pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Störtländer, Jan Christoph

Das Berufsfeldpraktikum in Nordrhein-Westfalen. Eine kritische Würdigung von Good Practice Beispielen mit Blick auf Lernorte, Lerngelegenheiten und Lernbegleitungen

Schöning, Anke [Hrsg.]; Heer, Michaela [Hrsg.]; Pahl, Michelle [Hrsg.]; Diehr, Frank [Hrsg.]; Parusel, Eva [Hrsg.]; Tinnefeld, Anja [Hrsg.]; Walke, Jutta [Hrsg.]: Das Berufsfeldpraktikum als Professionalisierungselement. Grundlagen, Konzepte, Beispiele für das Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 375-385

Quellenangabe/ Reference:
Störtländer, Jan Christoph: Das Berufsfeldpraktikum in Nordrhein-Westfalen. Eine kritische Würdigung von Good Practice Beispielen mit Blick auf Lernorte, Lerngelegenheiten und Lernbegleitungen - In: Schöning, Anke [Hrsg.]; Heer, Michaela [Hrsg.]; Pahl, Michelle [Hrsg.]; Diehr, Frank [Hrsg.]; Parusel, Eva [Hrsg.]; Tinnefeld, Anja [Hrsg.]; Walke, Jutta [Hrsg.]: Das Berufsfeldpraktikum als Professionalisierungselement. Grundlagen, Konzepte, Beispiele für das Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 375-385 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-288954 - DOI: 10.25656/01:28895; 10.35468/6068-35

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-288954
https://doi.org/10.25656/01:28895

in Kooperation mit / in cooperation with:

klinkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Jan Christoph Störtländer

Das Berufsfeldpraktikum in Nordrhein-Westfalen. Eine kritische Würdigung von Good Practice Beispielen mit Blick auf Lernorte, Lerngelegenheiten und Lernbegleitungen

1 Einleitung

„Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir", lesen wir bei Seneca (2018, Ep. 106.11). Diese Sentenz haben sich – möglicherweise in einem Anflug von Selbstironie, möglicherweise in Unkenntnis des Kontextes der Stoa – nicht nur viele Schulen und außerschulische Bildungsträger als Wahlspruch gegeben, sondern sie könnte auch als ein Motto oder gar ein Leitmotiv für die Agenda des Berufsfeldpraktikums (BFP) insgesamt dienen, so wie es in Nordrhein-Westfalen (NRW) seit der aktuellen Novellierung des Lehramtsstudiums vorgesehen ist (LABG 2009; LZV 2016). Denn Seneca weist seinen Schüler Lucilius im Laufe des 106. Briefes im Grunde darauf hin, dass Bildung nicht selbstreferentiell oder solipsistisch, sondern lebenspraktisch orientiert sein sollte. Dies scheint mir ein bedeutendes Ziel auch der akademisierten beruflichen (Aus-)Bildung im Rahmen des BFPs sein zu können, und zwar unter folgenden Prämissen und mit diesen korrespondierenden Schlussfolgerungen:
Betrachten wir erstens den üblichen Weg ins Lehramt, so sollten wir Senecas Anwurf durchaus ernst nehmen, weil insgesamt festzustellen ist, dass die aktuelle Generation unserer (Lehramts-)Studierenden einer eher pragmatischen Generation angehört, bei der sich traditionelle oder auch konservative Werte einer neuen Beliebtheit erfreuen (Albert u. a. 2019), was sich durch die Corona-Phase eher verstärkt zu haben scheint (Schleer u. a. 2020). Sowohl aus der Sinus-Jugendstudie als auch aus der Shell-Jugendstudie geht hervor, dass institutionalisiertes soziales Engagement zwischen den Jahren der Schule und der Ausbildung beziehungsweise des Studiums eher rückläufig ist; dies legen auch die Zahlen zum Bundesfreiwilligendienstes nahe (statista 2023). Wenn man auch aus liberaler Perspektive einer staatlichen Verpflichtung zur Arbeit am Gemeinwesen kritisch gegenüberstehen kann (Schummers 2020), so zeigen doch einschlägige Fallstudien immer wieder die Bedeutung dieser Lebensphase z. B. als „Moratorium und Raum für biografische Lernprojekte" (Hinrichsen 2020, 129).

doi.org/10.35468/6068-35

Betrachten wir unter diesen Gesichtspunkten den Weg ins Lehramt auf den zweiten Blick, so erlaubt sich folgende Zuspitzung: Lehramtsstudierende kommen aus der Schule, studieren nahtlos in der Hochschule *auf Lehramt*, dort mit einem hohen schulischen Praxisanteil, und dann geht es – mit Anfang, Mitte 20 – weiter in die Schule, aus der man gerade gekommen ist. Wo man auf diesem schmalen Pfad *für das Leben lernen* kann, also systematisch etwas anderes, als es unmittelbar zuträglich für eine unmittelbare Berufsqualifikation ist (verkürzter Begriff von pädagogischer Professionalität, Helsper 2021), erscheint zunächst fraglich.
In NRW sind jedenfalls auf diesem Weg drei akademische Praxisphasen vorgesehen: das Eignungs- und Orientierungspraktikum und das Berufsfeldpraktikum im Bachelor sowie das Praxissemester im Master. Insgesamt verweisen die Studien zur Expansion der Praxisphasen auf drei Befunde: Ausgehend erstens vom Befund des „Mythos Praktikum" (Hascher 2011) wird zweitens darauf hingewiesen, dass unmittelbarer Imitation einer unreflektierten erlebten *Praxis* professionstheoretisch skeptisch gegenüberzustehen ist (Rothland & Boecker 2014) und dass drittens schließlich bundesweit ein gewisser *Wildwuchs* – oder sachlicher: Heterogenität – bei der Ausgestaltung dieser Phasen herrscht (Gröschner u. a. 2015). Weitgehend unerschlossen ist hier übrigens auch das Tätigkeitsfeld der Vertretungsstellen, die für viele Studierende im Rahmen des Praxissemesters attraktiv werden (Bietz 2015; Freiling 2020) sowie das Phänomen des *Quereinstiegs*, bei dem immerhin die von mir postulierte scheinbare bildungsbiografische Kontinuität (von der Schule in die Hochschule in die Schule) zumindest aussetzt, wenngleich dies aus Sicht der Schulleitungen und Ausbildungsbeauftragten vor Ort ein ambivalentes Geschehen ist (Bellenberg u. a. 2020).
Diese einleitenden Überlegungen führen mich zum BFP und dessen Ausgestaltungsmöglichkeiten, wie sie in den Good Practice Beispielen hier für NRW in einer inspirierenden Vielfalt versammelt sind. Zunächst verweise ich auf die bundesweite Analyse von Porsch & Reintjes in diesem Band, aus der hervorgeht, dass im Vergleich zu Langzeitpraktika „für außerschulische Praktika im Lehramtsstudium bislang kaum wissenschaftliche Arbeiten vor[liegen], die einerseits die Ziele auf der Grundlage einer professionstheoretischen Basis spezifizieren und anderseits diese empirisch überprüfen." Was wären denn mögliche Fokusse dieser professionstheoretischen Grundlegung und Spezifizierung? Hier schlägt Leonhard in diesem Band eine überaus plausible Perspektivierung der Zielsetzungen vor: den Kontrast (alternatives Berufsfeld), die Erweiterung (des Blicks in außerschulische Felder) sowie die berufliche Vorerfahrung (als formales Anerkennungsmoment).
In der vorliegenden Zusammenschau der Good Practice Beispiele werde ich diese Gesichtspunkte unter der Idee der kritisch-reflexiven Praxisorientierung (Störtländer u. a. 2020) aufgreifen und in dreifacher Hinsicht perspektivieren. Zunächst werde ich auf die jeweiligen *Lernorte* eingehen. Hier ergeben sich ganz unterschiedliche Konturierungen von sozusagen *Nähe und Distanz* zum Regelunter-

doi.org/10.35468/6068-35

richt, die in der Kategorie des Kontrasts erhellend darstellbar sind (vgl. Leonhard in diesem Band). In einem zweiten Unterkapitel werde ich unter der kontrastiven Formulierung *zwischen Bildung und Beliebigkeit* auf die jeweils portraitierten *Lerngelegenheiten* zu sprechen kommen und auch auf die „Weltpraxisferne" der akademisierten Lehrer:innenbildungen (Hedtke in diesem Band). In einem dritten Unterkapitel werde ich dann die Rolle der Lernbegleitung, speziell die Rolle des *Mentorings*, so wie sie in den Beispielen (nicht explizit) dargestellt werden, in Augenschein nehmen (vgl. Košinár in diesem Band).
Aus den so betrachteten Entwicklungslinien werden sich im letzten Kapitel eine Reihe von *Entwicklungsperspektiven* ergeben, die ich im Sinne Senecas unter dem Gedanken formulieren werde, im Rahmen des BFPs nach Möglichkeit eben nicht nur für die Schule, sondern für das Leben zu lernen.

2 Lernorte, Lerngelegenheiten und Lernbegleitungen

2.1 Lernorte

Spätestens seit dem Malaguzzi zugeschriebenen Credo gilt „der Raum als dritter Pädagoge" (Dahlinger 2009, 247), neben dem Zögling selbst und dem/der Erzieher:in. Die diese Sentenz aufgreifende Diskussion entfaltet sich im Schwerpunkt um die Architektur von Bildungseinrichtungen (Zenke 2020). Diese hat sich während der Corona-Pandemie durch die Verlagerung der Lernorte aus der Schule heraus allerdings noch einmal verschoben und verschärft, bis hin zu ergreifenden Zeugnissen über das *Vermissen der Schule* als gemeinsamen Ort von Bildung, Sozialisation und Erziehung, mithin als gemeinsamen Ort des Pädagogischen (Fickermann & Edelstein 2020).
Mit Blick auf das Berufsfeldpraktikum müsste sich nun erstens die Frage stellen, ob die außerunterrichtlichen Lernorte auch pädagogische Lernräume für die Studierenden sein können und zweitens, stärker theoretisch fundiert, „ob und wie Räumlichkeit Pädagogik selbst in ihrem eigenen Kern ausmacht" (Sesink 2014, 29). Dies werden in diesem Artikel zwar offene Fragen bleiben, ich möchte jedoch in diesem Zusammenhang einmal darstellen, welche Vielzahl ganz unterschiedlicher Lernorte in den Good Practice Beispielen eröffnet werden wird.
Strukturtheoretisch gewendet könnte man dabei das Verhältnis von Nähe und Distanz bemühen, in diesem Fall Nähe oder Distanz zum Lernort Schule, oder auch die Distanz, Schule international zu erleben, wie es bildungswissenschaftlich in Bielefeld (Auner & Schüssler in diesem Band) begleitet wird. Ähnlich wird in Wuppertal in Kooperation mit dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) vorgegangen, wobei hier „bewusst nur Zielländer ausgewählt [werden], die sich in unmittelbarer Nähe zu Deutschland befinden" (Lorleberg & Heer in diesem Band). Hierzu erlaube ich mir als langjähriger Erasmus-Beauftragter meiner Fakul-

doi.org/10.35468/6068-35

tät durchaus politisch anzumerken, dass viele Lehramtsstudierende recht unsicher sind, ob und wann sie sich zwischen den vielen Praxisphasen *internationalisieren* sollen. Das ist ein strukturelles Problem (vgl. Auner & Schüssler in diesem Band).
Diehr & Fischer bereiten in diesem Sinne Studierende ebenfalls in Wuppertal im Fach Englisch auf eine Art virtuelle Reisen vor, „auf denen ihnen in Museen, Galerien und Nationalparks inspirierende kulturelle und sprachliche Phänomene begegnen" (in diesem Band), die sonst nicht für sie zugänglich wären. An diesem und an anderen Standorten findet das Praktikum zudem in sogenannten internationalen Klassen statt, etwa bei Lorth & Reuschenbach (in diesem Band), in denen Praktikant:innen zugleich nah dran und immer auch distanziert agieren (Heinrich & Klenner 2020).
Und so stellt sich die dritte Frage: *Warum immer weiter schweifen?* (Goethe 2007). Die oben vorgebrachte Räumlichkeit ergibt sich vielleicht auch in den naturnahen Lernorten, wie z. B. dem Besuch einer Adlerwarte (Nolding & Grotjohann in diesem Band) oder beim Support der Waldjugendspiele (Fränkel u. a. in diesem Band). Sie ergibt sich auch auf dem Bolzplatz (Bremke & Wissing in diesem Band), bei Vereinen vom Jugendtreff bis zum Altersheim (Möllers in diesem Band), in klassischen pädagogischen Handlungsorten wie KiTas (Behrens & Morek in diesem Band), der Caritas (Beese u. a. in diesem Band) oder auch beim Fundraising für gemeinnützige Organisationen (Tinnefeld & Dresewski in diesem Band).
Dabei ist der Zugang zu diesen Lernorten (ähnlich wie die Lernbegleitung, siehe weiter unten) unterschiedlich stark vorstrukturiert beziehungsweise offen oder auch geschlossen. Zum Teil fußen die Konzepte auf festen und lange bestehenden Kooperationen z. B. mit Schulen (Lorth & Reuschenbach in diesem Band), zum Teil wird den Studierenden eine hohe Eigenverantwortung bei der Wahl des Lernortes zugetraut (etwa bei Möllers in diesem Band).
Es lassen sich somit mit Blick auf die Lernorte zwar Tendenzen erkennen, aber auch eine hohe Heterogenität, die eine klare Systematisierung verhindert. Letztere scheint mir aber auch gar nicht nötig zu sein. Die Tendenzen liegen in einer mehr oder weniger weiten Entfernung vom Lernort Schule, so wie es in den Rahmenbedingungen vorgesehen ist, und die vorliegenden Beispiele zeigen, wie kreativ und vielfältig die einzelnen Standorte diese Bedingungen auslegen.

2.2 Lerngelegenheiten

Trotz des Mythischen, das Praxisphasen im Lehramt begleitet, und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten (Hascher 2011) scheint es doch mit einem offenen Begriff von eben diesen Lerngelegenheiten (Klewin u. a. 2019) erörternswert, was in unserem Fall das Berufsfeldpraktikum den Studierenden zu bieten haben könnte, insbesondere wenn man die eben skizzierten ganz unterschiedlichen Lernorte in Betracht zieht. Dies geschieht unter zwei Perspektivierungen. Erstens werde ich die unterschiedlichen Professionalisierungsansätze (Herzmann & König 2016)

doi.org/10.35468/6068-35

der Angebote betrachten. Zweitens blicke ich auf einige Aspekte von Reflexion (Berndt u. a. 2017).

Zunächst fällt auf, dass der überwiegende Teil der Good Practice Beispiele kompetenzorientiert ausfällt. Hier ist eine gewisse Legitimationslogik zu vermuten, beziehen sich etliche Beispiele doch auf die in der Lehramtszugangsverordung (LZV) ausgewiesenen Kompetenzen für die Lehramtsausbildung und die Überführung dieser Kompetenzen in standortspezifische Curricula. Zu bemerken ist hierbei, dass in der aktuellen Fassung für das Berufsfeldpraktikum keine gesonderten Kompetenzen ausgewiesen werden (LZV §9). Dennoch liegt es nahe, ein Projekt mit Verweis auf die geforderte allgemeine Kompetenzentwicklung zu begründen. Die Forschung zu Kompetenzbeschreibungen in Hochschulcurricula zeigt, dass hier häufig eine gewisse *Kompetenzlyrik* (Hammer & Koch-Priewe 2015) formuliert wird, die sehr deutungsoffen ist. Dies kann in Hinblick auf Operationalisierung und Messung von Kompetenzzuwachs kritisch gesehen werden, es eröffnet aber auch Gestaltungsspielräume für die Entwicklung der Angebote.

Entweder mit Kompetenzorientierung gekoppelt oder alleinstehend finden sich auch weitere Professionalisierungsansätze. Strukturtheoretische Ansätze werden von Möllers sowie von Beese u. a., Venzke & Brüser (in diesem Band) genutzt. Berufsbiografische Ansätze vertreten Hinrichs u. a. sowie Nolding & Grotjohann, Lorth & Reuschenbach und erneut Venzke & Brüser (in diesem Band). Auch Expertisevorstellungen kommen zum Tragen, etwa bei Fränkel u. a. und Morek & Göbel (in diesem Band). Schließlich ist bei Auner & Schüssler sowie Heil & Köllner-Kolb (in diesem Band) das Anbahnen einer forschenden und fragenden Haltung das Ziel. Es würde einen gesonderten Beitrag erfordern, die Vielfalt der Lesarten der einzelnen Ansätze sowie ihre Kombination zu würdigen, es zeigt jedoch, dass hier eine facettenreiche „Multiparadigmatik" (Heinrich u. a. 2019) herrscht.

Bei der Thematisierung von Reflexion der Lerngelegenheiten in den jeweiligen Good Practice Beispielen zeigt sich ein ähnliches Bild wie bei der Professionalisierung. Reflexion ist allen Beispielen wichtig, allerdings wird selten ausgeführt, was genau wie reflektiert wird. Es finden zwar zahlreiche Verweise auf Praktikumsberichte und vor allem Portfolios statt, allerdings bleibt das theoretische Verständnis und vor allem der konkrete Gegenstand der Reflexion – und dieser Gegenstand ist ja in der Regel weder die Reflexion an sich noch das Praktikum als solches (vgl. hierzu explizit Häcker 2017) – häufig nur impliziert. Ausnahmen bilden hier Möllers (Reflective Practioner), Behrens & Morek (Subjektive Theorien), Diehr & Fischer (Korthagen), Venzke & Brüser (Häcker) sowie Heil & Köllner-Kolb (systemtheoretische Reflexion). Das ist selbstverständlich der Kürze der vorliegenden Beiträge und ihrem Fokus auf Konzeptdarstellung geschuldet. Auch hier wären ein gesonderter Beitrag und eine vertiefte Betrachtung der einzelnen Beispiele erforderlich, um die Vielfalt der Reflexionsverständnisse genauer zu erschließen, was an dieser Stelle nicht zu leisten ist.

doi.org/10.35468/6068-35

2.3 Lernbegleitung

So ähnlich wie ein Portfolio nur so gut ist wie die Gespräche, die man mit ihm beziehungsweise über die dort aufbereiteten Themen führt (Brunner 2017), so scheint auch der Professionalisierungsgewinn eines (Schul-)Praktikums im Lehramtsstudium von der Qualität der prozeduralen Begleitung abzuhängen (Gröschner & Seidel 2012) – dies gilt mutmaßlich umso mehr für das Berufsfeldpraktikum, da hier nicht zuvorderst *schulpädagogische Erkundungsaufgaben*, sondern allgemeinere *professionalisierungsbezogene Erkundungsaufgaben* (Arnold u. a. 2011) erschlossen werden sollen.
Mit Blick auf die Lernbegleitung in Praxisphasen wird daher regelhaft auf Konzepte von Mentoring (beziehungsweise in unklarer Abgrenzung auch Beratung und/oder Coaching) verwiesen (Ziegler 2009), was sich auch als international anschlussfähig zu erweisen scheint (Orland-Barak & Wang 2021). Im Fokus der Forschung sind hierbei vor allem das Referendariat und insbesondere Langzeitpraktika wie die in vielen Bundesländern eingerichteten Praxissemester (Caruso u. a. 2022).
Beim Berufsfeldpraktikum ergibt sich nun das Phänomen, dass die Praxisbegleitpersonen eben nicht unmittelbar und mit allen Ambivalenzen „in einem ihnen bekannten Rahmen und für sie erfüllbaren Rollenspektrum" (Košinár in diesem Band) die Adressierung als Lernen „Ermöglichende", als „Bewertungsinstanz" sowie als „Expertin und Vorbild" (ebd.) annehmen und die Studierenden „an die Hand" nehmen können (ebd., vgl. Störtländer & Blase i. V.). Es wird bei der hohen Heterogenität an Praktikumssettings und der nicht unbedingt gegebenen berufsbiografischen und habituellen Passung, so Košinár (in diesem Band), also zunächst einmal darum gehen, Abstimmungskoordination und Rollenklärungen zu leisten, bevor spezifische *Interaktionsdynamiken* in den Blick geraten können (Košinár 2021).
Bei den vorliegenden Good Practice Beispielen zeigt sich dies ebenfalls und zwar in mindestens drei Facetten. Erstens erfahren wir bei einigen Beiträgen nichts über Lernbegleitung oder Mentoring. Ich gehe an dieser Stelle nicht davon aus, dass keine Begleitung stattfindet, allerdings wird sie nicht expliziert. Zweitens findet Begleitung tendenziell universitär verortet statt: So beschreiben beispielsweise Kiskemper u. a. (in diesem Band) einen engmaschigen Vorbereitungs-, Begleitungs- und Nachbereitungszyklus, der sich in ihrem Matheprojekt sowohl auf die Studierenden als auch auf die Schüler:innen erstreckt. Bei Venzke & Brüser (in diesem Band) werden systematisch erfahrene Peers eingebunden. In diesen ersten beiden Fällen mag die Rollenklärung vergleichsweise einfach sein, denn gegen Mitte beziehungsweise Ende des Bachelorstudiums hat man sich möglicherweise so habitualisiert, dass man weiß, wie ein Praktikum, begleitet durch Vertreter:innen der Institution Schule, *funktioniert*.
Drittens finden sich jedoch auch viele äußerst interessante Beispiele, in denen – in Anlehnung an den Begriff der multiprofessionellen Kooperation – eine Art *multipersonale* Kooperation aufgelegt wird, in denen also Universitätsvertreter:innen und ganz unterschiedliche Akteure des Praktikumsortes mehr oder weniger eng

doi.org/10.35468/6068-35

zusammenarbeiten. Bei Beese u. a. (in diesem Band) werden Tandems gebildet zwischen den Dozierenden und Mitarbeitenden an den Praktikumsorten, um zu gewährleisten, dass Studierende nicht nur in für sie womöglich fremde Lebenswelten eintauchen, sondern ihre Erfahrungen multiperspektivisch aufarbeiten. Bei den Waldjugendspielen von Fränkel u. a. (in diesem Band) werden Forstwirte eingebunden; bei Kull & Mattiesson (in diesem Band), deren Angebot in mittelständischen Unternehmen stattfindet, sind es Ausbildungsleiter:innen. Im Fundraising-Projekt von Tinnefeld & Dresewski (in diesem Band) kommen Expert:innen aus dem Stiftungsbereich als Inputgeber:innen und Stiftungscoaches zum Einsatz.
Interessant an diesen Varianten scheint mir zu sein, dass anders als in den schulischen Praxisphasen die Begleitung hier eben nicht zwingend durch professionalisiertes pädagogisches Personal der Institution beziehungsweise deren Berufsgruppe erfolgt, die man selber anstrebt. Hier begleiten dann keine ausgebildeten Lehrkräfte angehende Lehrkräfte, was die Frage Košinárs nach der berufsbiografischen und habituellen Passung (siehe oben) und vielleicht auch deren bildungswirksames Potenzial bei Irritation oder Nicht-Passung aufwirft. Dies hängt sicherlich auch mit der (zeitlichen) Intensität der Begleitung zusammen, die bei den einzelnen Beispielen unterschiedlich ausfällt.

3 Entwicklungslinien und Entwicklungsperspektiven

Zusammenfassend ergeben sich für mich den drei Leitkategorien *Lernorte, -gelegenheiten und -begleitung* folgend eine Reihe von Entwicklungslinien und Entwicklungsperspektiven, bei denen ich darum bitte, sie als Entwicklung meines Interesses an einer weiteren Befassung mit den vorgelegten Projekten zu verstehen und nicht als eine Art begutachtender Einschätzung. Denn vieles von dem Folgenden wird sich sicherlich in ausführlicheren Schilderungen der hier skizzierten Angebote ergeben, denen ich mich bislang nicht widmen konnte.
Mit Blick auf die *Lernorte* lässt sich in den Good Practice Beispielen feststellen, dass sie nicht nur unterschiedlich schul- beziehungsweise unterrichtsnah ausgelegt sind, sondern auch, dass sie ein ganz unterschiedliches Potenzial zur Initiierung von Bildungsprozessen sowohl der Studierenden als auch der weiteren involvierenden Akteur:innen, insbesondere aber der Klient:innen haben. Als Schulpädagoge richte ich hier den Blick vorläufig auf die Studierenden und greife die These auf, dass „[p]ädagogische Qualität als Anforderung an die Raumgestaltung herangetragen [wird]; aber es wird nicht erfasst, dass es der Raumbegriff selbst ist, in welchem wir aufspüren können, was denn die Qualität des Pädagogischen im Kern ausmacht" (Sesink 2014, 30). Mich würde gerade bezüglich eher *schulferner* Lernorte mit Gernot Böhme die Frage interessieren, wie sich für die Studierenden die „Atmosphäre" als spezifisch ästhetische Qualität dieser Orte darstellt (Böhme 2013) und ob beziehungsweise wie sich dieses Erleben als allgemein bildungswirksam darstellt.

doi.org/10.35468/6068-35

Hinsichtlich der *Lerngelegenheiten* scheint es mir professionalisierungstheoretisch immer noch und immer wieder reizvoll, die drei auch in diesem Band prominenten Ansätze (Kompetenzorientierung, Strukturtheorie und berufsbiografische beziehungsweise Expertise-Ansätze) von der (hochschul-)didaktischen Ausgestaltung in den Good Practice Beispielen auch theoretisch zusammenzudenken (Koch-Priewe & Thiele 2009). Hiermit verbunden wäre innerhalb der komplexen Akteurskonstellationen im Berufsfeldpraktikum ein nicht unbedingt kohärentes Konglomerat von abstrakten curricularen Zielen, deren interinstitutionelle *Umsetzung* und den Zielsetzungen sowie – bildungstheoretisch gesprochen – Bedeutsamkeitszuschreibungen einzelner Subjekte. Auch hier richte ich meine Aufmerksamkeit zuvorderst auf die Studierenden und frage mich, welche durchaus pragmatischen Ziele und vor allem welche Zielkonflikte sich für sie in diesen Konstellationen ergeben, die entweder zu Bildung ermöglichenden Verhältnissen führen oder genau das erschweren (Störtländer & Gorges i. V.).
Schaue ich auf die *Lernbegleitung*, so richte ich meinen Fokus auf die universitäre Rahmung des Berufsfeldpraktikums. Was auch immer im pädagogischen Handlungsfeld des Praktikums geschieht – wie *wir an der Uni* dieses Geschehen rahmen, liegt doch weitgehend in *unserem* Gestaltungsspielraum. Hiermit meine ich nicht nur die Gestaltung mehr oder weniger ausgefeilter hochschuldidaktischer Arrangements, sondern uns selber als Subjekte der Hochschullehre, die möglicherweise auch deshalb so selten als Referenz für die Studierenden verfügbar sind, weil sie ein „Verschwinden der Lehrperson" (mit Reichenbach 2012, der das für den schulischen Kontext ausarbeitet) inszenieren, das sich nicht nur einer pädagogischen Beziehung entzieht, sondern auch einer möglicherweise Orientierung stiftenden *Selbstpositionierung*. Diese „[b]ewusste Selbstpositionierung, die in begründeter Verortung sich auch gegenüber Fachtraditionen, Kanondoktrinen, Modulbeschreibungen und KMK-Standards kritisch verhält, wäre von unschätzbarem Bildungswert für die Studierenden" (Heinrich 2021, 69).

4 Fazit

Ich möchte diese Zusammenschau mit einer doppelten Betrachtung schließen, die noch einmal Seneca bemüht, diesmal seine These des Seemanns, denn „[w]enn man nicht weiß, welchen Hafen man ansteuert, ist kein Wind günstig" (2018, Ep. 71.3). Auf der einen Seite scheint es mir bei der Vielzahl und Vielfalt der Angebote allein an einzelnen Studienstandorten für Studierende höchst anspruchsvoll zu sein, gezielt den richtigen Hafen, das in dem Moment und in dieser Phase richtige Angebot zur persönlichen Professionalisierung zu finden, statt sich einfach mit dem Wind an beliebige Gefilde treiben zu lassen. Es bräuchte lesbare Karten, Steuerleute, Lots:innen, die einem navigieren helfen. An dieser Stelle möchte ich auch selbstkritisch den Eklektizismus des vorliegenden Textes entschuldigen, denn auch mir ist

doi.org/10.35468/6068-35

dies nicht leichtgefallen und statt zu den drei von mir angesteuerten Häfen (Kap. 2) hätte mich die Reise auch woanders hinführen können.
Auf der anderen Seite war diese Reise zu den unterschiedlichen Standorten und ihren Angeboten zum Berufsfeldpraktikum, wie sie der vorliegende Sammelband und die darin enthaltenen Good Practice Beispiele erlaubt, für mich alles andere als eine Odyssee. Das Berufsfeldpraktikum, so offen es in den Rahmengesetzgebungen geregelt ist, wäre in der hier abschließend gebrauchten Bildlichkeit des Maritimen eher die ebenso offene See und es zeigt sich, wie vielfältig die Anrainer ihre Ufer gestalten. In diesem Sinne scheint mir das Berufsfeldpraktikum den oft monierten „Verschulungstendenzen" (Kühl 2018) im tertiären Bildungssektor und insbesondere hier der Lehrer:innenbildung entgegenwirken sowie bildungswirksam werden zu können – vor allem für unsere Studierenden.

Literatur

Albert, M., Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2019): Jugend 2019: Eine Generation meldet sich zu Wort (1. Auflage). Weinheim: Beltz.

Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A. & Patry, J.-L. (Hrsg.) (2011): Empowerment durch Schulpraktika: Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bellenberg, G., Reintjes, C. & Rotter, C. (2020): Der Seiteneinstieg in den Lehrerberuf in Nordrhein-Westfalen. Perspektiven von Schulleitungen und Ausbildungsbeauftragten. DDS – Die Deutsche Schule, 2020 (4), 399–413. https://doi.org/10.31244/dds.2020.04.04

Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.) (2017): Reflexive Lehrerbildung revisited Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-202007150948574147336

Bietz, C. (2015): Berufseinstieg in Raten. Professionalisierung von Vertretungslehrkräften. Lernende Schule, 18 (70), 37–39.

Böhme, G. (2013): Atmosphäre: Essays zur neuen Ästhetik (7., erw. überarb. Aufl). Berlin: Suhrkamp.

Brunner, I. (2017): Stärken suchen und Talente fördern. Pädagogische Elemente einer neuen Lernkultur mit Portfolio. In: I. Brunner, T. Häcker, & F. Winter (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung (5. Aufl.). Seelze-Velber: Klett & Kallmeyer, 73–80.

Caruso, C., Neuweg, G. H., Wagner, M. & Harteis, C. (2022): Theorie-Praxis-Relationierung im Praxissemester: Die Perspektive der Mentor*innen. Eine explorative Studie. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 25 (6), 1481–1503. https://doi.org/10.1007/s11618-022-01123-x

Dahlinger, S. (2009): Der Raum als dritter Pädagoge. https://doi.org/10.25656/01:3208

Fickermann, D. & Edelstein, B. (Hrsg.) (2020): „Langsam vermisse ich die Schule …" Waxmann Verlag GmbH. https://doi.org/10.31244/9783830992318

Freiling, H. (2020): Kostengünstige Vertretungsverträge statt berufsqualifizierender Seiteneinstiege – eine Problemskizze am Beispiel des Landes Hessen. DDS – Die Deutsche Schule, 2020 (4), 428–438. https://doi.org/10.31244/dds.2020.04.06

Goethe, J. W. von (2007): Sämtliche Gedichte (1. Aufl., [einmalige Sonderausg.]). Frankfurt a.M.: Insel Verlag.

Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T. & Möller, J. (2015): Praxisphasen in der Lehrerausbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18 (4), 639–665.
https://doi.org/10.1007/s11618-015-0636-4

doi.org/10.35468/6068-35

Gröschner, A. & Seidel, T. (2012): Lernbegleitung im Praktikum–Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Wiesbaden: Springer VS, 171–183. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5_9

Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21–45.

Hammer, S. & Koch-Priewe, B. (2015): Universitäre Lerngelegenheiten – Kompetenzorientiert? Eine Studie zur „Kompetenzlyrik" ausgewählter universitärer Modulbeschreibungen. In: B. Koch-Priewe, A. Köker, J. Seifried & E. Wuttke (Hrsg.): Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13–36.

Hascher, T. (2011): Vom „Mythos Praktikum" … Und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 3, 8–16.

Heinrich, M. (2021): Selbstpositionierte Selbst in der multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung. PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung., Bd. 3 Nr. 5, 59–72. https://doi.org/10.11576/PFLB-4800

Heinrich, M. & Klenner, D. (2020): Von der Schwierigkeit, sich selbst zum Fall zu machen. Empirische Befunde zur kritisch-reflexiven Praxisorientierung in der Lehrer_innenbildung. In: M. Fabel-Lamna, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Kasuistik–Lehrer*innenbildung–Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 259–273.

Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N. & Streblow, L. (2019): Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? Die Deutsche Schule, 111 (2), 243–258. https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10

Helsper, W. (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.

Herzmann, P. & König, J. (2016): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hinrichsen, M. (2020): Das FSJ als Moratorium und Raum für biographische Lernprojekte – Der Fall Sabine Munk. In: M. Hinrichsen: Das FSJ als biographischer Zwischenraum. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 129–190. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29200-3_6

Klewin, G., Köker, A. & Störtländer, J. C. (2019): Lerngelegenheiten im Praxissemester aus Absolvierendensicht. Ergebnisse aus der VFL-Praxis-Studie. In: T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.): Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung. Weinheim & Basel: Beltz, 246–260.

Koch-Priewe, B. & Thiele, J. (2009): Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In: B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik Professionalisierung Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 271–292.

Košinár, J. (2021): Das Lehrerhabituskonzept als gehaltvolle Theorie für die Bestimmung spezifischer Phänomene in den Berufspraktischen Studien. In: T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.): „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie?" Theorien und Erkenntniswege schul- und berufspraktischer Studien. Münster: Waxmann, 91–108.

Kühl, S. (2018): Verschulung wider Willen. Die ungewollten Nebenfolgen einer Hochschulreform. In: N. Hericks (Hrsg.): Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 295–309. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21290-2_17

LABG – Lehrerausbildungsgesetz: Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen vom 12. Mai 2009, zuletzt geändert durch Gesetz vom 23. Februar 2022.

LZV – Lehramtszugangsverordnung: Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität vom 25. April 2016.

Orland-Barak, L. & Wang, J. (2021): Teacher Mentoring in Service of Preservice Teachers' Learning to Teach: Conceptual Bases, Characteristics, and Challenges for Teacher Education Reform. Journal of Teacher Education, 72 (1), 86–99. https://doi.org/10.1177/0022487119894230

Reichenbach, R. (2012): Die Personalität des Lehrens und das Verschwinden der Lehrperson. In: H.-C. Koller, R. Reichenbach & N. Ricken (Hrsg.): Philosophie des Lehrens. Paderborn: Schöningh, 47–64.

Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014): Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potential und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. https://doi.org/10.25656/01:25902

Schleer, C., Borchard, I., Möller-Slawinski, H., Edwards, J., Flaig, B. & Calmbach, M. (2020): SINUS-Jugendstudie 2020 – Wie ticken Jugendliche? (Bd. 10531). https://www.bpb.de/system/files/datei/SINUS-Jugendstudie_200722-2.epub

Schummers, T. (2020): Die bundesdeutsche Wehrpflichtaussetzung durch Karl-Theodor zu Guttenberg. Alles eine Frage des Narrativs? Zeitschrift für Politikwissenschaft, 30 (4), 595–629. https://doi.org/10.1007/s41358-020-00236-1

Seneca, L. A. (2018): Epistulae morales ad Lucilium: = Briefe an Lucilius über Ethik (M. Giebel, Hrsg.; H. Gunermann, F. Loretto & R. Rauthe, Übers.; Zweisprachige Gesamtausgabe). Reclam.

Sesink, W. (2014): Überlegungen zur Pädagogik als einer einräumenden Praxis. https://doi.org/10.25656/01:10091

statista (2023): Durchschnittliche Anzahl der Bundesfreiwilligen (Bufdis) in Deutschland in den Jahren von 2012 bis 2022. statista. https://de.statista.com/statistik/daten/studie/947553/umfrage/taetige-im-bundesfreiwilligendienst-in-deutschland/

Störtländer, J. C. & Blase, S. (i. V.): Ethos als Professionalisierungsperspektive angehender Lehrkräfte? Eine explorative Studie zu pädagogischen Beziehungen in Mentoringkonstellationen während schulischer Langzeitpraktika.

Störtländer, J. C., Fiedler-Ebke, W., Jürgens, E., Kindsvater, L., Klenner, D., Pieper, C. & Valdorf, N. (2020): Kritisch-reflexive Professionalisierung in schulischen Praxisphasen. Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 399–435. https://doi.org/10.4119/HLZ-2538

Störtländer, J. C. & Gorges, J. (i. V.): (Differences in) Regular School and Special Needs Teachers Experience of Goal Conflicts – an Explorative Mixed-Methods Study. Frontiers in Education. https://www.frontiersin.org/journals/education

Zenke, C. T. (2020): „Vom Klassenzimmer zur Lernlandschaft"? Über eine Expedition ins Ungewisse. DDS – Die Deutsche Schule, 2020 (03), 338-353. https://doi.org/10.31244/dds.2020.03.09

Ziegler, A. (2009): Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In: H. Stöger, A. Ziegler & D. Schimke (Hrsg.): Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen. Lengerich: Pabst, 7–29.

Autor

Jan Christoph Störtländer, Prof. Dr.
Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft
AG 5: Schulpädagogik und Allgemeine Didatik
Konsequenz 41a, 33615 Bielefeld
jan_christoph.stoertlaender@uni-bielefeld.de
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungstheorie und Allgemeine Didaktik, Capabilities Approach, Professionalisierung in Langzeitschulpraktika

doi.org/10.35468/6068-35