

Leonhard, Tobias

Wozu eigentlich? Kritisch konstruktive Anfragen an Berufsfeldpraktika im Studium zum Lehrberuf

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. 19-31*



Quellenangabe/ Reference:

Leonhard, Tobias: Wozu eigentlich? Kritisch konstruktive Anfragen an Berufsfeldpraktika im Studium zum Lehrberuf - 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. 19-31* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-288611 - DOI: 10.25656/01:28861; 10.35468/6068-01

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-288611>

<https://doi.org/10.25656/01:28861>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<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-Licence: <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

Tobias Leonhard

Wozu eigentlich? Kritisch konstruktive Anfragen an Berufsfeldpraktika im Studium zum Lehrberuf

1 Einleitung

Praktika sind etablierte Bestandteile des Studiums in vielen Studiengängen und stehen gemeinhin im Ruf, den Bezug zwischen dem im Studium erworbenen Wissen und darauf plausibel beziehbaren Berufsfeldern zu stiften. Dies geschieht nicht selten in der programmatischen Figur der Verbindung von Theorie und Praxis (vgl. z. B. Rheinländer & Scholl 2020; Schneider & Cramer 2020). Bereits seit 1976 ist im Hochschulrahmengesetz festgehalten, dass die Hochschule „auf berufliche Tätigkeiten vor[bereitet], die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden [...] erfordern“ (HRG 2019 §2, Abs. 1). Mit der Bolognareform wurde dieser Aspekt zusätzlich akzentuiert, seit der sogenannten Londoner Erklärung von 2007 „wurde Employability zum Bologna-Ziel deklariert und damit nach ‚Modularisierung‘ und ‚internationaler Mobilität‘ zu einem weiteren Leitziel der Bologna-Reform“ (Schubarth 2015, o. S.).

Ein interessantes Phänomen stellt in dieser allgemeinen Rahmung jedoch die in einigen bundesland- bzw. kantonspezifischen Lehrer:innenbildungsgesetzen zu findende Anforderung dar, zusätzlich zu direkt *lehrberufsbezogenen* Praktika *außerschulische oder Berufsfeld-Praktika* gesetzlich zu verankern. Im Kanton Zürich hält das aktuelle PH-Gesetz z. B. fest: „Für die Erlangung des Lehrdiploms ist der Nachweis eines ausserschulischen [sic!] Praktikums von mindestens drei Monaten Dauer zu erbringen“ (PHG ZH § 10). Der vorliegende Beitrag befragt Sinn und potenziellen Nutzen einer solchen gesetzlichen Anforderung für Lehrpersonen am Beispiel der Bestimmungen des Lehrerausbildungsgesetzes des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW), weil dort in Gesetz und zugehöriger Verordnung auch begründende Anteile für dieses Element des Studiums dokumentiert sind.

Die Untersuchung erfolgt unter drei Perspektiven: Als Lehrer:innenbildner fragt sich der Autor, welchen Stellenwert ein Zusatzelement wie das außerschulische Praktikum angesichts eines Studiums mehrerer Fächer und den bildungswissenschaftlichen sowie berufspraxisbezogenen Studienelementen haben kann, und wie es seinerseits sinnvoll auf die damit skizzierte Vielfalt bezogen werden kann. Die zweite Perspektive nimmt auf soziologische Praxistheorien als aktueller theoretischer

scher Konzeption des Sozialen Bezug. Damit wird detaillierter beschreibbar, wie wahrscheinlich ein wesentlicher Einfluss eines außerschulischen Praktikums auf die Vorbereitung auf den Lehrberuf sein kann. In einer dritten Hinsicht werden statistische Daten über studentische Lebenswelten in den Blick genommen, an denen untersucht werden kann, wie dringlich die Leitidee ist, den Kontakt mit außerschulischen Arbeitswelten gesetzlich als Anforderung im Studium zum Lehrberuf zu verankern. Die daraus resultierende Kritik an einem gesetzlich verankerten Studienelement wäre als wohlfeil zu kennzeichnen, wenn sie in schlichte Ablehnung des Elements mündete. Im Beitrag wird daher im Anschluss an die Untersuchung pragmatisch-konstruktiv zu zeigen versucht, wie Hochschulen mit dem Mandat der Lehrer:innenbildung mindestens konzeptionell die gesetzlichen Vorgaben durch Umdeutung nutzen könnten, um (auch) in außerschulischen Praktika die für ein Studium konstitutive „Kultur der Distanz“ (Neuweg 2011, 42) zu pflegen.

Der Beitrag ist folgendermaßen gegliedert: Zunächst versuche ich im zweiten Abschnitt, die in den gesetzlichen Vorgaben des Landes NRW enthaltenen expliziten und impliziten Ziele und Erwartungen zu identifizieren, sie durch weitere rahmenimmanente Zielperspektiven zu ergänzen und ein wenig auszulegen. Unter der Perspektive pragmatischer Realisierbarkeit dieser Absichten in den gegebenen Rahmenbedingungen schätze ich mit Bezugnahme auf praxistheoretische Überlegungen im dritten Abschnitt ab, was als *Outcome* erwartbar sein dürfte. Im vierten Abschnitt beziehe ich aktuelle studentische Lebenswelten ein und prüfe sie auf die Passung zum Berufsfeldpraktikum, bevor ich im abschließenden fünften Abschnitt mit einer Bilanzierung und Hinweisen zu einer etwaigen Weiterentwicklung konzeptioneller Überlegungen schließe.

2 Die Breite der Zielperspektiven außerschulischer Praktika am Beispiel NRW

Da das Berufsfeldpraktikum im Lehrerausbildungsgesetz (LABG) des Landes Nordrhein-Westfalen im Gesetz und der darauf bezogenen Verordnung relativ ausführlich argumentiert wird, beziehe ich mich beispielhaft darauf. Das Berufsfeldpraktikum bildet neben dem Eignungs- und Orientierungspraktikum als „mindestens vierwöchiges, in der Regel außerschulisches“ Praktikum im Bachelor-Studium das zweite von drei berufspraktischen Studienelementen. Das dritte Element bildet das „Praxissemester von mindestens fünf Monaten Dauer, das neben den Lehrveranstaltungen mindestens zur Hälfte des Arbeitszeitvolumens an Schulen geleistet wird“ (LABG 2009 §9) und gesetzlich im Master verankert ist. „Alle Praxiselemente tragen auch zu einer kontinuierlichen Eignungsreflexion bei. Sie werden in einem Portfolio dokumentiert“ (ebd.). In Absatz 2 Satz 2 des

§ 12 sind zwei Ziele des Berufsfeldpraktikums formuliert. Es eröffnet „den Studierenden konkretere berufliche Perspektiven außerhalb des Schuldienstes [...] oder [gewährt] Einblicke in die für den Lehrerberuf relevanten außerschulischen Tätigkeitsfelder“ (ebd.). Neben dem LABG nimmt die Lehramtszulassungsverordnung (LZV) Bezug auf dieses Studienelement und konkretisiert in § 9, dass „nachgewiesene berufliche Tätigkeiten sowie fachpraktische Tätigkeiten [...] nach Anrechnung durch die Hochschule an die Stelle des Berufsfeldpraktikums [...] treten [können]“ (LZV 2016 §9).

Mit diesen Aussagen sind explizit und implizit vier Zielhorizonte benannt, die ihrerseits in vier Grundannahmen über den Lehrerberuf fundiert sind:

a. Explizites Ziel: *Eignungsreflexion*

Die Reflexion der Eignung kann als bildungspolitisch plausible Zielsetzung gelesen werden, die vermeintlich richtigen Studierenden für den Lehrerberuf zu gewinnen, Studienabbrüche zu vermeiden beziehungsweise sie im Sinne einer Selbstselektion früh im Studium zu verorten und so hohe Übergangsquoten vom Studium in den Beruf wahrscheinlicher zu machen. Interessant an diesem Ziel sind drei Aspekte: Das Konzept der *Eignung* steht (keineswegs nur in NRW) in einer Spannung zur konstitutiven Idee eines Studiums als Phase der *Entwicklung* von Wissen, Können und entsprechender Haltungen. Da Eignung ein im Grundsatz statisches Konzept darstellt, wird die *Feststellung* dieser Eignung als *Passung* zwischen personalen Merkmalen und den beruflichen Anforderungen zur Aufgabe im Studium. Diese wird mit dem Konzept der *Eignungsreflexion* in die individuelle Zuständigkeit des Studierenden delegiert. Dass sich Fragen von Eignung z. B. in Ingenieurstudiengängen nicht stellen, sondern dort statt der *Berufseignung* die *Studienleistung* im Vordergrund steht, sei nur kontrastierend angemerkt.

b. Alternativen zum Lehrerberuf als *Kontrastierung*

Dieser Zielhorizont des außerschulischen Praktikums ist in einem Lehrer:innenbildungsgesetz bemerkenswert, weil sich ein solches Gesetz um berufliche Perspektiven jenseits des Lehrberufs nicht kümmern müsste. Im Sinne der „kontinuierlichen Eignungsreflexion“ (LABG 2009 §9) gewinnt dieses Ziel jedoch Plausibilität: Getreu der Schillerschen Empfehlung *drum prüfe, wer sich ewig bindet...* wird eine Kontrasterfahrung verordnet, die entweder eine vermeintlich bessere Alternative eröffnet oder aber die Studien- und Berufswahl für den Lehrerberuf bestärkt.

c. Einblick in außerschulische Tätigkeitsfelder als *Erweiterung*

Das Ziel des Einblicks in außerschulische Tätigkeitsfelder ist auch mit dem Zusatz „für den Lehrerberuf relevant“ (LABG 2009 §9) deutlich unterbestimmt und enthält damit zwei Bedeutungsmomente, denen eine gewisse Spannung innewohnt: *jenseits der Schule* und trotzdem *relevant*. Hier liegt der Grund für die Spielräume einerseits und die empirisch beobachtbare Diversität der

standortspezifischen Konzeptionen andererseits: In der Unterbestimmung dessen, was mit außerschulisch und lehrberufsrelevant gemeint ist, kann man *Schnittstellen* ins Zentrum rücken, also diejenigen Bereiche, die zwar nicht im Zentrum der Tätigkeit von Lehrer:innen stehen, aber doch mit derselben regelmäßig verbunden sind. Hier kommen Berufsfelder wie psychologische Beratungsstellen, sozialpädagogische oder Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe in den Blick, bei denen das Erfordernis der Zusammenarbeit durch ein Praktikum plausibilisiert werden könnte.

Zwei andere Erweiterungsfiguren entstehen durch die Leitidee der Berufsorientierung. Auch wenn in Deutschland inzwischen die Mehrzahl der Schulabgänger:innen über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügen, zielen allgemeinbildende Schulen auch auf die Qualifizierung ihrer Absolvent:innen für die *berufliche* Bildung. Insofern sind Aufgaben der Studien- und Berufsorientierung für Lehrpersonen Teil des beruflichen Anforderungsprofils. (vgl. Hedtke in diesem Band) Ein Berufsfeldpraktikum könnte also grundsätzlich auch unter dieser Perspektive argumentiert werden, müsste angesichts der Vielfalt von Berufs- und Studienwahlmöglichkeiten jedoch von erheblichen Annahmen bezüglich Exemplarität und Transferpotenzial ausgehen.

d. Eigene berufliche Tätigkeit als *Vorerfahrung*

Wenn vorgängig erworbene Berufserfahrung der Studierenden zur Anerkennung des Berufsfeldpraktikums durch die Hochschulen führen kann, rückt die Erfahrung in beruflicher Erwerbsarbeit als generalisierte Zielperspektive in den Blick. Egal, welche Form die vorgängige Berufserfahrung hatte, ist sie – mindestens der rechtlichen Grundlage zufolge, die wiederum viel Spielraum für spezifische Anerkennungspolitiken eröffnet – anstelle eines Berufsfeldpraktikums anerkennbar.

Nicht gesetzlich markiert, aber sicher integrierbar wäre vermutlich der Zielhorizont einer *fachlichen Vertiefung*, die zugleich eine Form praktisch-anwendungsorientierter Vertiefung darstellen müsste, denn sonst wären die Hochschulen selbst die prädestinierten Orte der Vertiefung.

Im Versuch, die grundlegenden Absichten des Berufsfeldpraktikums zu identifizieren, erscheinen Eignung, Berufspraxisbezug (als Kontrastierung oder Erweiterung) und (Vor-)Erfahrung als Leitmotive für das Studienelement. Alle vier Aspekte sind bekannte Topoi der Lehrer:innenbildung, die daher weder in ihren Begründungen und ihrer Genealogie noch in Bezug auf ihre Relevanz und Geltungsansprüche untersucht werden sollen. Vielmehr werden im folgenden Abschnitt Überlegungen darüber angestellt, welche Realisierungschancen diese Leitmotive in der konkreten Ausgestaltung des Studienelements als mindestens vierwöchiges Praktikum außerhalb von Schulen haben.

3 Realisierungschancen unter praxistheoretischer Perspektivierung

Inwieweit realisieren sich Eignungsreflexion, Berufspraxisbezug und (Vor-)Erfahrung in einem vierwöchigen Praktikum und welche ‚Effekte‘ sind in den drei Zieldimensionen zu erwarten, die es rechtfertigen, mindestens vier Wochen Studien- und Lebenszeit – und je nach Ausgestaltung auch erhebliche institutionelle Ressourcen für Administration und Begleitung – zu investieren? Untersucht man diese Frage unter einer praxistheoretischen Perspektive, kommt in den Blick, was die Studierenden in den jeweiligen Praktikumskontexten *run (können)* und was das abschbar *mit ihnen macht*. Für den Kontext des Berufsfeldpraktikums geht es also darum, das Potenzial abzuschätzen, das diesem Studienelement für das Studium zum Lehrberuf zukommen kann.

Anknüpfend an die in den soziologischen Praxistheorien verbreitete Metapher beziehungsweise „Heuristik des Spiels“ (Schmidt 2012, 38–43) argumentiere ich, dass die Spiele, die im außerschulischen Praktikum gespielt werden, aufgrund ihrer Dauer und Kontextualisierung den Studierenden eine spezifische Position zuweisen, die das, was in einem solchen Praktikum passieren kann, systematisch *limitiert*. „Die Aufmerksamkeit wird [mit der Spielmetapher] auf die wechselseitige Produktion des Spiels und seiner Spieler gelenkt, die nur insoweit gelingt, als es Teilnehmende gibt, die bereit und fähig sind, sich körperlich, kognitiv und affektiv als Spieler in ein Spiel engagieren zu lassen“ (Alkemeyer u. a. 2015, 31). Man muss dieses Zitat jedoch (nicht nur) für die hier diskutierte Situation eines außerschulischen Praktikums in zwei Hinsichten erweitern. Denn damit ein Spiel zustande kommt – insbesondere mit Neulingen im Spiel – muss es einerseits Teilnehmende geben, die die Neulinge *mitspielen lassen* und seitens der Neulinge braucht es andererseits neben dieser Möglichkeit auch die Bereitschaft, *mitspielen zu wollen*. Damit sind zentrale Voraussetzungen benannt, die erfüllt sein müssen, damit das möglich wird, was Alkemeyer & Buschmann (2016, 131) als „Befähigung“ und „Mitspielfähigkeit“ (vgl. auch Alkemeyer & Buschmann 2017) kennzeichnen:

„Statt der Begriffe des Lernens und der Habitualisierung bevorzugen wir den Begriff der Befähigung, da dieses Konzept die Relationalität der Vermittlung und Aneignung von Mitspielfähigkeit betont: Eine Befähigung ist auf andere und anderes angewiesen; sie ist immer auch eine Art Bevollmächtigung. Der Begriff rückt damit eine Zusammengehörigkeit von Passivität und Aktivität, von Angestoßen-Sein und einem (eigensinnigen) responsiven Verhalten in den Blick, durch das ‚jemand‘ als Subjekt in Erscheinung treten kann. Darüber hinaus lässt der Begriff offen, ob spezifische Mitspielkompetenzen auch tatsächlich erworben oder ob sie bloß durch andere zugeschrieben werden. In jedem Fall muss Befähigung stets vor den Augen anderer Teilnehmer performativ beglaubigt werden, so dass

sich erst im weiteren Verlauf der Praxis entscheidet, ob der Teilnehmerstatus beibehalten wird oder nicht“.

Überträgt man diese Überlegungen auf die Situation des Berufsfeldpraktikums, wird aufgrund der begrenzten Dauer und der Distanz zu dem, was mit der eigentlichen Tätigkeit als Lehrer:in das Ziel des Studiums markiert, fraglich, inwieweit Befähigung und der Erwerb von Mitspielkompetenzen erwartbar sind. So ist erstens fraglich, wer Praktikant:innen in einem Feld, das zwar nah, aber nicht das spätere Berufsfeld ist, *bevollmächtigen* kann und will, an dem dortigen Spiel zu partizipieren. Es ist zweitens fraglich, ob ein:e Praktikant:in an diesem ja meist keinesfalls voraussetzungslosen Spiel in der kurzen Dauer so partizipieren könnte, dass dieses Mitspielen anerkannt werden und insofern Mitspielfähigkeit entstehen könnte. Drittens ist fraglich, ob bei den Studierenden als Praktikant:innen „die jeweiligen affektiven und identifikatorischen Bindungen an jene Praktiken [entstehen], in denen das Subjekt seine begrenzte Handlungsmacht erwirbt“ (Alkemeyer & Buschmann 2016, 130), wenn das Feld gerade *nicht* das des späteren Berufs ist. Möglicherweise werden diese Aussagen von der Nähe beziehungsweise Ferne der Praktikumsfelder zu dem des Lehrberufs moderiert. Es wäre jedoch eine Trivialisierung der mit der Spielmetapher verbundenen Aussagen, im Praktikum in einer Kindertagesstätte anzunehmen, dass Studierenden dort schneller (in einem umfassenden Sinne) mitspielen könnten als z. B. in einer psychiatrischen Klinik für Jugendliche.

Und selbst in dem Fall, dass Studierende ein außerschulisches Praktikum *wegen* eigener Zweifel an der Studien- und Berufswahl als Lehrer:in absolvieren, scheint ein vierwöchiges Praktikum, in dem eine umfassende Beteiligung und Mitwirkung kaum möglich ist, nicht der Ort zu sein, an dem nicht nur Zweifel manifest und wahrgenommen werden, sondern tatsächlich Gewissheiten für eine bessere Alternative entstehen können. Gleichwohl wäre es interessant, empirisch zu prüfen, wie viele Studierende durch das Berufsfeldpraktikum tatsächlich ihre Berufswahlentscheidung ändern.

Ein wesentlicher Einwand gegen die obige, auf Mitspielfähigkeit fokussierende Argumentation könnte darin bestehen, die mit jedem Praktikum verbundenen *Beobachtungsmöglichkeiten* als relevanten Aspekt anzuführen. Zweifelsohne ermöglichen Einblicke in andere berufliche Felder eine Auseinandersetzung mit der Frage, ob man sich als Beobachter:in vorstellen könne, in diesem Feld beruflich und dauerhaft mitzuarbeiten. Die Spielmetapher aber nochmals aufgreifend kann entgegnet werden, dass die *Mitwirkung* im Spiel fundamental andere Chancen der Reflexion auf die Passung zu einem Feld ermöglicht als lediglich die *Beobachtung*. Die aus bisweilen langjähriger Beobachtung resultierende *Fähigkeitsfiktion* lässt sich nicht nur im Fußballstadion beobachten, wo viele Beobachtende mit großer Sicherheit sagen können, was auf dem Spielfeld passieren müsste, aber nur selten selbst über die erforderliche Mitspielfähigkeit verfügen. Diese Fiktion stellt auch

eines der zentralen Hindernisse des Studiums zum Lehrberuf dar. Nahezu jede:r weiß aus langjähriger Beobachtung, was es bedeutet, Lehrer:in zu sein und hat meist die rollenspezifische Mitspielfähigkeit im „Schülerjob“ (Breidenstein 2006) erworben. Dass man unter diesen Bedingungen über seine Eignung zwar nachgedacht haben kann, bedeutet jedoch keineswegs, dass man auch in der Lage wäre, sie unter Beweis zu stellen. Vermutlich liegt eine hier wesentliche Differenzierung in der Unterscheidung von *Zuschauen* und *teilnehmender Beobachtung*.

Während sich die Aussagen des vorhergehenden Absatzes auf einen alltäglichen Modus des Zuschauens beziehen, als Beschreibung dessen, was Anwesenden in einer Situation übrig bleibt, in der man weder richtig ‚mitspielen‘ kann noch darf, ist mit dem im ethnografischen Forschungsstil zentralen Konzept der teilnehmenden Beobachtung (vgl. Breidenstein u. a. 2020) eine substantiell andere Orientierung verbunden. Diese Differenz wird im fünften Abschnitt nochmals aufgegriffen.

Bilanziert man die Überlegungen, die darauf abzielten, die Zieldimensionen Eignungsreflexion, Berufspraxisbezüge und Erfahrung auf ihre Realisierungschancen zu prüfen, entsteht ein eher nüchternes Bild, das ich in der Spielmetaphorik als *Ersatzbank-Phänomen* pointiere: Wer erstmalig an einem neuen beruflichen Spiel teilnimmt, wird dies eher zuschauend als voll einlassend tun und auch nur tun können und dürfen. Aus dieser Position können dann zwar durchaus Einblicke in ein (schulnahes) Berufsfeld entstehen, die man als Berufspraxisbezüge bezeichnen kann. Man hat dann vier Wochen auch mal *was anderes gesehen*. Von der Ersatzbank aus sind jedoch sowohl die (substanzielle und folgenreiche) Eignungsreflexion als auch ernsthaft befähigende Erfahrungen, die durch aktive Mitwirkung entstehen, kaum wahrscheinlich. Dies ist in besonderer Weise für die Eignungsreflexion evident, die in diesem Studienelement in einem anderen Feld mit anderen Praktiken stattfindet, die gerade *nicht* die der späteren Bewährung sind.

Darin besteht der zentrale Unterschied zwischen dem Berufsfeldpraktikum und den anderen schulpraktischen Ausbildungselementen. Sowohl im Eignungs- und Orientierungspraktikum als auch im Praxissemester werden die Spiele gespielt, die mindestens hohe Anteile dessen enthalten, was den Lehrberuf im Kern ausmacht, selbst, wenn Verantwortung und Gestaltungsspielräume vermindert sind. Hier können „die affektiven und identifikatorischen Bindungen an jene Praktiken“ (Alkemeyer & Buschmann 2016, 130) entstehen, in denen sich Studierende mit der Absicht der Orientierung durchaus erproben wollen. Hier trifft dieser Wunsch auch vermutlich auf hohe Bereitschaft beziehungsweise gar den Impetus der begleitenden Lehrer:innen, Studierende in Situationen der Bewährung zu bringen. Dass diese Bewährungsproben und die damit im Zusammenhang stehenden Praktiken der Beglaubigung einer entsprechenden Eignung als Elemente eines *wissenschaftlichen Studiums* frag-würdig im Sinne des Wortes sind, sei hier nur kritisch angemerkt. Das Berufsfeldpraktikum leistet – und das ist Kernaussage

des Abschnitts – absehbar nichts von beidem: keine Bindung an Praktiken einer (später) relevanten schulischen Praxis, und sofern das, was die Studierenden in diesem Praktikum tun, diesen im Wesentlichen überlassen bleibt, schon gar nicht die Bindung an die Praktiken der Wissenschaft.

4 Studentische Lebenswelten und das Berufsfeldpraktikum

Die Frage nach beruflichen (Vor-)Erfahrungen ist im vorangegangenen Abschnitt noch nicht wesentlich berücksichtigt worden und wird hier unter Bezugnahme auf studentische Lebenswelten diskutiert. Dazu versuche ich zwei Befunde argumentativ zu verbinden. Es ist zum einen der Befund, dass die Mehrzahl der Studierenden über vielfältige außerschulische Arbeitserfahrungen verfügt, weil sie damit ihr Studium kofinanzieren, und zum anderen der Befund, dass mit dem Lehrpersonenmangel frühe, informelle Formen des Einstiegs in den Lehrberuf auch in erheblichem Umfang möglich sind.

Der erste Befund lässt sich an Daten aus der 21. und 22. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes ablesen (Middendorff u. a. 2016, Kroher u. a. 2023). Mehr als zwei Drittel der Studierenden (2016: 68 %, 2021, coronabeeinträchtigt: 64 %) arbeiten auch während der Vorlesungszeit neben dem Studium (Middendorff u. a., 60; Kroher u. a., 84), 59 % geben unter anderem an, dass dies für den Lebensunterhalt notwendig sei (ebd., 63). Gut ein Viertel (26 %) des verfügbaren Einkommens der Studierenden stammt aus eigener Erwerbstätigkeit. Auch wenn diese Daten nicht lehramtsbezogen sind, gerät das Narrativ der „forme scolaire“, nach dem „Lehrerinnen [sic!] ihr gesamtes Bildungs- und Berufsleben im Erziehungssystem“ (Hedtke 2020, 83) verbrächten, mindestens ansatzweise unter Druck. Die große Mehrzahl der Studierenden verfügt über außerschulische Erfahrungen mit Berufs- und Erwerbsarbeit und mit hoher Wahrscheinlichkeit über mehr davon, als ein vierwöchiges Berufsfeldpraktikum zu ermöglichen vermag. Interessant ist die Frage, wie diese Überlegungen zum zweiten Befund stehen, dass immer mehr Studierende des Lehrberufs aufgrund des verbreiteten Mangels an Lehrpersonen immer früher und in größerem Umfang bereits studienbegleitend in den Lehrberuf einsteigen oder – je nach Sichtweise und Prioritätensetzung – berufsbegleitend studieren. Auch wenn mir dazu keine statistischen Daten vorliegen, zeigen die Erfahrungen aus der Schweiz, dass Studierende mit Stellvertretungen und Teilanstellungen in den Schulen deutlich mehr Geld verdienen können, als dies in anderen typischen Studierendenjobs der Fall ist. Bisweilen wird ein Berufseinstieg nach dem zweiten Studienjahr des dreijährigen BA-Studiums (einphasig) mit entsprechend verlängertem Studium hochschulseitig explizit ermöglicht, um den Lehrpersonenmangel mit mindestens pädagogisch vorgebildeten Personen zu kompensieren. Diese Entwicklung steht der oben getroffenen Aussage zum ers-

ten Befund entgegen und stärkt die Argumentation von Hedtke, dass „schulische Praxisorientierung [...] alle anderen Praxisorientierungen [verdränge], [und] je praxisorientierter die Lehrkräfte ausgebildet [seien], desto weniger praxisorientiert [sei] die Schule“ (Hedtke 2020, 88). Aber auch wenn man dieser Argumentation folgt: Ein Berufsfeldpraktikum ändert daran nichts Substanzielles.

5 Bilanzierung und Korridore konzeptioneller Weiterentwicklung

Berufsfeldpraktika, die außerhalb der Schule stattfinden und dennoch für den Lehrberuf relevant sein sollen, habe ich im vorliegenden Beitrag als wenig aussichtsreich argumentiert. Aufgrund der Kürze des Zeitraums in einer Praxis, die Studierenden des Lehrberufs meist eher fremd beziehungsweise fremder als der Lehrberuf ist, sind die Aussichten für einen dauerhaften Einfluss auf die Mitspielfähigkeit in der jeweiligen Praxis gering.

Dem Berufsfeldpraktikum kommt damit einerseits eine politisch-legitimatorische Funktion zu: Man kann argumentieren, dass in NRW niemand Lehrer:in wird, der nicht wenigstens einmal für mindestens vier Wochen ein Praktikum in „für den Lehrberuf relevanten außerschulischen Tätigkeitsfelder[n]“ (LABG 2009) absolviert hat. Das mag politisch ein hinreichender Grund für die bisweilen bemerkenswerte Stabilität auch fragwürdiger Studienelemente sein, wirft aber die Frage auf, ob sich die lehrer:innenbildenden Hochschulen damit abfinden wollen. In der Annahme, dass die standortspezifischen konzeptionellen und curricularen Überlegungen über rein legitimatorische Argumente hinausgehen, sehe ich zwei mögliche und miteinander eng verbundene Strategien der Weiterentwicklung, denn die Gestaltungsspielräume sind auf der Basis der oben referierten rechtlichen Grundlagen ja grundsätzlich groß:

1. Fokussierungsstrategie: Welche aktuellen Fragen von Persistenz und Wandel von Kindheiten und Jugend, von Schule(n) und der Tätigkeit von Lehrpersonen können in einem vierwöchigen Praktikum in den Blick kommen? Hier bieten sich, wie oben bereits angedeutet, die *Schnittstellen* der Arbeit von Lehrer:innen zu außerschulischen Bezugsfeldern an.
2. Intensivierungs- und Akademisierungsstrategie: Als Elemente eines *Hochschulstudiums* sollten die Aktivitäten dieses (und jedes) Studienelements im Kern darauf zielen, theoriebasiert und forschungsbezogen Erkenntnis darüber zu gewinnen, wie die Arbeit von Lehrer:innen mit den außerschulischen Welten verbunden ist und welches Spektrum an diversen Lebenswelten sich in Klassenzimmern abbildet.

Das Gegenmodell zum oben pointierten Ersatzbankphänomen bloßen Zuschauens ist daher die *theoretisch und methodisch angeleitete, detaillierte Beobachtung und Doku-*

mentation. Was – schulnah – Schulsozialarbeiter:innen, Schulpsycholog:innen oder Sonderpädagog:innen in inklusiven Arrangements tun und in welchen Spannungen sie z. B. in der sogenannten multiprofessionellen Zusammenarbeit operieren, ist in Bezug auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen ebenso lohnend zu beobachten wie die Leistungen schulfernerer Einrichtungen wie Jugendeinrichtungen, die Arbeit im Sozialamt, einer Scheidungs- und Schuldnerberatung, einem Frauen- oder Familienhaus, etc. Dabei „muss Wissenschaft – auch im Lehramtsstudium – so früh und so intensiv wie möglich als Praxis der Wissenschaft vermittelt, erlebt, erfahren und reflektiert werden. Im Zentrum stehen dann überschaubare und handhabbare Forschungsvorhaben“ (Hedtke 2020, 97), die bedeutsamer Teil des obligatorischen Portfolios sind und helfen, bemühte und bemühende als (Selbst-)Reflexionen gekennzeichnete studentische Arbeiten durch detaillierte Beobachtungen und theorie- und methodenfundierte Analysen zu ersetzen. Die beiden letztgenannten Aspekte wären aus meiner Sicht auch das, was den Kern der *Praxis der Wissenschaft* ausmachen könnte und sollte. Auch wenn zum Forschen deutlich mehr gehört als detaillierte Beobachtungen und theoriefundierte sowie methodisch geleitete Erkenntnis, wäre das als *Kernoperation* zu argumentieren: Beobachtungen unter einer offenen, aber nicht selbst zu entwickelnden Fragestellung zu dokumentieren und den damit gewonnenen Daten Erkenntnis abzurufen, deren Geltung durch das methodische Vorgehen deutlich gesteigert wird (vgl. Leonhard 2023). Diese Ergebnisse dann auch noch als eigenständigen Gedankengang zu argumentieren und formgerecht darzustellen, schiene hinreichend handhabbar und bräuchte keine Steigerung dadurch, dass eigene Fragestellungen entwickelt, dazu passende Methoden ausgewählt oder der einschlägige Forschungsstand aufgearbeitet werden müsste. Hierin läge der quantitative, nicht aber qualitative Unterschied zwischen einem professionsbezogenen Studium zum Lehrberuf und einem Studium, das auf die Mitwirkung in der Scientific Community abzielt. Die Anschlussfähigkeit an akademische Laufbahnen wäre durch die Fokussierung auf die Kernoperationen des Erkenntnisgewinns nicht in Frage gestellt, vielleicht sogar gestärkt, weil in diesen Kernoperationen auch viel Entdeckungs- und Sinnstiftungspotenzial liegt.

Beide oben genannte Strategien werfen eine Reihe von Fragen auf. Diese sind sowohl inhaltlicher, organisatorischer als auch forschungsethischer und nicht zuletzt auch politischer Natur. Die Frage nach der inhaltlichen Ausrichtung des Praktikums erfordert je nach Anzahl der Studierenden eines Jahrgangs absehbar eine Diversifizierung der Orte und Fragestellungen, die anspruchsvoll so zu thematisieren und zu begleiten sind, dass sich der Sinn dieser Auseinandersetzung auch für die Mehrzahl der Studierenden erschließt. Dies wiederum setzt die entsprechenden Ressourcen an Hochschulmitarbeitenden, deren Expertise und studiumsseitig entsprechende Zeitressourcen in der Währung von Kreditpunkten voraus, um die

vertiefte Einlassung auf das Studienelement und die sinnstiftende Kommunikation und Überzeugungskraft zu begünstigen.

Unter der Voraussetzung, dass die organisatorischen Rahmenbedingungen stimmen, stellen sich jedoch auch forschungsethische Fragen. So erkenntnisträchtig es sein könnte, auch nur über eine Woche hinweg im ethnografischen Forschungsstil Lebenswelten von Schulkindern teilnehmend zu beobachten, sie z. B. mit starken Konzepten wie der Bourdieuschen Habitus- oder Kapitaltheorie analytisch zu bearbeiten und mit der eigenen Biografie und Lebenswelt zu kontrastieren, so fragwürdig wäre die damit unvermeidlich bereits mit dem Feldeintritt und der Beobachtung verbundene Intervention in die entsprechenden Familiensysteme, insbesondere in der Kurzfristigkeit und Unverbindlichkeit. Solche Mikrostudien z. B. mit der Idee des Service-Learning (vgl. Altenschmidt & Stark 2016) zu verbinden, bei der Studierende z. B. einzelne Kinder nicht nur beobachten, sondern über ein Jahr hinweg (in differenziert zu klärender Weise) auch unterstützend begleiten, scheint eine Prüfung wert. Inwieweit das in Studiengängen mit großen Studierendenkohorten realisierbar ist, muss an dieser Stelle jedoch offenbleiben.

Aus politischer Sicht muss die Frage gestellt werden, ob sich eine solche Umdeutung hin zu einem Berufsfeldpraktikum, das in erster Linie auf die Wissenschaft als Praxis und den entsprechenden *Academic Rigour* zielt, mit den Vorstellungen der bildungspolitisch Verantwortlichen in Einklang bringen lässt. Im Zweifelsfall wäre zu prüfen, ob gelingt, was Neuweg (2022, 288) anmahnt: „akademischer, kundig begründeter und flächendeckender Widerstand gegen das absehbar Unsinnige“.

Es kann aus der Ferne nicht abgeschätzt werden, wie umstritten und heiß diskutiert das hier thematisierte Studienelement ist, wie viel legitimatorisch-politisches Gewicht ihm zukommt und welche Ressourcen an den Standorten der Lehrer:innenbildung in NRW zur Verfügung stehen, um konzeptionell an diesem Element zu arbeiten. In den vorangegangenen Überlegungen könnte jedoch deutlich geworden sein, dass es bislang keines der *stärksten* Elemente des Lehramtsstudiums sein dürfte und es gleichwohl aussichtsreich sein könnte, es eben deshalb als bedeutsamen Teil eines Lehramtsstudiengangs zu stärken.

Literatur

- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2016): Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In: H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript, 115–136.
- Alkemeyer, T. & Buschmann, N. (2017): Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit. In: M. Rieger-Ladich & C. Grabau (Hrsg.): *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS, 271–297.
- Alkemeyer, T., Buschmann, N. & Michaeler, M. (2015): Kritik der Praxis. Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien. In: T. Alkemeyer, V. Schürmann & J. Volbers (Hrsg.): *Praxis denken. Konzepte und Kritik*. Wiesbaden: Springer VS, 25–50.

- Altenschmidt, K. & Stark, W. (Hrsg.) (2016): *Forschen und Lehren mit der Gesellschaft. Community Based Research und Service Learning an Hochschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. (2006): *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2020): *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung*. Stuttgart: utb.
- Hedtko, R. (2020): Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisbornierten Lehrerbildung. In: C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.): *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer VS, 79–108.
- Kroher, M.; Beuße, M.; Isleib, S.; Becker, K.; Ehrhardt, M.-C.; Gerdes, F.; Koopmann, J.; Schommer, T.; Schwabe, U.; Steinkühler, J.; Völk, D.; Peter, F.; Buchholz, S.; (2023). Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Leonhard, T. (2023): Begleitung – hochschuladäquat: Unterricht daten- und methodengestützt analysieren. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (1), 98–105.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2016): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016*. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Neuweg, G.H. (2011): Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer Theorie-Praxis-Integration in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 22(43), 33–45.
- Neuweg, G.H. (2022): *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld zwischen Wissen und Können*. Münster: Waxmann.
- Rheinländer, K. & Scholl, D. (Hrsg.) (2020): *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidt, R. (2012): *Soziologie der Praktiken: Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp.
- Schneider, J. & Cramer, C. (2020): Relationierung von Theorie und Praxis: Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In: K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.): *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 23–38.
- Schubarth, W. (2015): Beschäftigungsfähigkeit als Bildungsziel an Hochschulen. *Aus Politik und Zeitgeschichte*.
Online unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/205212/beschaeftigungsfachigkeit-als-bildungsziel-an-hochschulen/>(Abrufdatum: 07.05.2023).

Gesetzestexte

- HRG – Hochschulrahmengesetz (HRG) vom 26.01.1976 in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999, zuletzt geändert am 15. November 2019.
Online unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/>(Abrufdatum: 17.07.2023).
- LABG – Lehrerausbildungsgesetz: Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen vom 12. Mai 2009, zuletzt geändert durch Gesetz vom 23. Februar 2022.
Online unter: <https://bass.schul-welt.de/9767.htm> (Abrufdatum: 07.05.2023).
- LZV – Lehramtszugangsverordnung: Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität vom 25. April 2016.
Online unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=34604&menu=1&sg=0&aufgehoben=N&keyword=LZV (Abrufdatum: 07.05.2023).

PHG – Gesetz über die Pädagogische Hochschule (PHG), Kanton Zürich vom 01.07.2002.

Online unter: https://www.zh.ch/de/politik-staat/gesetze-beschluesse/gesetzessammlung/zhlex-ls/erlass-414_41-1999_10_25-2002_07_01-108.html (Abrufdatum: 07.05.2023).

Autor

Tobias Leonhard, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Professions- und Systemforschung

Lagerstrasse 2, CH-8090 Zürich

tobias.leonhard@phzh.ch

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Schul- und Berufspraktische Studien