

Martina Döhrmann

Praxissemester in Deutschland – ihre Geschichte, ihre Gestalt und ihr unterschätzter Wert

Die Frage, *ob* und wenn ja, *an welcher Stelle* und *in welchem Umfang* die Ausbildung zur Lehrkraft praktische Anteile beinhalten sollte, wird seit dem Beginn der Institutionalisierung der Lehrkräftebildung diskutiert. In den letzten zwanzig Jahren haben die Diskussionen in den Bundesländern verstärkt zur Einführung von *Praxissemestern* im Sinne von begleiteten Langzeitpraktika geführt (Weyland & Wittmann 2017). Der vorliegende Beitrag skizziert den Entwicklungsprozess und aktuelle Konzepte in Deutschland und zeigt dabei insbesondere auf, inwieweit durch Praxissemester eine Verzahnung von Hochschulen, Studienseminaren und Schulen gelingen kann und warum dann nicht nur Studierende von Praxissemestern profitieren.

Die Einführung von Praxissemestern in Deutschland

Mit der Einführung eines Seminarjahrs im Rahmen der Ausbildung zum Gymnasiallehrer wurde 1890 in Deutschland erstmalig ein zweiphasiges Modell der Lehrkräfteausbildung verfolgt, das in der zweiten Phase eine Ausbildung mit einem angeleiteten Probeunterricht vorsah (Sandfuchs 2004, S. 19) und damit die Ausbildung in einen wissenschaftlichen und einen berufspraktischen Abschnitt unterteilte. Nach 1945 wurde ein zweiphasiges Modell in der damaligen BRD auf alle Lehrämter übertragen, während in der damaligen DDR ein einphasiges, praktische Ausbildungsanteile integrierendes Modell praktiziert wurde (Lenhard 2004, Makrinus 2013, Bach 2013). Lediglich an der Universität Oldenburg wurde von 1974 bis 1980 in einem Modellversuch die einphasige Lehrerausbildung erprobt, von 1974 bis 1977 auch an der Universität Osnabrück (Steinbrink & Kriszio 1980). Seit 1997 legen Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz für alle sechs Lehramtstypen in ganz Deutschland eine zweiphasige Ausbildung – gegliedert in Studium und Vorbereitungsdienst – fest (exemplarisch für Lehramtstyp 1: Kultusministerkonferenz 1997 i. d. F. vom 14.3.2019, S. 2).

Die beiden Ausbildungsphasen werden häufig pauschalisierend als „Theorie“ (erste Phase) und „Praxis“ (zweite Phase) bezeichnet. Vernachlässigt wird dabei, dass im Sinne einer Theorie-Praxis-Verzahnung auch die erste Phase praktische Anteile enthält und in der zweiten Phase in den Studienseminaren theoretische Bezüge aufgezeigt werden. Zudem können Praxisbezüge im Studium nicht nur durch Praktika, sondern z. B. auch durch studentische Forschungsprojekte in der Praxis oder Fallbeispiele in der Lehre hergestellt werden. Inwieweit sich Praxissemester im Sinne begleiteter Langzeitpraktika dazu eignen, wurde an verschiedenen Hochschulen in Modellversuchen erprobt. Als ein

erster Modellversuch kann das 1960 an der Pädagogischen Hochschule in Berlin von Paul Heimann eingeführte Didaktikum gezählt werden (Arnold & Zierer 2015). Das Didaktikum als „Modell praxisgerichteter theoretischer Ausbildung“ (Otto & Schiebel 1977, S. 196) „...ist eine Veranstaltung der Hochschule, die der Zustimmung und Mithilfe der Schulen und ihrer Lehrer bedarf; es ist eine gemeinsame Veranstaltung aller Dozenten und hat die Dauer eines Studiensemesters (z. Zt. 4. Sem.). Während dieser Zeit betreiben die Studenten keine anderen Studien, als sich unmittelbar aus dem Zusammenhang mit dem ‚Didaktikum‘ ergeben.“ (ebd., S. 203)

Zwischen 1996 und 2000 wurde bereits in Baden-Württemberg, Bremen, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und dem Saarland die Einführung von Praxissemestern in den lehramtsbildenden Studiengängen diskutiert, jedoch anschließend zunächst nur in Bremen als rein universitäre Veranstaltung und in Baden-Württemberg im Kontext der Gymnasiallehrkräfteausbildung, verantwortet durch die Studienseminare, realisiert (Rotermund 2006; Weyland & Wittmann 2011; Glumpler & Wildt 1999).

Anfang des 21. Jahrhunderts wurde *Employability* durch den Bologna-Prozess zu einem zentralen Leitmotiv, und Praxisbezüge als „ein Medium für mehr Employability“ (Schubarth & Speck 2014, S. 68) wurden verstärkt für alle Studiengänge gefordert. Die KMK-Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung der Lehrämter sehen mittlerweile daher auch für die erste Phase der Lehrkräfteausbildung *schulpraktische Studien* vor und verlangen zudem, dass beide Phasen eng aufeinander bezogen sein sollen (exemplarisch für Lehramtstyp 1: Kultusministerkonferenz 1997 i. d. F. vom 14.3.2019, S. 2). Die Frage, *ob* auch das Studium praktische Anteile enthalten soll, stellt sich damit heute in Deutschland nicht mehr. Diskutiert wird aber auch weiterhin, *wie* Praktika gestaltet sein sollen, damit sie eine Theorie-Praxis-Verzahnung und die Professionalisierung der Studierenden fördern (BMBF 2019). 2013 stellte der Monitor Lehrerbildung in einer Sonderpublikation „Praxisbezug in der Lehrerbildung – je mehr desto besser?!“ fest, dass bereits fünf Bundesländer ein Praxissemester eingeführt hatten (Bertelsmann Stiftung et al. 2013). Mittlerweile sind in den meisten Bundesländern Langzeitpraktika in unterschiedlichen Formen und unter verschiedenen Bezeichnungen durch landesweite Vorgaben verankert.

Der geschätzte Wert von Praxissemestern

„Vor der Praxisphase habe ich im Rahmen meiner Arbeit als Fachseminarleiterin erlebt, wie Lehramtsanwärterinnen und -anwärter, bildlich gesprochen, in das kalte Wasser geschmissen wurden. Heute würde ich sagen, dass sie das flache Ufer nutzen, um den Fluss des Vorbereitungsdiens zu durchqueren.“ (Carmen Schmeier, bis April 2021 Fachseminarleiterin am Studienseminar Syke, Mitglied im Fachnetz Mathematik der Universität Vechta)

„Nicht selten merken unsere Studierenden im Laufe der Praxisphase, wie anspruchsvoll aber auch wie spannend der Lehrerberuf ist, und sie werden dadurch noch klarer in ihrer Berufswahl-

entscheidung.“ (Arend Arends, Fachseminarleiter am Studienseminar Vechta, Mitglied im Fachnetz Mathematik der Universität Vechta)

„In der Praxisphase können die Studierenden ihre bereits erworbenen wissenschaftlich-theoretischen Kompetenzen mit den komplexen Anforderungen der Unterrichtspraxis vernetzen.“ (Matthias Jackstädt, Fachseminarleiter am Studienseminar Syke, Mitglied im Fachnetz Mathematik der Universität Vechta).

Praxisanteile im Studium sollen eine Theorie-Praxis-Verzahnung stärken, Kompetenzen bei den Studierenden fördern und ihnen eine Berufswahlüberprüfung ermöglichen (Bach 2013). Ist dazu ein Praktikum notwendig, das sich über ein ganzes Semester zieht oder sind mehrere kürzere Praxisphasen ebenso geeignet? Worin liegt der Vorteil eines Praxissemesters?

Mit längeren Praktika ist zunächst einmal die Erwartung verbunden, dass den Studierenden mehr Zeit für eigene Unterrichtserfahrungen zur Verfügung steht und damit im größeren Umfang Lerngelegenheiten angeboten werden, um ihr Theoriewissen anzuwenden und in der Praxis zu reflektieren sowie Handlungskompetenzen zu erwerben.

Im Hinblick auf die Berufswahlüberprüfung sieht z. B. Büscher den Vorteil eines Praxissemesters im Gegensatz zum evaluierten vierwöchigen Praktikum insbesondere darin, dass es ein „Mehr an Schulalltag“ und eine bessere Integration ins Kollegium bietet (Büscher 2004, S. 267). Die Studierenden werden bei einem längeren Praktikum von Schülerinnen und Schülern sowie dem Kollegium stärker als Lehrperson wahrgenommen und mit außerunterrichtlichen Aufgaben (Teilnahme an Elternabenden, Konferenzen, Klassenfahrten etc.) betraut. Sie erhalten damit einen besseren Einblick in das Berufsfeld.

Im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden konnten (Ulrich et al. 2020) in einem systematischen Review der Ergebnisse von empirischen Studien zu Wirkungen des Praxissemesters auf Lehramtsstudierende in Deutschland nachweisen, dass das Absolvieren von Praxissemestern Effekte vor allem im Bereich selbsteingeschätzter Kompetenzen und Fähigkeiten der Studierenden zeigt. Über weitere Wirkungen von Praxisphasen wird z. B. in Rothland und Biederbeck (2018) und speziell im Hinblick auf das *Forschende Lernen* in Schüssler et al. (2017) berichtet.

Gröschner (2012, S. 206) weist jedoch darauf hin, dass ein Langzeitpraktikum im Vergleich zu einem Kurzzeitpraktikum nicht per se positive Wirkungen auf den Erwerb professioneller Handlungskompetenzen von Lehramtsstudierenden ausübt. Vielmehr komme es auf die nachhaltig-strukturelle Einbettung des Praktikums in den Studienverlauf sowie auf eine qualitative Ausgestaltung der schulischen und hochschulischen Lernbegleitung an. Die strukturelle Einbettung des Praktikums müsse vorbereitend die Vermittlung fachlicher, fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Kenntnisse sowie im Nachhinein die Bezugnahme auf die berufspraktischen Lernerfahrungen vorsehen. Zudem würden kohärente Begleitkonzepte und die Bereitstellung umfangreicher Lerngelegenheiten in der schulischen und hochschulischen Lernbegleitung, zur Reflexion der wissensbasierten Aspekte und praktischen Erfahrungen während des Praktikums, der

Förderung berufspraktischer Handlungskompetenzen dienen. Auf institutioneller Ebene hält er die Etablierung von Kooperationen mit Praktikumsschulen bzw. Institutionen der zweiten Ausbildungsphase und Fortbildungsangebote für Praktikumslehrkräfte für förderlich (ebd.).

Eine Kooperation der Institutionen Hochschule und Studienseminar im Rahmen eines Praxissemesters wird vor allem als Möglichkeit wahrgenommen, eine Kohärenz in der zweiphasigen Ausbildung herzustellen (Erpenbach, Fussangel & Schellenbach-Zell 2020). Dabei steht die Abstimmung von Ausbildungsanforderungen und -inhalten der beiden Phasen im Vordergrund. So resümieren z. B. Großmann, Bach & Winkel für das Praxissemester in Flensburg: „Schon jetzt führt die Einführung des Praxissemesters zu einer stärkeren phasenübergreifenden Kooperation. Die Diskussion über Ziele und Inhalte, die Zusammenarbeit zur Qualitätsverbesserung des Studienelements und gemeinsame Fortbildungen haben sich in diesem Kontext entwickelt.“ (2017, S. 87) Diese Form der Kohärenz im Verlauf der Ausbildung kann als vertikale Kohärenz bezeichnet und von einer horizontalen Kohärenz unterschieden werden, die sich vorrangig auf eine Vernetzung der Bereiche Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft bezieht (Hellmann 2019; Erpenbach, Fussangel & Schellenbach-Zell 2020). Auch diese wird durch ein Praxissemester erforderlich und gefördert, wenn daran mehrere Disziplinen beteiligt sind.

Pilypaityté und Siller verwenden für eine Vernetzung und Zusammenarbeit verschiedener Akteure der Lehrkräfteprofessionalisierung den Begriff eines „hybriden Raumes“ – angelehnt an den Begriff „third space“ bei Bhabha (1994) – in dem konkurrierende Diskurse zusammengeführt, verschiedene Gesichtspunkte verknüpft und gemeinsame Ziele ausgehandelt werden (Pilypaityté & Siller 2018, S. 3). Wenn Vertreterinnen und Vertreter aus Schulpraxis und Universität gemeinsam Studierende während ihres Schulpraktikums begleiten, ist eine Kooperation der Beteiligten aus den unterschiedlichen Institutionen notwendig, bei der Absprachen getroffen und gemeinsame Konzepte ausgehandelt werden. Aber auch bereits die Planung eines Praxissemesters erfordert einen hybriden Raum für Abstimmungen zwischen den Institutionen (Ministerien, Hochschulen, Studienseminare, Schulen) und auch innerhalb dieser. Dabei steht das Ziel, durch ein Praxissemester kohärente Lerngelegenheiten herzustellen und die Studierenden damit bestmöglich in ihrem Professionalisierungsprozess zu unterstützen, im Vordergrund. Verkannt wird, dass diese hybriden Räume, die entstehen, darüber hinaus einen Mehrwert für die beteiligten Akteurinnen und Akteure und Institutionen haben, der nicht immer gleich ersichtlich und empirisch kaum belegbar ist, der aber bei Diskussionen nicht vernachlässigt werden sollte und in den folgenden Darstellungen hervorgehoben wird.

Planung und Gestaltung eines Praxissemesters in Niedersachsen

In Niedersachsen sind Praxissemester in den Masterstudiengängen für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Haupt- und Realschulen verankert. Hier ergab sich mit

der Erweiterung der Masterstudiengänge von zwei auf vier Semester zum Wintersemester 2014/2015 die Möglichkeit für eine umfassende Studienreform (GHR-300-Reform) zur Verzahnung der Phasen und Stärkung der Praxis- und Berufsfeldorientierung, der Eigenreflexion der Studierenden sowie des Forschenden Lernens (Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur & Niedersächsisches Kultusministerium 2011). Die *Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen* sieht seitdem für diese Lehrämter eine *Praxisphase* vor, die aus einem Praxisblock im Umfang von 18 Unterrichtswochen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen in beiden Fächern zur Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung besteht. Die Praxisphase erstreckt sich damit über zwei bis drei Semester. Parallele Veranstaltungen im *Projektband* begleiten zudem die Durchführung eines studentischen Forschungsprojektes in der Schulpraxis (§§ 2, 3 und 9 Nds. MasterVO-Lehr).

Besonderheit des Praxisphasenkonzepts ist die gemeinsame Vorbereitung und Begleitung der Studierenden durch Lehrende der Universität und Lehrkräfte, insbesondere Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter der regionalen Studienseminare, die *Fachnetze* bilden und in regelmäßigen Treffen die universitären Veranstaltungen gemeinsam planen sowie diese in Tandems gemeinsam durchführen und die Studierenden auch in den Tandems an den Schulen besuchen.

Die GHR-300-Reform erforderte eine Vernetzung von Akteurinnen und Akteuren auf mehreren Ebenen. Auf der Landesebene wurde mit der Entwicklung eines Konzepts der „Niedersächsische Verbund für Lehrerbildung“ (<http://www.lehrerbildungsverbund-niedersachsen.de/index.php?s=start>) beauftragt. Dieser wurde 2002 mit dem Ziel gegründet, die Umstellung der universitären Lehrerbildung in Niedersachsen auf Bachelor-/Masterstrukturen zu begleiten und ihm gehören alle lehrerbildenden niedersächsischen Hochschulen, das niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur und das niedersächsische Kultusministerium an. Gemeinsam wurden hier Ziele und Gestaltungsmerkmale der praktischen Anteile im neuen Master festgelegt, aber auch organisatorische und finanzielle Absprachen getroffen. Eine Kooperationsvereinbarung legte 2014 die Rahmenbedingungen fest und sichert damit langfristig eine Verzahnung der Institutionen der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung (Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung 2014). Gemeinsam wurde im Verbund auch ein Instrument entwickelt, das 2016 hochschulübergreifend zur Evaluation der Kernelemente der GHR-300-Reform eingesetzt wurde.

Auf regionaler Ebene entstanden an den Hochschulstandorten *Regionalnetze*, deren Aufgabe in der Begleitung der Praxisphase liegt und zu denen Vertreterinnen und Vertreter der Hochschule, der Studienseminare und zweier Schulen in der Region sowie der Landesschulbehörde gehören. Die Regionalnetze werden dauerhaft vor allem für organisatorische Absprachen und einen Informationsaustausch zwischen den Institutionen genutzt.

An den Universitäten waren zur Umsetzung des GHR-300-Konzepts zum einen Kooperationen auf horizontaler Ebene zwischen den Fächern notwendig. Die Einbindung der

Praxisphase und des Projektbandes in ein fächerübergreifendes Modell der lehrerbildenden Studiengänge erforderte Abstimmungen zwischen den beteiligten Fächern zu Zielen und Inhalten der Elemente sowie Prüfungsleistungen. In den *Fachnetzen* findet der inhaltliche Austausch von Akteurinnen und Akteuren der beteiligten Institutionen statt.

Die gemeinsame Entwicklung und Ausgestaltung des landesweiten Konzepts im Verbund zur Lehrerbildung haben die Rolle des Verbundes als Austauschplattform der beteiligten Institutionen gestärkt, und der Verbund trifft sich auch weiterhin regelmäßig zu gemeinsamen Diskussionen über Entwicklungen und Ziele der Lehrkräftebildung. Gerade auch im Pandemiejahr 2020 ermöglichte diese Plattform einen schnellen Austausch der Institutionen z. B. zu Kompensationsleistungen. Die für die Praxisphase neu geschaffene phasenübergreifende Kooperationsform der *Fachnetze* bedeutet einen Gewinn für die beteiligten Akteurinnen und Akteure, der weit über eine Kohärenzbildung hinausgeht.

Weitere Praxissemesterkonzepte in Deutschland

Der Monitor Lehrerbildung stellte bereits 2013 fest, dass zwischen den damals fünf Bundesländern, die ein Praxissemester eingeführt hatten, sowie innerhalb der Bundesländer zwischen den verschiedenen Lehramtstypen die Ausgestaltung sehr heterogen sei (Bertelsmann Stiftung et al. 2013, S. 5). Die Langzeitpraktika, die aktuell in den Bundesländern in gesetzlichen Vorgaben verankert sind, unterscheiden sich zum Teil sowohl in ihren Bezeichnungen sowie z. B. durch ihre Semesterlage und Dauer, die Schultage pro Woche und die zu unterrichtenden Stunden sowie die beteiligten Akteure, die die Studierenden begleiten. Im Folgenden werden die Langzeitpraktika kurz skizziert, wobei der Schwerpunkt auf der Darstellung der durch die Praktika initiierten Kooperationen liegt.

In Baden-Württemberg sieht die *Rahmenverordnung Lehramtsstudiengänge* landesweit für das Lehramt an Gymnasien ein *Schulpraxissemester* im Master of Education und für die Lehrämter Grundschule, Sekundarstufe I und Sonderpädagogik ein *integriertes Semesterpraktikum* im Bachelor bzw. Master vor (§2 Abs. 11 RahmenVO-KM). Sowohl das Schulpraxissemester als auch das integrierte Semesterpraktikum sollen ein fundiertes Kennenlernen des gesamten Tätigkeitsfeldes Schule im jeweiligen Studiengang ermöglichen. Das Schulpraxissemester wird von den *Seminaren für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte* durch erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Veranstaltungen begleitet. Über ein Bestehen des Semesterpraktikums entscheidet die Schulleitung auf der Grundlage einer schriftlichen Beurteilung der Ausbildungslehrkraft und nach Anhörung des Seminars (§ 6 RahmenVO-KM). Beim integrierten Semesterpraktikum ist hingegen die Hochschule zuständig für Begleitveranstaltungen und die Entscheidung über ein Bestehen (§§ 4, 5 RahmenVO-KM). Schulbesuche von Lehrenden der Hochschule sind nicht verpflichtend vorgesehen. Eine inhaltliche Zusammenarbeit zwischen Vertreterinnen und Vertretern der Hochschulen, Studienseminare und Schulen ist ebenfalls nicht explizit vorgesehen und wird durch die klare Aufteilung der Zuständigkeiten vermutlich weder notwendig noch gefördert.

Brandenburg sieht in den Masterstudiengängen für alle Lehrämter ein *Schulpraktikum* von mindestens 16 Wochen in den studierten Fächern vor, in dem die Studierenden ebenfalls selbstständig Unterricht planen, durchführen und reflektieren, aber auch forschungsorientierte Fragestellungen entwickeln und theoriegeleitet reflektieren (§ 6 LSV). Das Schulpraktikum umfasst eine Vorbereitungswoche mit Einführungsveranstaltungen der Bildungswissenschaften und der Fachdidaktiken, 14 Wochen in der Schule mit Begleitveranstaltungen an einem Tag in der Woche sowie eine Nachbereitungswoche. Ein Ausbildungsteam pro Fach aus Vertreterinnen und Vertretern der Fachdidaktik und der Studienseminare sowie die Ausbildungslehrkraft begleiten die Studierenden während des Praktikums. Ein Unterrichtsbesuch wird durch Mitglieder des Ausbildungsteams durchgeführt (Universität Potsdam 2021).

In Bremen fordert das *Ausbildungsgesetz für Lehrämter*, dass Studium und Vorbereitungsdiens aufeinander abzustimmen sind und die Universität mit dem *Landesinstitut für Schule*, das für die Ausbildung der Referendare zuständig ist, bei der Entwicklung und Durchführung der schulpraktischen Studien zusammenarbeitet (§ 3 Abs. 4 BremLAG). *Praxissemester* sind seit dem Wintersemester 2014/2015 durch die Praktikumsordnung in fast allen Masterstudiengängen für ein Lehramt (bis auf das Lehramt für berufliche Schulen) festgelegt. Die Studierenden sind 16 Wochen in der Schule und haben am Nachmittag Begleitveranstaltungen in ihren gewählten Fächern und in den Erziehungswissenschaften, die von Fachseminarleiterinnen bzw. Fachseminarleitern durchgeführt werden können. Eine inhaltliche Zusammenarbeit ist in der Praktikumsordnung nicht explizit vorgesehen, Unterrichtsbesuche ebenfalls nicht.

Das *Kernpraktikum* in Hamburg wurde bereits 2011 eingeführt und ist aktuell in allen Masterstudiengängen verankert. Es erstreckt sich über das zweite und dritte Semester und sieht während der Veranstaltungszeit einmal pro Woche eine Anwesenheit in der Schule sowie zwei Blockphasen (fünf und vier Wochen) in den Semesterferien vor. Das Konzept wurde „in enger Kooperation von Lehrenden der Universität und des *Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung* (LI), dem *Zentrum für Lehrerbildung* (ZLH) und Vertreterinnen und Vertretern der Schulpraxis erarbeitet“ (Universität Hamburg, ZLH & LI 2017). Die begleitenden Veranstaltungen umfassen ein fachdidaktisches Begleitseminar in Verantwortung der Universität Hamburg und ein Reflexionsseminar in Verantwortung des LI. Kooperationsbeziehungen zwischen den universitären Lehrenden der Fachdidaktiken und den betreuenden Mentorinnen und Mentoren im Kernpraktikum werden aktuell durch das Projekt ProfaLe (<https://www.profale.uni-hamburg.de/handlungsfelder/hf4.html>) im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung gefördert.

Das *Praxissemester* in Schleswig-Holstein ist seit 2014/2015 für alle Lehrämter (Ausnahme: Masterstudiengänge für das Lehramt an berufsbildenden Schulen, die auf einem Bachelorstudiengang einer Fachhochschule aufbauen) im Master verpflichtend. Es wird von den Hochschulen in Kooperation mit den Schulen und der für die zweite Ausbildungsphase zuständigen Institution (*Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-*

Holstein bzw. *Schleswig-Holsteinisches Institut für berufliche Bildung*) durchgeführt. Die Hochschule bietet begleitende Module an (§ 13 LehrBG). Ein ähnliches Konzept wird auch in Nordrhein-Westfalen verfolgt. Hier umfasst das Masterstudium für alle Lehrämter ein bildungswissenschaftlich und fachdidaktisch vorbereitetes *Praxissemester* von mindestens fünf Monaten, das von der Hochschule in Kooperation mit den Schulen sowie den *Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung* durchzuführen ist (§ 12 LABG).

In Berlin ist ein *Praxissemester* im Master für alle Lehrämter im Lehrkräftebildungsgesetz verankert, das in Kooperation mit den Schulen und den Schulpraktischen Seminaren durchgeführt wird (§8 LBiG). Die Einzelheiten sind in einer *Rahmenvereinbarung zwischen den Berliner Universitäten und der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft über die Durchführung Schulpraktischer Studien* geregelt. Hier ist auch festgelegt, dass die Unterrichtstätigkeit der Studierenden sowohl von den fachdidaktischen Betreuungspersonen der Universitäten als auch von den Vertreterinnen und Vertretern der *Schulpraktischen Seminare des Vorbereitungsdienstes* betreut wird. Unterrichtsbesuche in jedem Fach sind verbindlich eingeschlossen (Berliner Universitäten und Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2014).

In Hessen wird seit dem Wintersemester 2014/2015 in Modellversuchen an drei Hochschulstandorten (Frankfurt, Gießen und Kassel) ein *Praxissemester* in unterschiedlichen Lehramtsstudiengängen angeboten. An der Otto-von-Guericke-Universität-Magdeburg in Sachsen-Anhalt wird für das Lehramt an Sekundarschulen/Gymnasien im Master ein *Schulpraxissemester* angeboten, in Thüringen ein *Praxissemester* in Jena für Lehrämter an Gymnasien und Regelschulen. In Bayern wurde für alle Lehrämter ein *studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum* eingerichtet, das sich über ein Semester streckt und durch universitäre Veranstaltungen begleitet wird. Die Studierenden hospitieren hier aber nur einmal in der Woche in der Schule. Für die Lehrämter an Grund- und Mittelschulen wurde zudem noch ein weiteres studienbegleitendes einsemestriges Praktikum eingeführt. Im Saarland ist ein *semesterbegleitendes fachdidaktisches Praktikum* vorgesehen, bei dem die Studierenden ebenfalls nur einen Tag in der Schule sind (Kultusministerkonferenz 2020).

Das Praxissemester im Fach Mathematik an der Universität Vechta in Niedersachsen – Eine persönliche Wertschätzung

An der Universität Vechta sah der zweisemestrige Master of Education für angehende Lehrkräfte an Grund-, Haupt- und Realschulen vor der GHR-300 Reform ein sechswöchiges Fachpraktikum in der vorlesungsfreien Zeit am Ende des ersten Semesters vor. Die Studierenden wurden durch fachdidaktische Veranstaltungen im ersten Semester in beiden Fächern darauf vorbereitet. Dozierende in den Veranstaltungen waren zum Teil auch Lehrkräfte, die über Lehraufträge gewonnen wurden. Eine Kooperation mit den Lehrkräften im Sinne eines inhaltlichen Austausches oder einer gemeinsamen Gestaltung der

Lehre und Betreuung gab es aber in der Regel nicht. Die Studierenden konnten sich selbst eine Schule suchen (z. B. am Heimatort) oder wurden ansonsten an eine Schule in der Region vermittelt. Unterrichtsbesuche von den Dozierenden waren gewünscht, aber weder durch eine Ordnung verankert noch kapazitätär berücksichtigt. Der Besuch aller Studierenden an ihren weitverstreuten Schulen war damit für eine Dozentin bzw. einen Dozenten allein in den Fächern mit hohen Studierendenzahlen nicht leistbar. In der Mathematik haben alle Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker jedes Jahr etwa drei wohn- oder dienstortnahe Besuche übernommen, eine Einbindung ins Lehrkonzept oder ein Austausch zu den Erwartungen an die Unterrichtsbesuche und zu den Unterrichtserfahrungen fand aber nur sporadisch statt.

Im Zuge der Umstellung zum Wintersemester 2014/2015 gab es bereits ein Jahr zuvor die Möglichkeit, die gemeinsame Gestaltung der Lehre mit Vertreterinnen und Vertretern der Studienseminare im Rahmen der Fachpraktika zu erproben. Im Fach Mathematik haben wir damals diese Möglichkeit genutzt und mit einer Fachseminarleiterin aus Syke und einem Fachseminarleiter aus Vechta gemeinsam ein erstes Konzept für die fachspezifische Ausgestaltung der Praxisphase erstellt. Dabei stand der Wunsch nach Kohärenzbildung im Vordergrund, und es wurden zunächst Lehrkonzepte verglichen und gemeinsame Ziele für die Praxisphase festgelegt. Zum Wintersemester 2014/2015 haben wir im neu gegründeten Fachnetz Mathematik, zu dem damals fünf Lehrende der Universität, eine Fachseminarleiterin, zwei Fachseminarleiter und drei weitere Lehrkräfte gehörten, in wöchentlichen Treffen ein Konzept für die fachspezifischen Veranstaltungen sowie Materialien für alle Sitzungen erstellt. Leitend war dabei für uns, dass die Praxisphase keine Themen bzw. Lernanlässe aus dem Referendariat vorwegnimmt, auf die Inhalte der weiteren universitären Veranstaltungen abgestimmt ist, die Studierenden auf ihren Unterricht vorbereitet und ihre Unterrichtserfahrungen aufgreift, dabei aber in erster Linie einen mathematikdidaktischen Fokus setzt.

Aktuell arbeiten im Fachnetz Mathematik fünf Lehrende aus der Mathematikdidaktik der Universität und acht Mathematiklehrkräfte (davon zwei Fachseminarleiter). Es finden immer noch regelmäßige Treffen statt, in denen die Lehrveranstaltungen gemeinsam reflektiert und Planungen überarbeitet werden, allerdings nur noch zwei- bis viermal pro Semester. Detailabsprachen für die gemeinsamen Veranstaltungen erfolgen weiter in den jeweiligen Lehr tandems.

Die Praxisphase ist für die Studierenden ein Gewinn. Das zeigt sich in den Reflexionsgesprächen, die wir mit allen Studierenden in den letzten Jahren zum Ende der Praxisphase geführt haben, aber auch in den Ergebnissen der internen Evaluation des Zentrums für Lehrerbildung und der bisherigen fachspezifischen Begleitforschung (Schwarz, Hoth & Gummels 2018). Die Studierenden lernen das Berufsfeld einer Lehrkraft kennen und können sich im Unterrichten erproben. Dabei werden sie von ihrer Mentorin bzw. ihrem Mentor und von uns begleitet und unterstützt, ohne bewertet zu werden.

Die Praxisphase ist aber auch für uns Lehrende ein Gewinn. Wir profitieren dabei zum einen von den Praxiserfahrungen, die von den Studierenden in die begleitenden Veranstaltungen eingebracht werden, und unseren Unterrichtsbesuchen in den Schulen. Beides bietet auch für uns einen Bezug zur Schulpraxis und damit die Möglichkeit der Theorie-Praxis-Verzahnung, indem wir die Praxistauglichkeit der eigenen theoretischen Vorstellungen zum Mathematikunterricht prüfen und Praxiserfahrungen zur Theorieentwicklung nutzen. Fachliche Schwächen, die sich bei den Unterrichtsbesuchen zeigen, bieten zudem auch immer wieder die Gelegenheit, die eigene Lehre zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Zum anderen hat sich das Fachnetz Mathematik in den letzten Jahren durch die intensive Kooperation mit den Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleitern sowie Lehrkräften zu einem hybriden Diskursraum entwickelt, in den Vorstellungen von einem guten Mathematikunterricht, von professionellen Kompetenzen von Lehrkräften und Möglichkeiten der Förderung des Professionalisierungsprozesses aus verschiedenen Perspektiven eingebracht werden. Vor zwei Jahren wurde dieser Diskursraum genutzt, um ein gemeinsames Verständnis guten Mathematikunterrichts auszuhandeln und in einer Concept Map darzustellen (Wilke-Runnebaum et al. 2021). Diese wird mittlerweile im Rahmen der Praxisphase als Experten-Map zur Unterstützung von Studierenden in Planungs- und Reflexionsprozessen eingesetzt.

Auch in der Forschung im Fach lässt sich in den letzten Jahren eine sehr viel stärkere Praxisausrichtung feststellen, da einerseits die eigenen Praxiserfahrungen und auch die Forschungsprojekte der Studierenden Forschungsanregungen bieten, andererseits die Zusammenarbeit mit Lehrkräften und Schulen Forschungsprojekte in der Praxis ermöglicht.

Dass die Kooperation im Rahmen der Praxisphase auch von den beteiligten Akteuren der Studienseminare als Gewinn empfunden wird, zeigen abschließend die nachfolgenden Zitate.

„Mich persönlich hat im Fachnetz der Universität Vechta überzeugt, dass in einem gewinnbringenden fachlichen Austausch sowohl die Praxis-, als auch die Theorieperspektiven diskutiert und planerisch umgesetzt werden.“ (Carmen Schmeier, bis April 2021 Fachseminarleiterin am Studienseminar Syke, Mitglied im Fachnetz Mathematik der Universität Vechta)

„Die Fachnetzarbeit ist stets kollegial, freundlich und vor allem auf Augenhöhe. Jede/r achtet die Stärken des anderen und respektiert ebenso ihre/seine Schwächen. Nach einigen Jahren „Fachnetz Mathematik“ ernte ich (in der Lehrerbildung) mittlerweile die Erfolge, die wir gemeinsam in der Praxisphase gesät haben.“ (Matthias Jackstädt, Fachseminarleiter am Studienseminar Syke, Mitglied im Fachnetz Mathematik der Universität Vechta)

„Die fachdidaktische Perspektive seitens des Fachdidaktikers der Uni ist nicht nur für die Studierenden, sondern vielmehr auch für mich sehr gewinnbringend – ich denke über Unterrichtsdurchführung und Unterrichtsplanung noch einmal viel tiefergehend nach, worin ich wiederum Vorteile für meine Fachseminarleitertätigkeit sehe.“ (Arend Arends, Fachseminarleiter am Studienseminar Vechta, Mitglied im Fachnetz Mathematik der Universität Vechta)

Literatur

- Arnold, K.-H. und K. Zierer (Hrsg.) (2015): Die deutsche Didaktik-Tradition. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bach, A. (2013): Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum. Münster u. a.: Waxmann.
- Bhabha, H. K. (1994): The location of culture. London u. a.: Routledge.
- Berliner Universitäten und Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014): Rahmenvereinbarung zwischen den Berliner Universitäten und der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft über die Durchführung Schulpraktischer Studien in lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen an den Hochschulen des Landes Berlin und an den Berliner Schulen. <https://pse.hu-berlin.de/de/studium/praktika/praxissemester/allgemeines/rahmenvereinbarung-schulpraktische-studien.pdf> (Zugriff am 29.6.2021).
- Bertelsmann Stiftung/CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH/Deutsche Telekom Stiftung/Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.) (2018): Praxisbezug in der Lehrerbildung – je mehr, desto besser?! Sonderpublikation aus dem Projekt Monitor Lehrerbildung. https://2020.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Praxisbezug_10_2013_II.pdf (Zugriff am 29.6.2021).
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2019): Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Verzahnung_Theorie_Praxis_Lehramtsstudium_Erkenntnis-QLB.pdf (Zugriff am 29.6.2021).
- Büscher, C. (2004): Schulpraktikum – ein Beitrag zur Professionalisierung in der Lehrerausbildung? Heidelberg: HeiDOK. <http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/5179> (Zugriff am 29.6.2021).
- Erpenbach, A. L./K. Fussangel/J. Schellenbach-Zell (2020): Lernbegleitung im Praxissemester aus der Sicht verschiedener Akteurinnen und Akteure. Herausforderung für die Kohärenz. In: F. Hesse und W. Lütgert (Hrsg.): Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 19–40.
- Glumpler, E. und J. Wildt (1999): Das Berufspraktische Halbjahr im Lehramtsstudium. Ein Modellvorhaben zur Integration von 1. und 2. Lehrerausbildungsphase. In: Erziehungswissenschaft 10 (19), S. 19–32.
- Gröschner, A. (2012): Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 30 (2), S. 200–208.
- Großmann, K./A. Bach/J. Winkel (2017): Das Praxissemester in Flensburg. In: R. Schüssler/A. Schöning/V. Schwier/S. Schicht/J. Gold/U. Weyland (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 81–87.
- Hellmann, K. (2019): Kohärenz in der Lehrerbildung. Theoretische Konzeptionalisierung. In: K. Hellmann/J. Kreutz/M. Schwichow/K. Zaki (Hrsg.): Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS. S. 9–30.
- Kultusministerkonferenz (1997 i. d. F. vom 14.3.2019): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp I). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV_Lehramtstyp_1.pdf (Zugriff am 29.6.2021).
- Kultusministerkonferenz (2020): Sachstand in der Lehrerbildung. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2020-10-07-Sachstand-LB_veroeff-2020.pdf (Zugriff am 29.6.2021).
- Lenhard, H. (2004): Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen. In: S. Blömeke/P. Reinhold/G. Tuodziecki/J. Wildt (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn und Braunschweig: Julius Klinkhardt und Westermann. S. 275–290.

- Makrinus, L. (2013): Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium. Wiesbaden: Springer VS.
- Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur und Niedersächsisches Kultusministerium (2011): Neukonzeption der Masterstudiengänge für die Lehrämter an Grund- und Hauptschulen und an Realschulen. http://www.lehrerbildungsverbund-niedersachsen.de/dateien/Neukonzeption_der_Masterstudiengaenge_fuer_die_Lehraemter_an_Grund_und_Hauptschulen_und_an_Realschulen.pdf (Zugriff am 29.6.2021).
- Niedersächsischer Verbund zur Lehrerbildung (2014): Vereinbarung zur Implementierung einer Praxisphase in die viersemestrigen Masterstudiengänge für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Haupt- und Realschulen. <http://www.lehrerbildungsverbund-niedersachsen.de/dateien/Kooperationsvereinbarung.pdf> (Zugriff am 29.6.2021).
- Otto, G. und U. Schiebel (1977): Das ‚Didaktikum‘ – Modell eines unterrichtspraktischen Studienganges in hochschulmäßiger Form. In: P. Heimann/G. Otto/W. Schulz: Unterricht – Analyse und Planung. 9. unveränderte Auflage (1. Aufl. 1965). Hannover u. a.: Schroedel. S. 196–211.
- Pilypaityté, L. und H.-S. Siller (2018): Hybrid Spaces – Zusammenarbeit zwischen Universität, Schulen und Studienseminaren zum Zweck der Lehrerprofessionalisierung. In: L. Pilypaityté und H.-S. Siller (Hrsg.): Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit. Wiesbaden: Springer VS. S. 1–12.
- Rotermund, M. (2006): Das Praxissemester – Konzepte und reale Entwicklungen. In: M. Rotermund (Hrsg.): Schulpraktische Studien – Evaluationsergebnisse und neue Wege der Lehrerbildung. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag. S. 186–201.
- Rothland, M. und I. Biederbeck (Hrsg.) (2018): Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. Münster: Waxmann.
- Sandfuchs, U. (2004): Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In: S. Blömeke/P. Reinhold/G. Tulodziecki/J. Wildt (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn und Braunschweig: Julius Klinkhardt und Westermann. S. 14–37.
- Schubarth, W. und K. Speck unter Mitarbeit von J. Ulbricht/I. Dudziak/B. Zylla (2014): Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium. HRK-Fachgutachten. Bonn: HRK. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability.pdf (Zugriff am 29.6.2021).
- Schüssler, R./A. Schöning/V. Schwier/S. Schicht/J. Gold/U. Weyland (Hrsg.) (2017): Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schwarz, B./J. Hoth/I. Gummels (2018): Professionelle Entwicklung von Lehramtsstudierenden in Praxisphasen – Eine qualitative Längsschnittdanalyse von Planungsprozessen. In: Fachgruppe Didaktik der Mathematik der Universität Paderborn (Hrsg.). Beiträge zum Mathematikunterricht 2018. Münster: WTM-Verlag. S. 1683–1686.
- Steinbrink, U. und M. Kriszio (1980): Modellversuch Einphasige Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg. Selbstkritisches Resümee eines Experiments. In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (4), S. 559–580.
- Ulrich, I./F. Klingebiel/A. Bartels/R. Staab/S. Scherer und A. Gröschner (2020): Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In: I. Ulrich/A. Gröschner (Hrsg.): Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende. Wiesbaden: Springer VS. S. 1–66.
- Universität Hamburg, ZLH (Zentrum für Lehrerbildung Hamburg) und LI (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung) (2017): Das Kernpraktikum. <https://www.zlh-hamburg.de/dokumente/kernpraktikum-leitfaden-studierende-2017-.pdf> (Zugriff am 29.6.2021).
- Universität Potsdam (2021): Allgemeine Informationen zum Schulpraktikum im Masterstudium (Praxissemester). https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/zelib/Dokumente/Master/PS/Allgemeine_Informationen_zum_Praxissemester.pdf (Zugriff am 29.6.2021).

- Weyland, U. und E. Wittmann (2011): Expertise Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung, 1. Phase an hessischen Hochschulen. Frankfurt, M.: GFPE. https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5505/pdf/MatBild_Bd30_D_A.pdf (Zugriff am 29.6.2021).
- Weyland, U. und E. Wittmann (2017): Praxissemester en vogue. In: R. Schüssler/A. Schöning/V. Schwier/S. Schicht/J. Gold/U. Weyland (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 17–29.
- Wilke-Runnebaum, S./M. Döhrmann/B. Schwarz/M. Grüßing (2021): Praxisorientierte Entwicklung einer Concept Map zur Planung und Reflexion von Mathematikunterricht. In: S. Zankel/B. Brouër/J. Schulz (Hrsg.): Vernetzung von Hochschule und schulischen Mentoren in der Lehrerbildung. Weinheim: Beltz. S. 112–127.



Prof. Dr. Martina Döhrmann

seit 2010 Professorin für Didaktik der Mathematik an der Universität Vechta

E-Mail: martina.doehrmann@uni-vechta.de