaktik für die Wortschatzarbeit oder für die Reflexion über Sprachstrukturen geben kann. Außerdem stellt sie Übersetzungsaufgaben vor, die gezielt zur Schulung der Deutschkompetenz eingesetzt werden können, und veranschaulicht, welche Möglichkeiten der Lateinunterricht bietet, um intensiver als bisher auch auf Sprach- und Kulturgeschichte einzugehen und interkulturelles Lernen anzubahnen. Abschließend unterbreitet Katharina Wesselmann Ideen, wie das Schweizer Lehrmittel *Aurea Bulla* auch von Studierenden in Praxisphasen ergänzend zu den herkömmlichen Schulbüchern verwendet werden kann. Es kann den Studierenden eine Basis bieten, auf der sie auch aktuelle Tendenzen der lateinischen Fachdidaktik in ihren Unterrichtsversuchen umsetzen und reflektieren können.

Die in diesen beiden Artikeln vorgebrachten inhaltlichen Anregungen zur Sprachenvernetzung im Lateinunterricht ergänzt schließlich **Katrin Siebel** mit konzeptuellen Überlegungen zu skalierten Kompetenzen im Lateinischen, angelehnt an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) und mit besonderer Berücksichtigung der Mehrsprachigkeitsförderung im Lateinunterricht. Nach ei-

ner kurzen Einführung in den GeR als dem Referenzwerk für die Praxis des modernsprachlichen Unterrichts unterbreitet die Autorin Vorschläge für Skalen zur Einschätzung der Progression des Spracherwerbs und der Lektürefähigkeit im Lateinunterricht, die sowohl schulische als auch universitäre Kompetenzniveaus abdecken. Im Bereich des Wortschatzes und der Wortschatzverwendung stellt sie bereits für den Lateinunterricht adaptierte Skalen vor, verbunden mit Überlegungen zu einem auf rezeptive Mehrsprachigkeit ausgerichteten Mindestwortschatz. Daneben gibt sie einen kurzen Ausblick auf die Bereiche „Grammatik“ und „Übersetzen“, für die noch keine lateinspezifischen Skalen entwickelt wurden, und schließt ihren Beitrag mit ersten Gedanken zu einem Einsatz der Kompetenzskalen in Latinumsprüfungen ab.

**Johanna Nickel** stellt in ihrem Beitrag eine interkulturelle Literaturdidaktik für den Unterricht der Alten Sprachen vor – ein Gebiet, das für die Lateindidaktik bisher noch wenig erschlossen wurde und auch in der Lateinlehrausbildung noch mehr Berücksichtigung finden sollte. Nickel konkretisiert das Konzept der interkulturellen Kompetenz für den lateinischen Lektüreunterricht, indem sie zunächst eine Definition der relevanten Begriffe „Kultur“, „interkulturell“, „interkulturelles Lernen“ sowie „interkulturelle Kommunikation“ vornimmt, um dann die Überlegungen zu interkultureller Literaturdidaktik aus den Fächern Deutsch und Englisch auf den Latein- und Griechischunterricht zu übertragen. Auf dieser Basis entwickelt sie einen Entwurf für ein Kompetenzmodell. Den Abschluss des Beitrages und dieses Tagungsbandes bildet eine Textstelle aus der Aeneis Vergils, die „mit der interkulturellen Brille“ betrachtet wird und die Möglichkeiten einer Förderung von interkultureller Kompetenz im altsprachlichen Lektüreunterricht anschaulich macht.

Mit diesem Tagungsband hoffen wir, einen ersten kleinen Beitrag zur herkulischen Aufgabe der Kohärenz geleistet, einen Anstoß zu einer konstruktiven Diskussion um gute Lateinlehrerbildung gegeben und aktuelle fachspezifische Fragestellungen, wie sie sich in den Alten Sprachen stellen, in den Diskurs um die Lehrerbildung insgesamt eingebracht zu haben. Da solch große Vorhaben nur von mythischen Helden allein zu realisieren sind, haben wir an dieser Stelle allen voran den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Tagung und den zu diesem Tagungsband beitragenden Autorinnen und Autoren für ihr Engagement sowie ihre klugen Gedanken und Ideen zu danken. Ausdrücklich erwähnt seien auch die Kolleginnen und Kollegen im Wuppertaler QLB-Projekt „Kohärenz in der Lehrerbildung“, ohne deren Verständnis und Unterstützung weder das Tagungspanel noch dieses Buch hätten zustande kommen können. Außerdem gilt unser Dank dem Bundesministerium für Bildung und Forschung, durch dessen finanzielle Zuwendungen die Tagung, die Bandherstellung und die Veröffentlichung ermöglicht wurde.

**Thematischer Teil 1:  
Kohärenz zwischen Klassischer Philologie,  
Fachdidaktik und Bildungswissenschaften**



*Stefan Freund, Anne Friedrich, Leoni Janssen, Stefan Kipf,  
Harald Kloiber, Matthias Korn, Peter Kuhlmann,  
Wolfgang Polleichtner und Jochen Sauer*

## **1 Praxisphasen in der universitären Lateinlehrerausbildung: ein kritischer Vergleich der verschiedenen Konzeptionen in den Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Niedersachsen, NRW, Sachsen und Sachsen-Anhalt**

Seit der Entstehung einer geregelten universitären Lehrerbildung gehören dazu verschieden geartete Praxisphasen, die einen Bezug zum schulischen Tätigkeitsfeld sicherstellen sollen (vgl. Sandfuchs 2004, 17). Diese können in unterschiedlicher Weise in das Studium integriert sein – indem sie dessen Voraussetzung darstellen, indem sie als Block in der vorlesungsfreien Zeit absolviert werden, indem sie studienbegleitend während der Vorlesungszeit an bestimmten Wochentagen liegen oder indem sie ein ganzes Semester einnehmen. Je nach Zeitpunkt und Einbindung können die Praxisphasen einen ersten Einblick in den Schulbetrieb zur persönlichen Eignungsfeststellung ermöglichen, die universitäre Lehre ohne konkret sachliche Anbindung um Praxiserfahrungen ergänzen oder mit dieser verzahnt sein (vgl. Arnold u.a. 2011, 58ff.; Hascher 2012, 89). In den einzelnen Bundesländern werden unterschiedliche Modelle von Praxisphasen umgesetzt. Stets werden mehrere der genannten Formen kombiniert. So ergibt sich ein sehr heterogenes Bild. Auch die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung der Praxisphase kann divergieren, also die Betreuung (Betreuende von Schule oder Universität), die Anforderungen an die Studierenden (z.B. zu haltende Unterrichtsstunden, Lerntagebuch usw.) und die Form, in der das Absolvieren der Praxisphase nachzuweisen ist (z.B. Bescheinigung, Hausarbeit, Projektdokumentation usw.). Auch die Rolle der Universitäten ist sehr unterschiedlich ausgeprägt, teilweise sind diese kaum für die Inhalte der Praxisphasen und die Ausbildung der Studierenden in diesem Zeitraum zuständig wie in Baden-Württemberg, oder aber es konnte eine größtenteils funktionierende Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Institutionen möglich gemacht werden, wie sie v.a. in den Stellungnahmen aus den Bundesländern Sachsen-Anhalt, Berlin und NRW ersichtlich wird. Da in jedem Bundesland andere Erfahrungen mit verschiedenen Elementen der Praxisphasen

gemacht werden, lohnt ein Überblick über einige Beispiele von Praxisphasenkonzepten. Die Vielfalt der Ausgestaltungen und Erfahrungen kann gewiss Impulse für eine weitere Entwicklung der Praxisphasen geben. Deswegen soll die folgende Übersicht nicht nur neutral und objektiv eine Rechtslage referieren, sondern auch die Realität der jeweiligen Praxisphasen aus der Sicht darin Tätiger abbilden.<sup>1</sup>

Wenn diese Übersicht am Beispiel des Unterrichtsfaches Latein angefertigt wird, so ist dieses Fach einerseits natürlich eher ein Platzhalter – die Regelungen gelten für andere Fächer in derselben Weise. Und doch erscheint es sinnvoll, eine solche Übersicht nicht abstrakt, sondern anhand eines konkreten Beispiels zu bieten, da nur so die Verzahnungen zwischen fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Inhalten und Strukturen dargestellt werden können. Ein Vorzug ist dabei sicher, dass das Fach auf in der Regel eine Schulform beschränkt ist und bezüglich des Studienaufbaus und der schulischen Ausgestaltung bundesweit relativ einheitlich auftritt. Dies lässt in den Beschreibungen die Unterschiede bezüglich der Praxisphasen besonders deutlich hervortreten.

Als Ordnungselement der folgenden Zusammenstellung wird das Praxissemester herangezogen. Die Übersicht ist aufgeteilt in Bundesländer mit und Bundesländer ohne Praxissemester. Zur schnelleren Orientierung sind den Stellungnahmen zur Ausgestaltung der Praxisphasen tabellarische Übersichten vorangestellt.

---

1 Die Auswahl der vorgestellten Bundesländer entspricht der Herkunft der Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker der Alten Sprachen, die im Rahmen der Tagung „HerKuLes – Herausforderung Kohärenz in der universitären Lehrerbildung“ an einem Diskussionsforum über die unterschiedliche Ausgestaltung von Praxisphasen teilgenommen haben. Entsprechend werden in diesem Artikel nicht alle Bundesländer und damit auch nicht alle Organisationsformen von Praxisphasen vorgestellt. Natürlich können auch wichtige Impulse von jenen Bundesländern ausgehen, die in unserem Beitrag nicht berücksichtigt werden.

# 1 Konzeptionen von Praxisphasen ohne Praxissemester:

## 1.1 Bayern

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
| In Bayern gibt es:   |   |   |  |
| (1) einen Online-Eignungstest (PARcours-Projekt der Universität Passau) und ein Orientierungspraktikum: 3-4 Wochen mit verpflichtendem Beratungsgespräch am Ende; Voraussetzung für das pädagogisch-didaktische Schulpraktikum   |   |   |  |
| (2) ein Pädagogisch-didaktisches Praktikum: ca. 150 Unterrichtsstunden; Voraussetzung für das Erziehungswissenschaftliche Examen (EWS-Examen)  |   |   |  |
| (3) ein studienbegleitendes Praktikum in einem der angestrebten Unterrichtsfächer inklusive einer universitären Begleitveranstaltung dazu: 1 Semester; Voraussetzung für das 1. Staatsexamen   |   |   |  |
| (4) 2 Jahre Referendariat nach dem 1. Staatsexamen mit dem 2. Staatsexamen als Abschluss: erstes Halbjahr an der Stammschule mit Ausbildung in den Unterrichtsfächern Pädagogik, Psychologie, Schulrecht/Schulkunde und Grundfragen staatsbürgerlicher Bildung; zwei Halbjahre mit 11 bis 17 Stunden Unterrichtseinsatz an einer Einsatzschule mit fünf Seminardoppeltagen an der Stammschule, viertes Halbjahr an der Stammschule mit der Zielsetzung der Evaluation der Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit |   |   |  |
| Zielsetzung der Praxisphase  | sukzessive Fokussierung auf die Unterrichtsfächer vor dem 1. Staatsexamen   |   |  |
|  | Orientierungspraktikum: Überprüfung der persönlichen Eignung für den Umgang mit Jugendlichen und Kennenlernen der Schule aus der Sicht der Lehrkraft  | Pädagogisch-didaktisches Praktikum: Kennenlernen der Aufgabenfelder einer Lehrkraft insbesondere unter pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten | studienbegleitendes Praktikum in einem der angestrebten Unterrichtsfächer: Kennenlernen der Tätigkeit einer Lehrkraft im Fachunterricht; Sammeln von ersten Erfahrungen mit der fachspezifischen Planung und Analyse von Unterricht und eigenen Unterrichtsversuchen |
| Universitäre Begleitveranstaltungen  | vier verpflichtende Fachdidaktikveranstaltungen (je 2 SWS) im Rahmen des Studiums auf der Basis eines am didaktischen Curriculum orientierten Compendiums mit einer dreistündigen Klausur (Essay plus didaktische Analyse) im Rahmen des Staatsexamens als Ziel;<br>zusätzlich: universitäre Begleitveranstaltung zum studienbegleitenden Praktikum im Umfang von 2 SWS |   |  |
| Forschendes Lernen/<br>Studienprojekt  | -/-   |   |  |
| Förderung von Reflexionskompetenz  | Betonung des Reflexionscharakters des geforderten Portfolios sowie fortlaufende Betreuung sowohl durch die Beratungslehrerinnen und -lehrer an den Schulen als auch durch die Fachdidaktik an der Universität   |   |  |
| Art der Leistungsnachweise   | im studienbegleitenden Praktikum:<br>Erstellung eines praktikumsbegleitenden Portfolios mit Dokumentations- und Reflexionsteil zum studienbegleitenden Praktikum  |   |  |

|  |  |
|--|--|
| Rolle der Universität                            | Begleitveranstaltung zum studienbegleitenden Praktikum und individuelle Beratung sowie Reflexion der Erfahrungen im Praktikum            |
| Außeruniversitäre Betreuung                      | Betreuung des studienbegleitenden Praktikums an den Praktikumschulen durch Betreuungslehrkräfte  |
| Umfang der Unterrichtstätigkeit der Studierenden | eigene Lehrversuche (in der Regel mindestens 3 pro Praktikum) sowohl im Orientierungspraktikum als auch im studienbegleitenden Praktikum |
| Mentoren-ausbildung                              | -/-  |
| Rolle der Schulen                                | Handlungsort für alle Praktika und Beratung der Studierenden sowie Besprechung der gehaltenen Unterrichtsstunden                         |

Prinzipiell ist das in Bayern existierende System von sukzessive angelegten und sich zunehmend auf den Fachunterricht hin konzentrierenden Praktika durchaus sinnvoll. Bereits der seit einigen Semestern empfohlene Online-Eignungstest (PArours-Projekt der Universität Passau) und das drei- bis vierwöchige Orientierungspraktikum mit einem verpflichtenden Beratungsgespräch am Ende, das Voraussetzung für das pädagogisch-didaktische Schulpraktikum ist, ermöglichen eine erste Orientierung für die Studierenden und einen eventuellen Wechsel des angestrebten schulartspezifischen Abschlusses. Dadurch wird größtmögliche Durchlässigkeit innerhalb der in Bayern als unverzichtbar angesehenen schulartspezifischen Lehrerbildung garantiert. Dies gilt mutatis mutandis auch noch für das ca. 150 Unterrichtsstunden umfassende pädagogisch-didaktische Praktikum, das seinerseits Voraussetzung für das EWS-Examen ist. Der entscheidende Schritt zum fachspezifischen Praxisanteil erfolgt damit erst im Rahmen des ein Semester umfassenden studienbegleitenden Praktikums in einem der angestrebten Unterrichtsfächer inklusive einer universitären Begleitveranstaltung dazu. Das Absolvieren dieses Praktikums ist Voraussetzung für das 1. Staatsexamen.

Die wesentlichen Praxisanteile in der Lehrerbildung bestreitet die angehende Lehrkraft im Rahmen des zwei Jahre dauernden Referendariats nach dem 1. Staatsexamen, das mit dem 2. Staatsexamen abgeschlossen wird. Das erste Halbjahr wird an einer Stammschule mit Unterrichtseinsatz in einer Klasse pro Unterrichtsfach und Ausbildung in den Unterrichtsfächern sowie in Pädagogik, Psychologie, Schulrecht/Schulkunde und Grundfragen staatsbürgerlicher Bildung absolviert. Zwei weitere Halbjahre mit 11 bis 17 Stunden Unterrichtseinsatz leitet die Lehrkraft an einer Einsatzschule ab. Dort erfolgt die Betreuung durch je eine Betreuungslehrerin oder einen Betreuungslehrer pro Unterrichtsfach. Die Ausbildung wird im vierten Halbjahr an der Stammschule mit erneutem Einsatz in einer Klasse pro Unterrichtsfach und der Zielsetzung der Evaluation der Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit abgeschlossen.

Entscheidende Vorteile der in Bayern üblichen Abfolge der Praxisanteile in der Lehrerbildung sind die weitgehende Trennung von Fachdidaktik vor dem 1. Staatsexamen und Methodik im Referendariat sowie die sukzessive Fokussierung auf die Unterrichtsfächer und ein damit verbundener hoher Grad an Durchlässigkeit zwischen den schulartspezifischen Ausbildungsgängen vor allem am Anfang des Lehramtsstudiums. Als problematisch ist die Tatsache zu sehen, dass das 1. Staatsexamen eine Eingangsprüfung für das Referendariat darstellt, nicht aber als universitärer Abschluss gewertet werden kann. Zudem bedeutet der Primat des Willens des Studierenden vor den Beratungsinhalten vor dem 1. Staatsexamen, dass immer wieder auch Kandidatinnen und Kandidaten ins Referendariat gelangen, die objektiv gesehen weder aus didaktischer noch aus pädagogischer Sicht für den Lehrerberuf geeignet sind – zum Teil auch deshalb, weil erst das 2. Staatsexamen einen beruflichen Abschluss darstellt. Aus diesem Grund wäre die Anerkennung des 1. Staatsexamens als universitärer Abschluss durchaus wünschenswert. Der Aufbau eines validen Mentorenprogramms mit engem Bezug zwischen den Studierenden und langfristig für deren Beratung zuständigen Mentorinnen und Mentoren brächte ebenfalls Verbesserungspotenzial mit sich.

## 1.2 Niedersachsen

|  |   |
|--|---|
| In Niedersachsen gibt es:                                  |   |
| (1) ein Orientierungspraktikum: 4 Wochen                   |   |
| (2) ein Allgemeines Schulpraktikum (ASP) im B.A.: 5 Wochen |   |
| (3) ein Fachpraktikum im M.Ed.: 5 Wochen                   |   |
| (4) ein Forschungspraktikum im M.Ed.: 4 Wochen             |   |
| Zielsetzung der Praxisphase                                | Kennenlernen der verschiedenen Schulformen; Beobachtung und Reflexion von Fachunterricht; Durchführen einer Fallstudie zum Fachunterricht |
| Universitäre Begleitveranstaltungen                        | Vor- und Nachbereitende Veranstaltung und Begleitseminar mit Unterrichtsbesuchen  |
| Forschendes Lernen/ Studienprojekt                         | Forschungspraktikum mit kleinerer Fallstudie als Forschungsobjekt; Möglichkeit einer empirischen Masterarbeit                             |
| Förderung von Reflexionskompetenz                          | Erstellen einer Hausarbeit zum Forschungspraktikum und eines Praktikumsberichts für das Fachpraktikum                                     |
| Art der Leistungsnachweise                                 | Praktikumsberichte  |
| Rolle der Universität                                      | begleitet und organisiert alle Praktika   |
| Außeruniversitäre Betreuung                                | keine   |
| Umfang der Unterrichtstätigkeit der Studierenden           | ca. 20 Stunden eigener Unterricht   |

|                    |  |
|--------------------|--|
| Mentorenausbildung | fakultativ durch die Zentrale Einrichtung für Lehrerbildung (ZELB)         |
| Rolle der Schulen  | Mentorenbegleitung und Kontakt mit den Praktikumsdozentinnen und -dozenten |

Für das gymnasiale Lehramt ist in Niedersachsen bislang kein Praxissemester vorgesehen, während es für Grund-, Haupt- und Realschullehramt seit 2014 existiert. Stattdessen gibt es im lehramtsbezogenen Bachelor-Studium zunächst ein außerschulisches Orientierungspraktikum sowie ein Allgemeines Schulpraktikum (ASP, 5 Wochen), das von den Bildungswissenschaften verantwortet und betreut wird. Die Studierenden können das ASP an einer nicht-gymnasialen Schulform absolvieren und unterrichten dann entsprechend nicht unbedingt eines ihrer Unterrichtsfächer. Erst im Master of Education folgen die beiden fachbezogenen Praktika, die jeweils dem ersten und zweiten Unterrichtsfach zugewiesen sind. Das Fachpraktikum in Fach 1 (5 Wochen) ist von einer fachbezogenen Vor- und Nachbereitung sowie Unterrichtsbesuchen begleitet und schließt mit einem benoteten Praktikumsbericht ab. Das Forschungspraktikum im Fach 2 (4 Wochen) kennt keine Unterrichtsbesuche und schließt mit einer benoteten Hausarbeit zu einem empirischen Forschungsthema, das aus dem Unterricht erwachsen ist, ab. Die Praktika finden in der Regel in der vorlesungsfreien Zeit statt, können aber in besonderen Fällen semesterbegleitend durchgeführt werden.

Nachteile dieses Systems liegen einmal in der Belastung der Studierenden in insgesamt vier vorlesungsfreien Zeiten durch Orientierungs- und Schulpraktika, was die Arbeitszeit für Hausarbeiten, Exkursionen, Auslandsaufenthalte u.ä. entsprechend verkürzt. Zum anderen erhalten die Studierenden so nur eher punktuelle Einblicke in das Berufsleben von Lehrkräften.

Dennoch sind auch klare Vorteile dieses Systems zu benennen: Die im Ganzen 14-wöchigen Praktika begleiten die Studierenden während ihres gesamten Studiums gleichmäßig, was genügend Spielraum für die persönliche Entwicklung und die Berufsorientierung gibt. Dies ist ein großer Vorteil für die Arbeit in den fachdidaktischen Modulen, weil die Studierenden meist schon eigene unterrichtspraktische Erfahrungen in den Seminaren einfließen lassen können. Zudem lernen die Praktikantinnen und Praktikanten in der Regel drei unterschiedliche Schulen/Kollegien und im Idealfall auch mehrere verschiedene Schulformen kennen, was den Horizont der Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger schon früh erweitert. Dies ist zusätzlich ein Vorteil für die Themenfindung bei Masterarbeiten, die in Niedersachsen im Bereich Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken angefertigt werden können: Häufig erwachsen aus den Erfahrungen in den Schulpraktika Themen für solche Abschlussarbeiten sowie Kontakte zu mehreren Schulen für empirische Studien.

Eine Besonderheit des niedersächsischen Ausbildungssystems ist der Beginn des (18-monatigen) Referendariats jeweils direkt am Beginn der Schulhalbjahre (1. August bzw. 1. Februar). Die Referendarinnen und Referendare übernehmen dann gleich mit Dienst- und Ausbildungsbeginn eigenverantwortlichen Unterricht in mindestens einer Schulklasse. Dies ist eine besondere Herausforderung, die in den Schulpraktika und den begleitenden fachdidaktischen Seminaren berücksichtigt werden muss und zu einer stärker praxisorientierten Ausgestaltung des Studiums führt. Hierfür wäre ein Praxissemester vermutlich eine bessere Vorbereitung als das niedersächsische Modell mit drei einzelnen und eher kurzen Praktika.

### 1.3 Sachsen

|  |  |
|--|--|
| In Sachsen gibt es:  |  |
| (1) ein Blockpraktikum im bildungswissenschaftlichen Bereich: ca. 4 Wochen am Anfang des Studiums                                      |  |
| (2) pro Fach (auch Drittfach) je ein semesterbegleitendes Praktikum: ca. 8 Wochen à 1 Vormittag in der Mitte bzw. am Ende des Studiums |  |
| (3) pro Fach ein Blockpraktikum: ca. 4 Wochen in der Mitte bzw. am Ende des Studiums   |  |
| Zielsetzung der Praxisphase  | Kennenlernen des Tätigkeitsfeldes Schule;<br>Sammlung von Unterrichtserfahrungen;<br>fachdidaktischer und fachmethodischer Austausch mit Lehrkräften   |
| Universitäre Begleitveranstaltungen  | von den Landesuniversitäten unterschiedlich gehandhabt: Begleitseminar, Blockseminar, Beratungsphasen. Dieser Punkt wird nicht durch Vorschrift geregelt, ist also in das Ermessen der Universitätsdozentinnen und -dozenten gestellt. |
| Forschendes Lernen/<br>Studienprojekt  | -/-  |
| Förderung von Reflexionskompetenz  | durch Auswertung des Unterrichts mit den Mentorinnen und Mentoren;<br>durch Auswertung der Leistungsnachweise mit den Dozentinnen und Dozenten der Universität   |
| Art der Leistungsnachweise   | Erstellung von Unterrichtsentwürfen mit kritischer Reflexion   |
| Rolle der Universität  | Organisation der semesterbegleitenden Praktika; fachdidaktische Betreuung der Praktikantinnen und Praktikanten; Leistungserhebung; Leistungsbewertung (s.o. zu Leistungsnachweisen)  |
| Außeruniversitäre Betreuung  | von den Landesuniversitäten unterschiedlich gehandhabt: Begleitseminar, Blockseminar, Beratungsphasen. Dieser Punkt wird nicht durch Vorschrift geregelt, ist also in das Ermessen der Universitätsdozentinnen und -dozenten gestellt. |
| Umfang der Unterrichtstätigkeit der Studierenden   | Hospitation fremden Unterrichts (nicht quantifiziert);<br>Durchführung von insgesamt 40 Stunden eigenen Unterrichts  |

|                    |  |
|--------------------|--|
| Mentorenausbildung | ja, Blockveranstaltung in Verantwortung des Sächsischen Landesamtes für Schule und Bildung |
| Rolle der Schulen  | Durchführungsstätten; fachmethodische Betreuung der Praktikantinnen und Praktikanten       |

Die Praktikumsregelung im Zusammenhang mit dem Studium für das Höhere Lehramt an Gymnasien sind im Freistaat Sachsen in der Lehramtsprüfungsordnung I vom 29. August 2012 in § 7 Abs. 2 verbindlich geregelt. Vorgeschrieben sind zu Studienbeginn ein Blockpraktikum im bildungswissenschaftlichen Bereich. In den Fächern (auch im Drittfach) sind je ein semesterbegleitendes Praktikum und ein Blockpraktikum in der vorlesungsfreien Zeit vorgesehen. In diesen Praktika sollen die Studierenden insgesamt 40 Unterrichtsstunden eigenständig halten.

Der Freistaat Sachsen folgt damit seit 25 Jahren der konventionellen Praktikumsregelung wie auch die Länder Bayern, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saarland und Sachsen-Anhalt. Die Einrichtung eines Praxissemesters ist nicht geplant und auch politisch nicht gewollt.

Als Vorzug der Praktikumsregelung im Freistaat Sachsen ist vor allem die Kontinuität der Geltung zu nennen, die dazu beigetragen hat, an einer entscheidenden Stelle Ruhe und Beständigkeit in das ansonsten von ständiger Veränderung geplagte System der Lehrerbildung zu bringen. Ein weiterer Vorteil liegt in der Verteilung der Praktika über das ganze Studium, so dass sukzessive wichtige Kompetenzen erworben werden können. Dabei ist eine Konzentration auf den Lernort ‚Schule‘ und die Lernmaterie ‚schulischer Unterricht‘ als zentrale Größen politisch gewollt und allgemein akzeptiert.

Als Nachteile der Praktikumsregelung im Freistaat Sachsen müssen allerdings folgende Punkte angesehen werden:

Trotz gleichmäßiger Verteilung über das ganze Studium liegen die für die Berufsvorbereitung wichtigsten Praktika, nämlich die Blockpraktika in den Fächern, zu spät, gewöhnlich erst im 7./8. Semester. Außerdem stehen zu wenig Blockpraktikumsplätze und viel zu wenig Plätze für semesterbegleitende Praktika in den Universitätsstädten zur Verfügung, so dass der Bedarf kaum gedeckt werden kann.

Auch bei der inhaltlichen Ausgestaltung besteht noch Entwicklungsbedarf: Bisher ist in den Praxisphasen noch zu wenig Raum für Lernforschung bzw. schulisch-experimentelles Lernen vorgesehen. Hier könnte noch ein größeres Augenmerk auf die Entwicklung reflexiver Kompetenzen bei den Lehramtsstudierenden gelegt werden.

Außerdem ist die Zahl der eigenständig durchzuführenden Unterrichtsstunden angesichts der zur Verfügung stehenden Zeit in nahezu verantwortungsloser Weise hoch.

In ihrer praktischen Ausbildung sind die Praktikantinnen und Praktikanten im Wesentlichen auf ihre schulischen Mentorin bzw. ihre schulischen Mentoren und ihre Dozentinnen bzw. Dozenten in der universitären Fachdidaktik fixiert; für die Ausweitung der Perspektive auf andere Lehrkräfte fehlt der Handlungsspielraum.

### 1.4 Sachsen-Anhalt

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| <p>In Sachsen-Anhalt gibt es:</p> <p>sechs differenzierte Praxisphasen [dies gilt nur für die Universität Halle als zentrale lehrerbildende Universität in Sachsen-Anhalt mit 1. Staatsexamen für Lehramt an Grundschule, Sekundarschule und Gymnasium; das Lehramt für Berufsschule wird in Magdeburg ausgebildet mit Bachelor/ Master-System und Praxissemester]:</p> <p>(1) ein Orientierungspraktikum (<i>OP</i>): 2 Wochen im Block, 40 Stunden schulformungebunden und fächeroffen zu hospitieren, betreut von den Bildungswissenschaften, am Ende des 1. Semester in der vorlesungsfreien Zeit</p> <p>(2) ein Außerunterrichtliches pädagogisches Praktikum (<i>AupP</i>): 2 Wochen im Block, 80 Stunden in einer Einrichtung im pädagogischen Kontext, empfohlen für 3. bzw. 4. Semester in der vorlesungsfreien Zeit, betreut vom Zentrum für Lehrerbildung (ZLB)</p> <p>(3 &amp; 4) je eine Schulpraktische Übung (<i>SpÜ</i>) pro Lehramtsfach: eingebunden in fachdidaktische Module und betreut von Fachdidaktiken; semesterbegleitend, circa 4. Semester</p> <p>(5) ein Schulpraktikum (<i>SP</i>) I: 4 Wochen im Block, empfohlen ab dem 4. Semester, in der vorlesungsfreien Zeit, 10 Stunden zu hospitieren und 10 Stunden zu unterrichten pro studiertem Fach</p> <p>(6) ein Schulpraktikum (<i>SP</i>) II: 4 Wochen im Block, empfohlen ab dem 5. Semester, in der vorlesungsfreien Zeit, 15 Stunden zu hospitieren und 15 Stunden zu unterrichten pro studiertem Fach</p> |   |  |   |
| Zielsetzung der Praxisphase   | <i>OP</i> : erste Erfahrungen im Berufsumfeld sammeln und analysieren | <i>AupP</i> : Distanz zum eigenen pädagogischen Handeln aufbauen; kritisch-reflexiver Umgang mit pädagogischen Alltagstheorien; Sensibilisierung für Heterogenität | <i>SpÜ und SP</i> : erste eigene Unterrichtserfahrungen; Planung, Durchführung und Evaluation von Unterrichtsstunden auf fachlich angemessenem Niveau; didaktische Analyse/Sachanalyse/Methodeneinsatz in Bezug auf die Lerninhalte des Faches; Einsatz adressatengerechter Kommunikations- und Vermittlungstechniken |
| Universitäre Begleitveranstaltungen   | <i>OP</i> : Vorlesung und Seminar der Bildungswissenschaften          | <i>AupP</i> : je zwei Sitzungen zur Vor- und Nachbereitung und Arbeit in Forschergruppen   | <i>SpÜ</i> : permanente Betreuung durch Fachdidaktiken, Seminar und Reflexionsübung<br><br><i>SP</i> : Vorbereitungen und Auswertungen der Praktika durch Fachdidaktiken; stichprobenartige Hospitationen einer Auswahl an Praktikanten   |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| Forschendes Lernen/<br>Studienprojekt  | <i>OP:</i> Beobachtungsaufträge und Fallanalysen, die im Fallseminar ausgewertet werden              | <i>AupP:</i> „Teilnehmende Beobachtung“ und Anfertigung von Fallportraits, Besprechung der Fälle in Forschergruppen   | <i>SP:</i> aufgrund der hohen zu leistenden Stundenzahl nur begrenzt möglich (Schwerpunktsetzung in Praktikumsberichten)   |
| bei Wahl der <i>Staatsexamensarbeit</i> in einer der Fachdidaktiken bzw. Bildungswissenschaften: 6 Monate Arbeitszeit für empirische Studien und wissenschaftliche Auswertung an selbst gewählter Fragestellung und meist interdisziplinärer Betreuung innerhalb der Universität |  |   |  |
| Förderung von Reflexionskompetenz  | <i>OP:</i> wird ausgewertet im Fallseminar „Unterricht analysieren und reflektieren“ inkl. Portfolio | <i>AupP:</i> sensibilisiert über fallanalytische Zugangsweisen für einen kritisch-reflexiven Umgang mit pädagogischen Alltagstheorien sowie für Heterogenitätsaspekte | <p><i>SpÜ:</i> kritischer Fokus auf wesentliche Aspekte des eigenen Unterrichtens; offener Umgang mit Kritik durch Kommilitoninnen und Kommilitonen sowie Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker/Mentorinnen und Mentoren</p> <p><i>SP:</i> Fähigkeit zur Analyse und theoriegeleiteten Reflexion eigener Unterrichtstätigkeit und fachrelevanter Lernprozesse auf der Grundlage erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Theorien und Konzepte; Überprüfung des Berufswunsches und Eruiierung von persönlichem Entwicklungspotenzial; fachspezifisch geprägte Anforderungen für Latein:</p> <p><i>SP I:</i> Erstellen eines Unterrichtstranskripts zur kasuistischen Auswertung von Standardsituationen des Lateinunterrichts wie Übersetzung und Interpretation</p> <p><i>SP II:</i> Fallanalyse einer nicht gelungenen Stunde mit Auswertung im Gruppengespräch zur Entwicklung von Handlungsalternativen; Hinterfragung der eigenen Bildungsbiographie (z.B. anhand von Lehrstil-Typen-Diagnosen mittels Selbstdiagnosebogen)</p> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| Art der Leistungsnachweise                       | <i>OP</i> : Einreichen eines Portfolios  | <i>AupP</i> : Anfertigen eines Fallportraits   | <i>SpÜ</i> : zwei Unterrichtsentwürfe (Verlaufsplanungen bzw. ausführliche Unterrichtsentwürfe)<br><br><i>SP I</i> : Praktikumsbericht mit Reflexion der hospitierten und selbst unterrichteten Stunden und Auswertung im Einzelgespräch<br><br><i>SP II</i> : Praktikumsbericht mit Fallanalyse einer nicht gelungenen Stunde mit Auswertung im Gruppengespräch |
| Rolle der Universität                            | Betreuung des Orientierungspraktikums, des <i>AupP</i> und der Begleitveranstaltungen; Vermittlung der Praktikumsplätze durch das Zentrum für Lehrerbildung; Einweisung, Aufgabenstellung, ggf. Betreuung und Hospitationsbesuch, Nachbesprechung des Praktikumsberichtes durch Fachdidaktiken, Auswertung des Evaluationsbogens der Mentorin oder des Mentors |  |  |
| Außeruniversitäre Betreuung                      | durch Lehrkräfte und Personal der Einsatzorte; Besprechung der einzelnen Stunden mit Mentorinnen und Mentoren in Schulen   |  |  |
| Umfang der Unterrichtstätigkeit der Studierenden | <i>OP</i> und <i>AupP</i> :<br><br>Hospitation   | <i>SpÜ</i> (jeweils): semesterbegleitend mit 4-5 Studierenden in Kleingruppen wöchentlicher Besuch des Fachunterrichtes in einer Schule: pro Student bzw. Studentin 2 Lehrproben mit Vorbesprechung und Nachbereitung plus 10 Hospitationen mit Auswertungsgespräch in Gruppen | <i>SP I</i> : 10 Stunden Unterricht pro studiertem Fach<br><br><i>SP II</i> : 15 Stunden Unterricht pro studiertem Fach  |
| Mentorenausbildung                               | in Kooperation mit der 2. Ausbildungsphase angeboten, jedoch bislang nicht zwingend erforderlich für die Tätigkeit als Mentor  |  |  |
| Rolle der Schulen                                | Schulen stellen Praktikumsplätze und Betreuung durch Mentoren  |  |  |

In Sachsen-Anhalt sind die meisten Lehramtsstudiengänge an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg konzentriert (siehe Tabelle); Latein und Griechisch gibt es nur hier. Die folgenden Ausführungen gelten für Halle.

Statt eines Praxissemesters sind in unserem langjährig erprobten Konzept sechs Praxisphasen über das gesamte Lehramtsstudium hin gestaffelt und werden im Grundstudium zum Legen von Basiswissen durch die Bildungswissenschaften