

Edwin Stiller

Das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen als „practical turn“ in der Lehrerausbildung

Der Beitrag skizziert Anspruch und spezifische Ausprägung des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen, bilanziert erste Evaluationsergebnisse und lotet Chancen und Grenzen des Praxissemesters für das Fach Sozialwissenschaften aus. Der Beitrag geht davon aus, dass das Format Praxissemester sehr gute Lerngelegenheiten für Studierende eröffnet, sich professionsgerechter auf den Lehrerberuf vorzubereiten. Die neuen Kooperationsstrukturen bieten zudem neue Möglichkeiten der fachlichen Weiterentwicklung.*

1. Lehrerausbildung als Dauerbaustelle

„Die Qualität schulischer Bildung hängt von der Qualität der Arbeit der Lehrkräfte ab; diese hängt wiederum auch von der Qualität der Lehrerbildung ab – und die wiederum gilt immer und überall als grundsätzlich entwicklungsbedürftig. Deshalb wird ständig über Lehrerbildung diskutiert; deshalb wird Lehrerbildung ständig umgebaut.“ (Terhart 2018, S. 103)

Mit dem Lehrerausbildungsgesetz 2009 wurde in Nordrhein-Westfalen eine Reihe von grundlegenden Reformelementen auf den Weg gebracht: die gleich lange Lehrerausbildung in allen Lehrämtern, die gestufte Struktur (Bachelor-Phase 6 Semester, Master-Phase 4 Semester), das Praxissemester in der Master-Phase, das Portfolio Praxiselemente, personensorientierte Beratung und Kerncurriculum im Vorbereitungsdienst – um nur die wichtigsten Reformelemente zu nennen. Im Jahr 2018 liegen Erfahrungen und Evaluationsergebnisse vor und erste Anpassungen im Sinne von Optimierungen wurden vorgenommen.

2. Langzeitpraktika als Lerngelegenheiten

Der Theorie-Praxis-Bezug gehört zu den zentralen Diskursthemen seit es die institutionalisierte Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern gibt. „Der *practical turn* in der Lehrerbildungsdidaktik macht auf die Grenzen und Probleme des Wissenschaftsprinzips aufmerksam, für die sensibel zu sein in der Tat wichtig ist.“ (Neuweg 2007, S. 1)

Der Diskurs bewegte sich in diesem Feld zwischen den Polen szientistische und praktizistische Lehrkräftebildung. Georg Hans Neuweg machte deutlich, dass beide Extrempole den angehenden Lehrkräften nicht

helfen, pädagogische Könnerschaft zu entwickeln. In beiden Polen wird die jeweils eigene Wissensform verabsolutiert und die jeweils andere Wissensform entwertet. Diese entgegengesetzten Pole stehen auch sinnbildlich für die Phasen der Lehrkräftebildung – Universität und Vorbereitungsdienst, die über lange Zeit schlecht abgestimmt, mit gegenseitigen Abwertungstendenzen eher aneinander vorbei gearbeitet haben, anstatt einen kontinuierlichen Kompetenzaufbau zu ermöglichen.

Das Nacheinander und Neben- bis Gegeneinander der Phasen der Lehrkräftebildung wird von Vertretenden eines Phasenmodells dadurch legitimiert, dass zunächst akademisches Wissen in einer reflexiven Breite erworben werden muss, bevor der Handlungsdruck der Praxis Anpassungsleistungen erzwingt (Neuweg 2007, S. 9 ff.).

Ein konsequentes Integrationsmodell z.B. in Form der einphasigen Lehrkräftebildung hat sich aus unterschiedlichen bildungspolitischen Gründen und empirischen Erfahrungen z.B. an den Universitäten Oldenburg und Osnabrück in Deutschland nicht durchgesetzt. Das Praxissemester in NRW ist bildungspolitisch auch als Abwehr gegenüber Bestrebungen zu interpretieren, eine einphasige Lehrkräfteausbildung zu Lasten des Vorbereitungsdienstes einzurichten. In der damaligen Regierungspartei CDU gab es starke Bestrebungen um den damaligen Fraktionsvorsitzenden Stahl, eine einphasige Lehrkräftebildung zu etablieren. Die Mehrheit der Schulpolitikerinnen und Schulpolitiker in den Regierungsparteien ging jedoch

* Frau Prof. Birgit Weber sei für die guten Hinweise bei der Ausarbeitung des Artikels und den langjährigen Austausch herzlich gedankt.

davon aus, dass die nordrhein-westfälischen Universitäten weder Willens noch in der Lage waren, die praxisorientierte Seite der Ausbildung in der Fläche des Landes zu übernehmen.

Inzwischen gibt es in allen Bundesländern Langzeitpraktika in der Lehrkräfteausbildung, überwiegend organisiert in Form des Praxissemesters, aber in vielen Ausprägungen, bezogen auf Dauer, Zeitpunkt im Studium, Zuständigkeit und Art der Praxisbegleitung (vgl. Weyland / Wittman 2015, S. 8 ff.).

Das Praxissemester in der nordrhein-westfälischen Variante ist der Versuch, zumindest in der fünfmonatigen Praxisphase eine Hybridlösung anzubieten, die es ermöglicht, Wissen und Erfahrung in einem gut vorbereiteten und intensiv begleiteten Ausbildungs-Setting im gesetzlich abgesicherten Verbund der Phasen der Lehrkräftebildung gemeinsam mit dem zentralen Lernort Schule systematisch aufeinander zu beziehen. Professionstheoretisch geht es im Praxissemester darum, die erkenntnisbezogene Perspektive der Bezugswissenschaften mit der handelnd pragmatischen Praxisperspektive sowie der selbstreflexionsbezogenen Perspektive der Entwicklung eines professionellen Selbst so zu verbinden, dass die Studierenden ihr weiteres Studium und den Masterabschluss stärker auf die zukünftige Profession ausrichten können und so zugleich bessere Grundlagen für die berufspraktische Ausbildung im Vorbereitungsdienst erwerben. Diese Hybridvariante des Praxissemesters ist ein völlig neues Format und kein vorgezogener Vorbereitungsdienst. Den Studierenden sollen Erfahrungs- und Experimentierfreiräume ermöglicht werden, in denen sie erste praktische Erprobungsschritte in ihrer zukünftigen Lehrkräfterolle im Rahmen von Unterrichtsvorhaben machen können und zugleich systematisch theoretisch-konzeptionell vorbereitete auf einen forschenden Habitus gerichtete Studienprojekte realisieren können.

3. Spezifika des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen

Die spezifisch nordrhein-westfälische Variante des Praxissemesters ist vor allem durch die gesetzlich verankerte Kooperation der Universitäten mit den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL, vormals: Studienseminare) gekennzeichnet, die es ermöglicht, dass die Studierenden von Ausbilderinnen und Ausbildern der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung vor Ort begleitet und beraten werden. Die am Praxissemester beteiligten Institutionen (Universitäten, Zentren für schulpraktische Lehrerbildung und Praktikumschulen) haben den rechtlichen und ausbildungsfachlichen Grundlagen gemäß unterschiedliche Aufgaben, unterschiedliche Kompetenzen und damit unterschiedliche Perspektiven auf den Kompetenzaufbau der Studierenden. Nicht zuletzt agieren sie auch in einem unterschiedlichen Leistungspunkterahmen. Die *Universität* leistet die konzeptionell-analytische Vorbereitung, Begleitung und Prüfung der theoriebezogenen Kompetenzentwicklung in den Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. Die *Zentren für schulpraktische Lehrerbildung* haben die beiden Aufgaben der Einführung in den schulischen Teil des Praxissemesters und der beratenden Begleitung zur Kompetenzentwicklung. Sie führen in allen Ausbildungsregionen im Rahmen der Begleitung auch das

den schulpraktischen Teil abschließende Bilanz- und Perspektivgespräch durch. Die *Schule* stellt den zentralen Lernort dar und unterstützt die Kompetenzentwicklung der Studierenden in allen Teilbereichen von Unterricht, Erziehung, Schulleben und Schulkultur. Sie bescheinigt abschließend die Absolvierung des praktischen Teils des Praxissemesters.

Die drei Institutionen bringen also das in den Lehrkräftebildungsprozess ein, was sie am besten können. Die Perspektivdifferenz erfordert selbstverständlich eine gute curriculare Abstimmung. Dies ist in den elf Ausbildungsregionen in NRW (die Ausbildungsregion definiert sich durch die federführende Universität sowie die zugeordneten Zentren für schulpraktische Lehrerbildung und die Praktikumschulen) im Wesentlichen durch die Arbeit der Fachverbände realisiert worden, in denen universitäre Bildungswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker mit Fachleiterinnen und Fachleitern sowie Ausbildungslehrkräften über einen langen Zeitraum im Vorlauf zusammengearbeitet haben.

Zu den nordrhein-westfälischen Spezifika gehört es auch, dass jeder Praxissemesterstudierende jeweils zwei Entlastungsstunden in die Praktikumschule sowie in das begleitende Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung bringt. Diese Ressourcenausstattung ist deutlich besser als in allen anderen Bundesländern. Das Entlastungskontingent wird vom Ministerium für Schule und Bildung zur Verfügung gestellt. Leider erhalten die Lehrenden der Universitäten keine entsprechende Entlastung. Praktikumschulen und ZfsL haben im Praxissemester rein beratende Aufgaben, und können so sehr stärkenorientiert gegenüber den Studierenden agieren. Die Universität hingegen bewertet die Leistungen im Studienprojekt. Dies spielt in der Wahrnehmung der Studierenden sicher eine nicht unerhebliche Rolle.

Wenn sich die perspektivdifferente Arbeit gut und komplementär ergänzt, leistet das Praxissemester einen Beitrag zu dem, was Neuweg „Pädagogische Könnerschaft“ (Neuweg 2005, S. 205) nennt. Diese werde in einem nicht reduzierbaren Verhältnis von Wissen, Erfahrung, Reflexion und Persönlichkeit hervorgebracht (Emergenz). Nur so vermeide man kognitivistische oder praxeologische Verengungen des hochkomplexen Berufsfelds von Lehrkräften. Begleitend wird die Durchführung des Praxissemesters in den elf Ausbildungsregionen durch standortbezogenen Evaluationen und durch eine beratende landesweite Evaluationsgruppe.

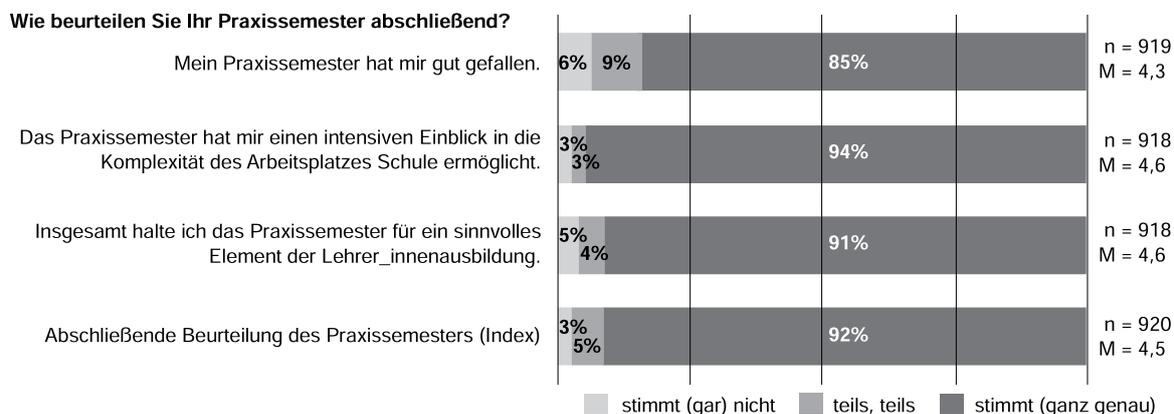
4. Ergebnisse der landesweiten Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen

Im Jahr 2016 wurde eine landesweite Befragung von Studierenden im Praxissemester vorgenommen. Das Fragebogeninstrument wurde von der landesweiten beratenden Evaluationsgruppe entwickelt, der Vertreterinnen und Vertreter aller beteiligten Universitäten sowie auf der Schulseite Repräsentanten von Ministerium, Bezirksregierungen, Zentren für schulpraktische Lehrerbildung sowie Praktikumschulen angehörten. Die Befragung wurde durchgeführt und ausgewertet von einem Team der Universität Duisburg-Essen

unter der Leitung von Frau Prof. Kerstin Göbel (vgl. Göbel 2016a, S. 7 f.).

Insgesamt kann man feststellen, dass Studierende das Re-formelement Praxissemester ausgesprochen positiv beurteilen (Abb. 1, nach Göbel 2016b, S. 35):

Abbildung 1: Die Beurteilung des Praxissemesters



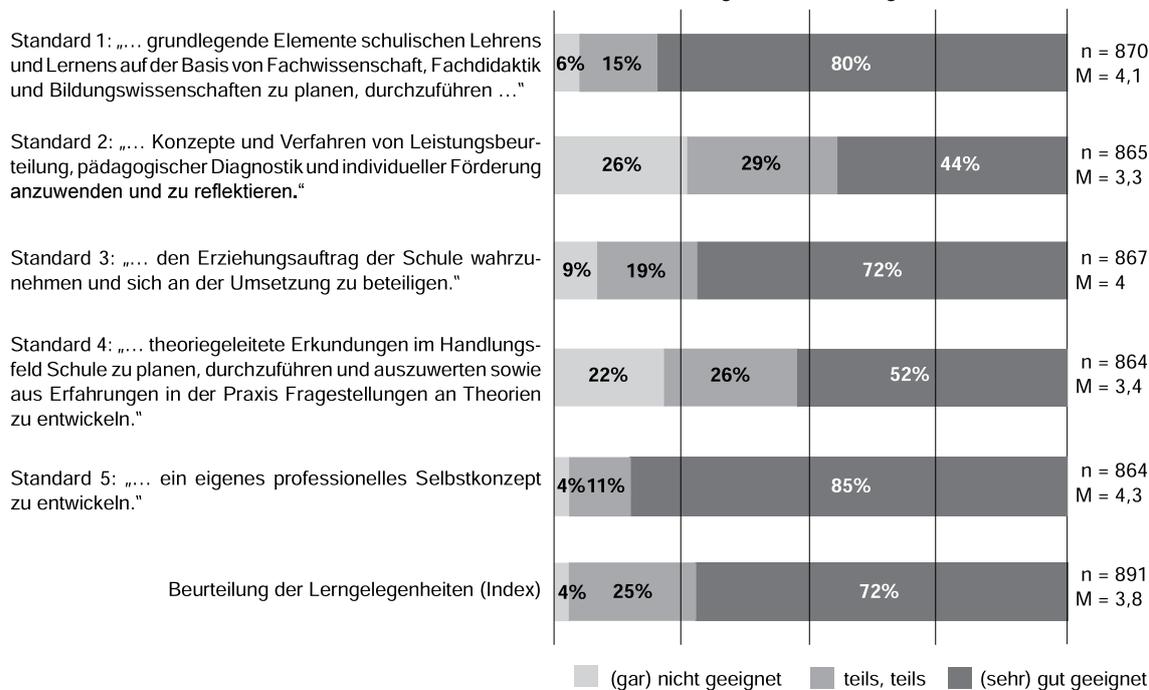
Bedenkt man, dass das Praxissemester einen tiefgreifenden Eingriff in die bisherige Praxis der Lehrkräfteausbildung darstellt und mit hohen Aufwänden und Risiken für alle Beteiligten verbunden war, ist diese positive Bewertung der

zweiten Studierenden-Kohorte durchaus erstaunlich.

Bezogen auf die unterschiedlichen Kompetenzbereiche der Lehrkräfteausbildung findet sich ein differenziertes Bild (Abb. 2, nach Göbel 2016b, S. 35):

Abbildung 2: Die Kompetenzbereiche der Lehrkräfteausbildung

Wie geeignet waren die Lerngelegenheiten in Ihrem Praxissemester, um die in den Standards beschriebenen Fähigkeiten zu erwerben? Die Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters verfügen über die Fähigkeit ...



Es ist schon eine sehr positive Einschätzung, wenn nur 4 Prozent der Studierenden die Lerngelegenheiten im Praxissemester als nicht oder gar nicht geeignet betrachten, während 72 Prozent sie als gut bzw. sehr gut geeignete Lerngelegenheiten

einschätzen. Die Verteilung der Zustimmung zu den einzelnen Kompetenzbereichen zeigt, dass Studierende nach ihrer Selbsteinschätzung vor allem in ihren Fähigkeiten Unterricht zu planen und durchzuführen sowie in ihren Bemühungen ein

professionelles Selbstkonzept zu entwickeln durch die Lerngelegenheiten des Praxissemesters unterstützt werden. Die stärksten Negativanzeigen (26 und 22 Prozent) liegen im Standard 2 (Leistungsmessung, Diagnostik) sowie im Standard 4 (Verbindung schulische Praxis und universitäre Theorie). Der Standardbereich 2 ist auch im Vorbereitungsdienst mit großen Herausforderungen verbunden, diese Einschätzung der Studierenden ist nicht erstaunlich. Die negativen Werte im Standardbereich 4 signalisieren, dass sich die drei am Praxissemester beteiligten Institutionen noch nicht genau und wirksam genug abgestimmt haben. Dies wird auch durch andere Evaluationsergebnisse bestätigt.

Zu den zentralen Herausforderungen für die Studierenden im Praxissemester gehörte die Verpflichtung, Studienprojekte durchzuführen. Die Mehrheit der Studierenden (78 Prozent) (Göbel 2016a, S. 8) schätzt die damit verbundenen Anforderungen als zu hoch ein. Die hier besonders notwendige Abstimmung erwies sich zu oft als unzureichend: Vor allem die Rahmenbedingungen der Lerngruppe sowie die notwendigen Anpassungen im Lernprozess führten dazu, dass nur 43 Prozent der Studienprojekte, wie im Vorbereitungsseminar (exemplarisch) geplant, planmäßig durchgeführt werden konnten (vgl. Göbel 2016b, S. 30).

Die Unterstützung der Studierenden durch die drei beteiligten Institutionen wurde sehr unterschiedlich wahrgenommen (Abb. 3 auf der nächsten Seite, nach Göbel 2016b, S. 32):

Vor allem die Universitäten haben durch diese Rückmeldungen deutliche Aufträge erhalten, ihre Arbeit zu überdenken und diese neue Herausforderung einer praxisorientierteren Ausbildung produktiv anzunehmen und hochschuldidaktisch zu bewältigen. Alle Beteiligten sind aufgerufen, ihre Abstimmung und konkrete Kooperation zu verbessern.

Diese Einschätzungen aus der Studierendenbefragung werden bestätigt durch die Ergebnisse aus Fokusgruppen, die in allen Ausbildungsregionen die spezielle Perspektive der Schule auf das Praxissemester ermitteln sollten. Im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung habe ich für diese Fokusgruppen einen Gesprächsleitfaden entwickelt und die Protokolle aller Fokusgruppen aus dem Sommersemester 2015 und dem Wintersemester 2015/2016 ausgewertet (vgl. Stiller 2016 und Stiller 2017). Aus schulischer Sicht war in diesen beiden Semestern die Organisation des Praxissemesters überwiegend gut gelungen, die curriculare Abstimmung wurde als verbesserungswürdig wahrgenommen und den Studierenden wurden hohe Lernzuwächse im Praxissemester zugeschrieben. Studienprojekte wurden als großer zeitlicher Belastungsfaktor wahrgenommen. Insgesamt wurde die zeitliche Belastung der Studierenden als hoch wahrgenommen, zugleich aber auch mit Perspektive auf den zukünftigen Berufsalltag als realistisch. Interessant war, dass im Vergleich von Sommersemester 2015 und Wintersemester 2015/16 bereits Verbesserungen in Problembereichen wahrgenommen wurden, was auf eine neue Kooperationskultur zwischen Universitäten, ZfsL und Schulen zurückgeführt wurde.

Als Konsequenz aus den Ergebnissen der Studierendenbefragung, aus den Ergebnissen der Fokusgruppen sowie vielen Konsultationsrunden aller Beteiligten wurden kleine

Änderungen an der Rahmenkonzeption zur Ausgestaltung des Praxissemesters als Zusatzvereinbarung zwischen den beteiligten Hochschulen und dem Ministerium für Schule und Weiterbildung vorgenommen: Begrenzung der Studienprojekte auf ein bis drei Studienprojekte, Begrenzung des nachzuweisenden Unterrichts unter Begleitung auf mindestens 50 und maximal 70 Unterrichtsstunden sowie die Vorgabe, dass Studienprojekte so angelegt sein müssen, dass Anpassungen an die konkreten Rahmenbedingungen der Praktikumschulen möglich sind.

Auch die erste große Langzeitstudie zu den Wirkungen des Praxissemesters bestätigt die positiven Ergebnisse der Studierendenbefragung. So fanden die Professoren König (Köln), Rothland (Siegen) und Schaper (Paderborn) positive Effekte im Bereich

- der Selbsteinschätzung bezogen auf den Kompetenzerwerb,
- der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung,
- des auf den Unterricht bezogenen pädagogischen Wissens.

Als wichtiger Einflussfaktor auf diese positiven Entwicklungen wird vor allem die mentorische Unterstützung der Lehrkräfte an der Praktikumschule identifiziert (vgl. König et al. 2018, S. 1 ff.).

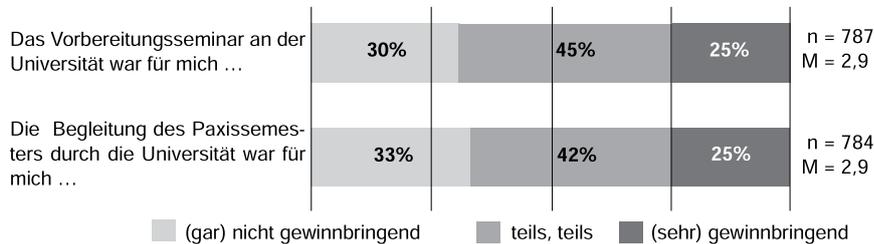
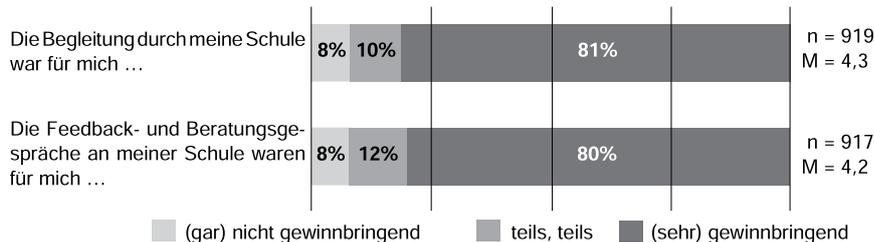
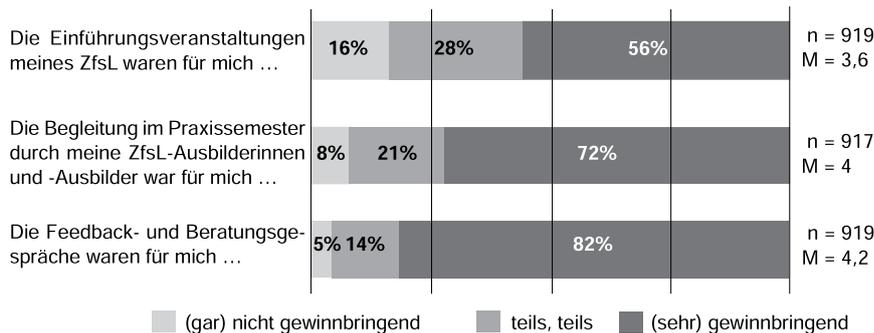
An allen am Praxissemester beteiligten Universitäten finden begleitende Projekte der Lehrerbildungsforschung statt. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen sollten für eine ausbildungsdidaktische Optimierung des Formats Praxissemesters genutzt werden.

5. Perspektiven der Weiterentwicklung und besondere Chancen und Herausforderungen für das Fach Sozialwissenschaften

Bisher liegen keine speziell auf das Fach Sozialwissenschaften bezogene Evaluationsergebnisse vor, daher gilt zunächst einmal die Vermutung, dass sich die allgemein erhobenen positiven Ergebnisse des Praxissemesters sowie die Problemanzeigen auch im Fach Sozialwissenschaften abbilden. Ich habe – noch in meiner Zeit als Referent für Grundsatzfragen der Lehrerbildung im Ministerium für Schule und Weiterbildung – die Implementation des Praxissemesters in der Ausbildungsregion Köln begleitet und daher vor allem dort Einblicke in die Vorbereitung und Durchführung des Praxissemesters im Fach Sozialwissenschaften gewinnen können. Aus der Perspektive des Faches Sozialwissenschaften lassen sich folgende Chancen und Entwicklungsfelder identifizieren:

Die neuen Strukturen der geteilten Zuständigkeiten ausbauen und nutzen

In jeder der elf Ausbildungsregionen des Praxissemesters sind Steuergruppen und Fachverbände konstituiert worden, in denen Vertreterinnen und Vertreter aller beteiligten Institutionen die Arbeit konzeptionieren, im Detail vorbereiten, evaluieren sowie im Anschluss optimieren. Im Fachverbund Sozialwissenschaften in der Ausbildungsregion Köln waren z.B. neben den Fachdidaktikerinnen der Universität Köln

Abbildung 3: Die Unterstützung der Studierenden**Wie haben Sie die Unterstützung durch die Universität wahrgenommen?****Wie haben Sie die Unterstützung Ihrer Praxisschule wahrgenommen?****Wie haben Sie die Unterstützung durch das ZfsL wahrgenommen?**

(Prof. Birgit Weber, PD Bettina Lösch sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter) Fachleiterinnen und Fachleiter aller beteiligten Schulformen und damit auch aller schulformspezifischen Ausprägungen des Integrationsfaches Sozialwissenschaften, Fachlehrkräfte aller beteiligten Schulformen sowie Vertreterinnen und Vertreter der Studierenden beteiligt. In diesem Gremium erfolgte z.B. die notwendige Abstimmung der phasenspezifischen Curricula, die Verständigung über Ansprüche der Begleitung (z.B. kein vorgezogener Vorbereitungsdienst) und die Justierung der thematischen und methodischen Ausrichtung der Studienprojekte. Die Fachverbundarbeit hat die beteiligten Institutionen vertrauter mit den jeweils anderen Arbeitsperspektiven gemacht, Vorurteile und gegenseitige Schuldzuweisungen abgebaut sowie ein gemeinsames Grundverständnis der Ausbildungsarbeit geschaffen. Diese gute Arbeit in Fachverbänden sollte unbedingt beibehalten und ausgebaut werden, damit möglichst viele Fachlehrkräfte in den großen Ausbildungsregionen einbezogen werden können. So könnten die Ergebnisse der vollzogenen Abstimmungsarbeit kontinuierlich überprüft und zeitnah notwendige Anpassungen vorgenommen werden. Auf diesen gewachsenen Strukturen könnte sehr gut die Lehrerfortbildung in der

Ausbildungsregion aufbauen und eine auf die Ausbildungsregion bezogene institutionsübergreifende Fachkonferenz einrichten, in der Lehrende der Universität, Fachleiterinnen und Fachleiter der ZfsL, Fachlehrkräfte, Referendarinnen und Referendare sowie Studierende an gemeinsamen Themen arbeiten und endlich den grundlegenden Mangel an fachlicher Fortbildungsarbeit beheben.

Die Studienprojekte weiter entwickeln

Ein gutes Beispiel für die erfolgreiche Arbeit des Fächerverbands ist die inhaltliche und methodische Abstimmung der Studienprojekte, die auch an der Universität zu Köln von den Studierenden noch sehr kritisch gesehen werden, obwohl die Universität zu Köln als einzige Universität in NRW die Reduzierung auf ein Studienprojekt ermöglicht hat. Im Fächerverbund Sozialwissenschaften hat man sich darauf verständigt, vor allem die Präkonzepte der Schülerinnen und Schüler in das Zentrum der Studienprojekte zu rücken. Dies bereitet die Studierenden auch auf eine professionelle Sicht ihrer zukünftigen Lehrerrolle vor, indem sie sich als reflexive

Praktikerinnen und Praktiker einüben und eine forschende Grundhaltung gegenüber der eigenen Arbeit entwickeln. Hierzu wird dem Vorbereitungsseminar ein weiteres Seminar zur fachdidaktischen Lehr-Lernforschung zur Seite gestellt, in dem die Studierenden den Stand der Forschung zu Lernhemmnissen, -hürden und Herausforderungen ihres gewählten Inhaltsfelds ermitteln und ihr Forschungsdesign vorbereiten. Die systematische Erfassung von Präkonzepten ist sowieso Teil der Bedingungsanalyse bei der Planung von Unterrichtsvorhaben und schult die Beteiligten in diagnostischer Hinsicht. Es grenzt zudem den zeitlichen und methodischen Aufwand des Studienprojektes auf ein realistisches Maß ein. Zwar wird angestrebt, eine Lernaufgabe daran anzuschließen und die Lernergebnisse einzubeziehen. Sollte dies aber nicht möglich sein, können auch ein bis zwei Interviews mit Schülerinnen und Schülern oder Lehrkräften, ein Altersvergleich oder ähnliches das Studienprojekt abrunden. Die konkrete Abstimmung mit den Praktikumschulen erfolgt mit Hilfe von Studienskizzen. Diese Abstimmungsarbeit hat die Akzeptanz der Studienprojekte bei allen Beteiligten deutlich erhöht. Die Ergebnisse der Studienprojekte wären ein guter Input für die Fachkonferenzarbeit, aber auch für eine auf die

Ausbildungsregion bezogene Fachkonferenz. Die fachspezifischen Hinweise zum Praxissemester im Fach Sozialwissenschaften an der Universität zu Köln enthalten noch andere Möglichkeiten der Fokussierung von Studienprojekten. So eignen sich zum Beispiel die für die Sozialwissenschaften typischen fachdidaktischen Prinzipien oder die besonderen sozialwissenschaftlichen Zugänge zur sozialen Wirklichkeit, um daran realisierbare Forschungsfragen zu entwickeln, die mit begrenztem Aufwand bearbeitbar wären.

Das Portfolio Praxiselemente für die Entwicklung der beruflichen Identität nutzen

Die Studierenden führen begleitend in allen Praxisphasen vom ersten Eignungs- und Orientierungspraktikum bis zum Ende des Vorbereitungsdienstes das Portfolio Praxiselemente. Es soll sie bei der Entwicklung ihrer professionellen Identität als Lehrkraft für Sozialwissenschaften unterstützen und so etwas wie einen roten Faden durch die berufspraktische Ausbildung legen (vgl. Stiller 2016, S. 11 ff.). Das Praxissemester bietet hierfür gute Lerngelegenheiten, wie auch die Ergebnisse der Studierendenbefragung zeigen. Besonders für das Fach Sozialwissenschaften ist die reflexive und verantwortungsvolle Ausgestaltung der Lehrerrolle von besonderer Bedeutung. Aktuell wird dies durch die Debatte um Neutralität des Politikunterrichts deutlich. Bereits im Praxissemester sollten Studierende damit vertraut gemacht werden, dass sie zwar parteipolitisch zurückhaltend und neutral agieren müssen, dass sie Schülerinnen und Schüler nicht überwältigen dürfen; dass sie zugleich aber durch die Artikel 7 und 11 der Landesverfassung einen deutlichen politischen Erziehungsauftrag haben. Für alle Schulformen gilt der Verfassungsauftrag, nicht nur „Staatsbürgerkunde“ als Lehrgegenstand im Unterricht zu thematisieren, sondern auch der Auftrag, die Schülerinnen und Schüler „staatsbürgerlich“ zu erziehen. Die Erziehungsziele des Artikels 7 machen hier eindeutige Vorgaben. Bezogen auf Menschenwürde, Demokratie, Freiheit und Frieden ist also keine Neutralität sondern engagierte Parteinahme und erzieherisches Engagement gefordert. Dies in der Rolle der Lehrkraft für Sozialwissenschaften professionell auszutarieren, bedarf der intensiven Vorbereitung, der kritischen Reflexion und des begleiteten Trainings. Hier können Praxissemester und das Portfolio Praxiselemente den Studierenden helfen, in einem geschützten Reflexionsraum erste Erfahrungen und Beobachtungen mit ihrer professionellen Identität zu reflektieren und zu einer begründeten professionellen Haltung weiter zu entwickeln.

Literatur

Alle mit * gekennzeichneten Quellen sind online unter folgendem Link verfügbar: www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Lehrkraft-werden/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Praxissemester/index.html (20.10.18)

Informationen zum Praxissemester Sozialwissenschaften an der Universität zu Köln unter: www.hf.uni-koeln.de/data/sozimssc/File/2017b_Fachspezifische%20Hinweise%20Sozialwissenschaften.pdf (20.10.2018)

* Göbel, K. / Ebert, A. / Stammen, K.-H. (2016a): Ergebnisse der ersten Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen, in: Beilage Schule NRW 11/16, S. 7 f.

* Göbel, K. / Ebert, A. / Stammen, K.-H. (2016b): Auswertung der landesweiten Studierendenbefragung im Rahmen der Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen 2016. Tabellenband zur Auswertung, Onlineveröffentlichung

König, J. / Rothland, M. / Schaper, N. (Hrsg.) (2018): Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS

Neuweg, G. H. (2005): Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft, in: Heid, H. / Harteis, C. (Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens, Wiesbaden: Springer VS, S. 205-228

Neuweg, G. H. (2007): Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldener Baum? – LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Nr. 12, S. 1-14 (www.bwpat.de/ausgabe12/neuweg_bwpat12.pdf; 20.10.2018)

* Stiller, E. (2016a): Das Praxissemester als Gewinn für die Lehrerausbildung. Betrachtungen aus Schulperspektive, in: Beilage Schule NRW 11/16, S. 9-10

Stiller, E. (2016b): Das Portfolio Praxiselemente als personenorientierter Lernbegleiter durch die berufspraktische Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen, in: Boos, M. / Krämer, A. / Kricke, M. (Hrsg.): Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten, Münster: Waxmann, S. 11-19

* Stiller, E. (2017): Ergebnisbericht Fokusgruppen zum Praxissemester in Nordrhein-Westfalen, Onlineveröffentlichung im Bildungsportal des Ministeriums für Schule und Weiterbildung

Terhart, E. (2018): Die Lehrerbildung und ihre Reform. Stand, Probleme, Perspektiven, in: Seminar Heft 2, S. 103-114

Weyland, U. / Wittmann, E. (2015): Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland – Stand und Perspektiven, in: journal für lehrerInnenbildung, Heft 1, S. 8-21

Edwin Stiller ist unabhängiger Berater im Bildungsbereich. Er war von 2006-2015 Referent für Grundsatzfragen der Lehrerbildung im Ministerium für Schule und Weiterbildung unter anderem mit den Arbeitsschwerpunkten Praxissemester und Portfolio. Daneben ist er Herausgeber und Mitautor von Dialog SoWi. Kontakt: www.edwinstiller.de; www.dialog-sowi.de