



Anke Schöning / Michaela Heer
Michelle Pahl / Frank Diehr / Eva Parusel
Anja Tinnefeld / Jutta Walke
(Hrsg.)

Das Berufsfeldpraktikum als Professionalisierungselement

Grundlagen, Konzepte, Beispiele
für das Lehramtsstudium

Schöning / Heer / Pahl / Diehr
Parusel / Tinnefeld / Walke

**Das Berufsfeldpraktikum
als Professionalisierungselement**

Anke Schöning
Michaela Heer
Michelle Pahl
Frank Diehr
Eva Parusel
Anja Tinnefeld
Jutta Walke
(Hrsg.)

Das Berufsfeldpraktikum als Professionalisierungselement

Grundlagen, Konzepte, Beispiele
für das Lehramtsstudium

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

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

2024. Verlag Julius Klinkhardt.

Coverabbildung: © Eva Parusel.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>*

ISBN 978-3-7815-6068-0 digital

doi.org/10.35468/6068

ISBN 978-3-7815-2615-0 print

Inhalt

<i>Anke Schöning, Michaela Heer, Michelle Pahl, Frank Diehr, Eva Parusel, Anja Tinnefeld und Jutta Walke</i>	
Einleitung	9
I Außerschulische Praktika im Lehramtsstudium:	
Perspektiven auf eine Leerstelle	17
<i>Tobias Leonhard</i>	
Wozu eigentlich? Kritisch konstruktive Anfragen an Berufsfeldpraktika im Studium zum Lehrberuf	19
<i>Reinhold Hedtke</i>	
Schulfremde Welten – Was das Berufsfeldpraktikum leisten kann.....	32
<i>Julia Košinár</i>	
Schulische und außerschulische Praktikumsbegleitung – Rollen und Anforderungen von Mentoren und von Begleitpersonen im Berufsfeldpraktikum.....	47
<i>Raphaela Porsch und Christian Reintjes</i>	
Außerschulische Praktika im Lehramtsstudium in Deutschland: Ein systematischer Überblick	67
II Hochschulspezifische Konzepte.....	87
<i>Anke Schöning</i>	
Die Rahmenkonzeption für die Berufsfeldbezogene Praxisstudie an der Universität Bielefeld	89
<i>Claus Dahlmanns und Astrid Krämer</i>	
Das Berufsfeldpraktikum an der Universität zu Köln als innovatives Gesamtkonzept	99
<i>Jutta Walke, Daniel Halkiew und Andreas Feindt</i>	
Berufsfeldpraktikum und Bildungslandschaften – Grundsätzliche Perspektiven und hochschuldidaktische Beispiele aus Münster	107
<i>Sandra Venzke und Simone Brüser</i>	
Das Berufsfeldpraktikum an der Universität Siegen	115

<i>Michaela Heer, Eva Parusel und Michelle Pahl</i> Das Berufsfeldpraktikum an der Bergischen Universität Wuppertal	123
III Good Practice Beispiele	131
<i>Michaela Heer, Anke Schöning, Michelle Pahl, Frank Diehr, Eva Parusel, Anja Tinnefeld und Jutta Walke</i> Einleitendes zur Orientierung	133
Kooperation und Multiprofessionalität	138
<i>Silvia Fränkel, Till Schmäing und Daniela Sellmann-Risse</i> Unterricht im Wald – Das Berufsfeldpraktikum <i>Waldjugendspiele</i> in Bielefeld	138
<i>Anja Tinnefeld und Felix Dresewski</i> <i>Lernen durch Spenden</i> – ein Kooperationsprojekt für Bildungsgerechtigkeit	144
<i>Jana Nolding und Norbert Grotjohann</i> Das Berufsfeldpraktikum an der <i>Fliegenden Zooschule</i> der Adlerwarte Berlebeck – Darstellung des Konzeptes der Praxisphase und die Bedeutung für die Professionalisierung der Studierenden.....	152
<i>Sabine Bremke und Luisa Wissing</i> Sport mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen als Professionalisierungsmöglichkeit für Lehramtsstudierende.....	159
<i>Laura Möllers</i> Reflexionskompetenz und Innovationskompetenz im Berufsfeldpraktikum.....	166
<i>Daniel Halkiew</i> Die Universität als Tätigkeitsfeld – Die Leitung von Portfoliogruppen im Rahmen des Berufsfeldpraktikums	173
<i>Christine Heil und Regina Köllner-Kolb</i> Künstlerische Beobachtungen im professionellen Feld leicht schräg neben dem Berufsziel	181
Sprachbildung und Mehrsprachigkeit	189
<i>Ulrike Behrens und Miriam Morek</i> Das Berufsfeldpraktikum in pädagogischen Einrichtungen des Elementarbereichs: Ein Modellkonzept für das Studium <i>Sprachliche Grundbildung</i> (Grundschullehramt Deutsch)	189

Nicole Lorth und Ursula Reuschenbach

Berufsfeldpraktikum *Welcome to School* im Fachbereich Deutsch als Zweit-/
Fremdsprache: Berufsbezogene Selbstkonzepte und Berufswahlsicherheit
im BFP an der Universität Duisburg-Essen (UDE) entwickeln..... 197

Beatrix Hinrichs, Nadia Wahbe, Frederik Kahmen und Claudia Riemer

Das DaZ-spezifische Praktikumsformat der Universität Bielefeld:
FörBi – Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler nicht deutscher
Herkunftssprachen 205

*Melanie Beese, Rebekka Heil, Stefanie Jahn, Anastasia Moraitis,
Kerstin Salewski-Teßmann und Julia Schubert*

Auf dem Weg zur Professionalisierung: Multiperspektivische Zugänge zur
Umsetzung sprachbildender Projekte in schulischen und außerschulischen
Kontexten213

Diagnose und Förderung..... 221

Thomas Rottmann, Johannes Kiskemper und Juliane Wefers

Erweiterung von Diagnose- und Förderkompetenzen von Studierenden –
Beispiele aus dem Berufsfeldpraktikum an der Beratungsstelle für Kinder
mit Rechenschwierigkeiten der Universität Bielefeld..... 221

Miriam Morek und Oliver Göbel

Berufsfeldpraktikum *Digital lehren lernen* im Fach Deutsch:
Fachdidaktische Professionalisierung für individuelle Lernbegleitung
im digitalen Raum..... 229

Carolin Kull und Christiane Mattiesson

Bochumer Berufsfeldpraktika: Einblicke in Bildungsübergänge von der
Primarstufe in die Sekundarstufe und in die Berufliche Bildung 236

Internationalisierung..... 244

Bärbel Diebr und Anna Elisabeth Fischer

International und digital – im Berufsfeldpraktikum neue Welten erschließen ... 244

Jule Lorleberg und Michaela Heer

Das *Berufsfeldpraktikum International* im Rahmen des Projekts
Lehrkräftebildung Grundschule International (L-GrIn) an der Bergischen
Universität Wuppertal 252

Nadine Auner und Renate Schüssler

Berufsfeldbezogene Praxisstudie im Ausland – Professionalisierung durch
internationale Praxiserfahrung..... 259

Jan Springob und Jan Veldscholten

Das (hybride) Begleitseminar zum Berufsfeldpraktikum im Ausland an der Universität zu Köln. Was wir aus der Pandemie mitnehmen (wollen). 267

IV Empirische Erkenntnisse und Evaluationsergebnisse..... 275

Christoph Vogelsang und Jana Meier

Sinnvolle Ergänzung oder bewusster Bruch? – Tätigkeitsfelder im Berufsfeldpraktikum innerhalb des Lehramtsstudiums 277

Jutta Bedehäsing, Andrea Fuchs, Michaela Heer, Michelle Pahl und Eva Parusel

Das außerschulische Berufsfeldpraktikum aus Perspektive der Studierenden: Ergebnisse einer explorativen qualitativen Interviewstudie..... 294

Jana Meier, Christoph Vogelsang und Tanja Rotärmel

„Das Berufsfeldpraktikum empfinde ich als nicht notwendig im Studium“ – Evaluationsergebnisse zum Berufsfeldpraktikum aus Sicht von Lehramtsstudierenden 310

Ina Berninger, Claus Dahlmanns, Judith Eichler und Arman Lee

Projekte zur Förderung bildungsbenachteiligter Kinder und Jugendlicher und ihre Wirkung auf die Professionalisierung in den Praxisphasen – Ausgewählte Evaluationsergebnisse 325

Siham Lakehal und Gülşah Mavruk

Microteaching im Berufsfeldpraktikum. Ein Konzept zur Entwicklung diversitätssensibler Haltungen und Handlungsorientierungen – Ergebnisse einer empirischen Studie im Förderunterricht an der Universität Duisburg-Essen 343

Stefan Schreck und Bernd Gröben

Der offene Ganztag als Handlungsfeld für (angehende) Sportlehrkräfte – Vorstellung und Evaluation eines Bielefelder Good-Practice-Modells..... 357

Synopse 373

Jan Christoph Störtländer

Das Berufsfeldpraktikum in Nordrhein-Westfalen. Eine kritische Würdigung von Good Practice Beispielen mit Blick auf Lernorte, Lerngelegenheiten und Lernbegleitungen 375

Schlussbetrachtungen..... 387

Eva Parusel, Jutta Walke, Anke Schöning, Michaela Heer, Michelle Pahl, Frank Diehr und Anja Tinnefeld

Abschließende Betrachtungen der Herausgebenden 389

Autorinnen und Autoren 395

*Anke Schöning, Michaela Heer, Michelle Pahl, Frank Diehr,
Eva Parusel, Anja Tinnefeld und Jutta Walke*

Einleitung

1 Das Motiv zum Buch

Schulische Praxisphasen können als konstanter Bestandteil der universitären Lehramtsausbildung gelten. Mit Ausweitung der Praxisphasen im Zuge der Reform der Lehrkräftebildung durch Einführung von Langzeitpraktika beziehungsweise des Praxissemesters in Deutschland (vgl. Weyland & Wittmann 2015) ist die Anzahl an Veröffentlichungen und Forschungsbefunden zum Praxisbezug und dessen Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte in den letzten 5–10 Jahren deutlich gestiegen. Dies gilt allerdings nahezu ausschließlich für den Praxisbezug im Feld Schule, demnach für klassische Schulpraktika. Für lehramtsbezogene außerschulische Praktika gibt es so gut wie keine wissenschaftlichen Erkenntnisse und Studien. Dies erstaunt, da nicht nur in Nordrhein-Westfalen (NRW), sondern in weiteren 8 Bundesländern ein außerschulisches Praktikum im Lehramtsstudium vorgesehen ist, wie anhand einer für diesen Sammelband entstandenen Studie aufgezeigt werden kann (vgl. Porsch & Reintjes in diesem Band). Den Ausgangspunkt für dieses Buch bildet das im nordrhein-westfälischen Lehrerausbildungsgesetz (LABG) verankerte Berufsfeldpraktikum (BFP), das in der Regel als außerschulisches Praktikum durchzuführen ist. Die Herausgeber:innen befassen sich seit Jahren auf verschiedenen Ebenen mit der konzeptionellen Umsetzung und im Zuge dessen mit Fragen zur konkreten Ausgestaltung des BFP. Daher liegt das Interesse dieser Veröffentlichung zum einen darin begründet, Einblicke in die Vielfältigkeit und Vielgestaltigkeit innovativer Projekte und Kooperationen zu geben, die an verschiedenen Standorten bei der Ausgestaltung des BFP eine Rolle spielen. Aufgezeigt und diskutiert wird dabei, welchen Beitrag das BFP zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte leistet.

Zum anderen stellt die nicht erst im Zuge der Entstehung dieses Buches, sondern bereits bei der konzeptionellen Umsetzung sich manifestierende Leerstelle und Forschungslücke eine zentrale Motivation für die Herausgeber:innen dar, mit diesem Band danach zu fragen, welchen Beitrag außerschulische Praxisphasen für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte leisten könn(t)en. Damit stellt sich zugleich die Frage nach dem Stellenwert außerschulischer Praxisphasen in der Lehrkräftebildung.

2 Ausgangslage und Rahmenbedingungen

Das BFP ist das zweite Praxiselement im Bachelor des Lehramtsstudiums in NRW und soll „den Studierenden konkretere berufliche Perspektiven außerhalb des Schuldienstes“ (LABG 2009, § 12) eröffnen oder „Einblicke in die für den Lehrerberuf relevanten außerschulischen Tätigkeitsfelder“ (ebd.) gewähren. Die Vorgabe, dass das BFP in der Regel außerschulisch zu absolvieren ist, „lässt aber ausnahmsweise auch eine Verortung des Berufsfeldpraktikums an Schulen weiter zu, um besondere, seit 2009 gewachsene, Projekte mit Schulen nicht zu gefährden (etwa im Bereich Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte) und ggf. Tätigkeiten im Ganztagsbereich zuzulassen“ (Landtag Nordrhein-Westfalen (2015), 41). Aus diesen Vorgaben ergeben sich unterschiedliche Möglichkeiten der professionsbezogenen Settings im BFP. Grundlegend kann zunächst zwischen außerschulischen und schulischen Tätigkeitsfeldern unterschieden werden. Hinsichtlich der außerschulischen Tätigkeitsfelder können Praktikumsorte wiederum entweder einen deutlichen pädagogischen Bezug aufweisen (z. B. Einrichtungen des Elementarbereichs, Theater, Museen) oder einen fachlichen Bezug (z. B. Archive – Geschichtswissenschaft, Labore – Biologie und Chemie, Verlage – Sprachen). Das professionsbezogene Setting schulischer Tätigkeitsfelder kann unterrichtlich ausgerichtet (z. B. Förderunterricht) oder außerunterrichtlich angesiedelt sein (z. B. Ganztags, Projektwochen, Schulentwicklungsprojekte).

Angesichts dieser vielfältigen Ausgestaltungsmöglichkeiten stellt sich die Frage nach den Zielen des BFP mit Blick auf die Relevanz für die Professionalisierung der Lehramtsstudierenden. Anders als bei den beiden weiteren Praxiselementen im Lehramtsstudium in NRW (Eignungs- und Orientierungspraktikum und Praxissemester) gibt es keine weiteren Konkretisierungen des Gesetzgebers für die Ausgestaltung des Berufsfeldpraktikums wie z. B. spezifische Kompetenzausweisungen. Und anders als für die lang etablierten Schulpraktika im Lehramtsstudium besteht für lehramtsbezogene außerschulische Praktika ein Vakuum an theoretischen und empirischen Erkenntnissen bezüglich möglicher Zielsetzungen und Kompetenzen sowie einer professionsfördernden Ausgestaltung. Die Diskussion außerschulischer Praxisphasen beschränkt sich weitestgehend auf Überlegungen zur schulischen Berufsbildung und knüpft häufig an den Diskurs in der Didaktik der Sozialwissenschaften an (vgl. Hedtke in diesem Band).

Betrachtet man die wenigen vorliegenden theoretischen und empirischen Auseinandersetzungen mit dem Thema außerschulische Praxisphasen im Lehramtsstudium, so finden sich vornehmlich Studien, in denen vor allem eine Bedeutung für die Lehrkräftebildung in gewerblich-technischen Fächern (Lackmann u. a. 1982; Wöppel 1983; Niethammer & Hartmann 2015) und für die Entwicklung einer Berufsorientierungskompetenz von Lehrkräften im Bereich der Sekundarstufe I (Beinke 1987) gesehen wird. Die zunächst besonders naheliegend erscheinende

Begründungslinie der Befähigung zur Begleitung und Unterstützung bei der Berufswahl und bei der Durchführung von Schüler:innenpraktika liegt insbesondere begründet in der hohen Relevanz für die zeitnahe berufliche Lebenswelt der Schüler:innen (vgl. Wengert-Richter 2009) sowie in der Identifizierung von Berufsorientierung als eine Aufgabe von Schule und Lehrkraft (DIPF 2002; KMK & BA 2004). So ergab sich in diesen Überlegungen vor allem ein Fokus auf den Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten aus Erfahrungen innerhalb eines Betriebspraktikums, die wiederum an die künftige Schüler:innenschaft weitergegeben werden können. Als weiterer Aspekt im Zusammenhang mit außerschulischen Praxiserfahrungen wird in neueren Studien aus fachdidaktischer Perspektive der Bezug zu aktueller Forschung, speziell in den naturwissenschaftlichen Fächern, aufgeworfen (Lein 2014, Unverricht 2015). Hier wird die Forderung deutlich gemacht, dass „Lehramtsstudierende [...] in ihrer Ausbildung Betriebspraktika in Forschungseinrichtungen und Wirtschaftsunternehmen absolvieren [müssen], um aktuelle naturwissenschaftliche Forschung und neue Technologien zu verfolgen und diese authentisch in ihren späteren Unterricht einzubringen“ (Lein 2014, 13).

Eine mögliche Bedeutung im Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte steht in den angeführten Beispielen nicht im Zentrum des Interesses und somit zum aktuellen Zeitpunkt weitgehend noch aus.

3 Zu diesem Buch

3.1 Auswahl der Beiträge

Hinsichtlich der theoretischen und analytischen Perspektiven auf außerschulische Praktika und das BFP konnten Autor:innen mit weitreichender Expertise in der Auseinandersetzung mit Praxisphasen in der Lehrkräftebildung eingeladen werden, Beiträge zu ausgewählten Fragestellungen, die sich im Zusammenhang mit dem BFP als (möglichem) Professionalisierungselement ergeben, zu verfassen (Kap. 1 in diesem Band). Bei der Einwerbung der Beiträge manifestierte sich einmal mehr die Leerstelle bezüglich der Beschäftigung mit außerschulischen Praktika im Lehramtsstudium: Bis auf eine Ausnahme (Hedtke) setzen sich die weiteren Autor:innen (Košinár, Leonhard, Porsch & Reintjes) hier erstmalig spezifisch mit Aspekten und Fragen von außerschulischen Praktika und deren Bedeutung für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte auseinander. An dieser Stelle sei den Autor:innen für ihr Engagement und Interesse gedankt, sich auf dieses Themenfeld einzulassen.

Um eine möglichst vielfältige und umfassende Übersicht über Konzepte, Gestaltungsmöglichkeiten und empirische Forschungsergebnisse aus den lehrkräftebildenden Standorten in NRW zu erhalten, wurde eine offene Einladung zur

Beteiligung am Sammelband herausgegeben, die sich vor allem an Akteure der ersten Phase der Lehramtsausbildung richtete. Erbeten wurden Beiträge zu standortspezifischen Gesamtkonzepten (Kap. 2 in diesem Band), zu Beispielen guter Praxis (Good Practice Beispiele, Kap. 3 in diesem Band) sowie zu empirischen Erkenntnissen und Evaluationsergebnissen (Kap. 4 in diesem Band).

Die Einreichung von Good Practice Beiträgen erfolgte nach der Maßgabe, konkrete Angebote in der Vorbereitung, Begleitung und/oder Ausgestaltung des Berufsfeldpraktikums zu beschreiben. Hier konnten sowohl besondere universitäre Seminar- oder Beratungskonzepte als auch außergewöhnliche Kooperationsprojekte einzelner Standorte, Lehrender oder Verantwortlicher in den Teilstudiengängen vorgestellt werden. Der Aufruf beinhaltete das Ziel, die Vielfalt der offenen Ausgestaltungsmöglichkeiten und Erfahrungen mit den Formaten deutlich zu machen und der Leser:innenschaft Inspiration zu bieten.

In den Beiträgen sollten folgende Aspekte behandelt werden:

- Welchen Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte leistet das beschriebene Format?
- Worin liegen die Besonderheit und der Mehrwert für die teilnehmenden Studierenden und gegebenenfalls für die Kooperationspartner:innen?
- Welche Herausforderungen und offenen Fragen gibt es unter Umständen derzeit noch in der konkreten Ausgestaltung des beschriebenen Formats?

Die eingereichten empirischen Beiträge folgten dem Aufruf, statistische Daten, Evaluationsergebnisse und/oder eigene empirische Erhebungen zu verschiedenen Aspekten rund um das Berufsfeldpraktikum zu präsentieren.

Der vorliegende Sammelband enthält Beiträge von 8 lehrkräftebildenden Standorten in NRW, darunter einige mit mehrfacher Beteiligung. Die insgesamt 11 an der Lehrkräftebildung in NRW beteiligten Universitäten und die weiteren kooperierenden Hochschulen sind demnach nicht alle repräsentiert. Aufgrund der dennoch großen Beteiligung gibt der Band gleichwohl einen breiten Einblick in Konzeptionen, Umsetzungen und Evaluationen des bundeslandspezifischen Berufsfeldpraktikums.

3.2 Ein Blick ins Buch

(1) *Außerschulische Praktika im Lehramtsstudium: Perspektiven auf eine Leerstelle*

Die Beiträge im ersten Teil des Sammelbandes nähern sich aus unterschiedlichen (disziplinären) Perspektiven den Fragen nach u. a. Bedeutung, Zielen und Begleitung außerschulischer Praxisphasen in der Lehrkräftebildung. Angehende Lehrkräfte studieren mehrere (Unterrichts-)Fächer, bildungswissenschaftliche Elemente und schulpraktische Studien. Vor diesem Hintergrund fragt *Tobias Leonhard* nach Stellenwert, Zielen und Bezug eines außerschulischen Praktikums als „Zusatzelement“ angesichts der Vielfalt der Studienelemente im Lehramts-

studium sowie der aktuellen studentischen Lebenswelten. Er kommt zu dem Schluss, dass außerschulische Berufsfeldpraktika wenig Relevanz für den späteren Lehrer:innenberuf haben. Eine konträre Perspektive nimmt *Reinhold Hedtke* in seinem Beitrag ein, wenn er, ausgehend von der „Weltpraxisferne“ der akademischen Lehrkräftebildung, in außerschulischen „Arbeitsweltpraktika“ nicht nur die Chance zur Anerkennung anderer Berufswelten im Kontext des professionellen Lehrer:innenhabitus sieht. Mit Blick auf die Berufsorientierung als schulische Aufgabe vermitteln sie (angehenden) Lehrkräften entsprechendes Wissen und Können für einen kompetenten und kritischen Umgang mit ebendieser Aufgabe. Die Fragen nach der Rolle und den Anforderungen von Mentor:innen und Begleitpersonen im Berufsfeldpraktikum stehen im Mittelpunkt des Beitrags von *Julia Košinár*. Ausgehend von Befunden u. a. zum Rollenverständnis und zu Rollenzuschreibungen im Kontext schulischer Lernbegleitung zeigt sie Differenzen einer außerschulischen Lernbegleitung sowie Klärungsbedarfe auf, um die „Sinnhaftigkeit“ und „Anschlussfähigkeit“ für alle Beteiligten zu stärken. Schließlich geben *Raphaela Porsch & Christian Reintjes* anhand einer systematischen Analyse von Rechtsdokumenten aus allen 16 Bundesländern einen umfassenden Überblick über außerschulische Praktika im Lehramtsstudium in Deutschland. Zentrale Befunde sind, dass sich Differenzen zwischen den Bundesländern hinsichtlich Vorkommen, Umfang, Zielen und Arbeitsfeldern ergeben.

(2) *Hochschulspezifische Konzepte*

Im zweiten Kapitel des Bandes liegt der Fokus auf dem nordrhein-westfälischen Berufsfeldpraktikum. Exemplarisch werden Konzepte und Umsetzungsmöglichkeiten an den Standorten *Bielefeld, Köln, Münster, Siegen* und *Wuppertal* vorgestellt. Es zeigt sich, dass die sich durch die Rahmengesetzgebung in NRW ergebenden vielfältigen Ausgestaltungsmöglichkeiten dieses Praxiselements von den Hochschulen bereits bei der konzeptionellen Verankerung genutzt werden, und zwar ohne hier eine Beliebigkeit, denn vielmehr eine standortspezifische curriculare Einbettung zu konstatieren.

(3) *Good Practice Beispiele*

Das dritte Kapitel umfasst 18 Good Practice Beispiele aus den Erziehungs- und Bildungswissenschaften sowie der Allgemeinen Didaktik und mehreren Fachdidaktiken, anhand derer u. a. konkrete Praktikumsorte, Lernbegleitungen und Kooperationen des Berufsfeldpraktikums beschrieben werden. Für eine bessere und schnellere Orientierung der Leser:innen sind die Beiträge sortiert nach den inhaltlichen Kategorien *Kooperation und Multiprofessionalität, Sprachbildung und Mehrsprachigkeit, Diagnose und Förderung* sowie *Internationalisierung*. Eine Erläuterung der Herangehensweise bei der Sortierung sowie eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Beiträge finden sich im einleitenden Abschnitt des Kapitels.

(4) *Empirische Erkenntnisse und Evaluationsergebnisse*

Im vierten Kapitel werden verschiedene Aspekte rund um das Berufsfeldpraktikum aus einer empirischen Perspektive beleuchtet. Die unterschiedlichen Erkenntnisinteressen der Beiträge spiegeln dabei die Vielfalt der Zielsetzungen und Ausgestaltungsmöglichkeiten des Berufsfeldpraktikums wider. So werden in den ersten 3 Beiträgen Fragen nach dem Sinn und Nutzen des Praktikums, aber auch der universitären Begleitung untersucht sowie Erkenntnisse zu den Tätigkeitsfeldern im Berufsfeldpraktikum und ihre Nähe oder Distanz zum Lehrer:innenberuf dargestellt. Die letzten 3 Beiträge befassen sich dagegen mit der Wirkung ausgewählter Projekte beziehungsweise Modelle auf die Professionalisierung oder die Haltung angehender Lehrkräfte. In allen 6 Beiträgen wird die Sichtweise der Studierenden in den Blick genommen, indem diese im jeweiligen Forschungsdesign mündlich oder schriftlich zu Wort kommen – in Einzelinterviews, Gruppendiskussionen, Portfolios oder Online-Befragungen. Die so erhobenen Daten werden mithilfe unterschiedlicher qualitativer oder quantitativer Methoden ausgewertet und die Ergebnisse werden jeweils vor dem Hintergrund der spezifischen Fragestellungen eingeordnet und diskutiert.

Synopse

Eine kritische Würdigung der Good Practice Beispiele nimmt *Jan Christoph Störtländer* vor. Seine Perspektiven bei der Orientierung angesichts der Vielfalt der Ausgestaltungsmöglichkeiten sind die Lernorte, Lerngelegenheiten und die Lernbegleitungen, mittels derer die Beispiele verglichen und gegenübergestellt werden. Er kommt zu dem Fazit, dass ein Berufsfeldpraktikum das Potential habe, den „Verschulungstendenzen“ in der Lehrkräftebildung entgegenzuwirken.

Schlussbetrachtungen

Abschließend werfen die Herausgeber:innen einen Blick zurück nach vorn, indem sie ausgehend von der Motivation und den Zielsetzungen des Sammelbandes die im Laufe des Arbeits- und Entwicklungsprozesses immer wieder (neu) in den Blick geratenen Fragestellungen in den Fokus nehmen, dabei Bezüge zwischen den Beiträgen des Bandes herstellen und Möglichkeiten der Weiterentwicklung ausloten. Leitend sind dabei die Fragen: *Was spricht für oder gegen außerschulische Praxisphasen? Was kann an außerschulischen Praxisphasen relevant sein? Wie kann eine forschende Perspektive zur Weiterentwicklung des Konstrukts Berufsfeldpraktikum beitragen?*

3.3 Anregungen für die Lektüre

Die Good Practice Beispiele in diesem Sammelband liefern (mögliche) Antworten zu Fragen guter Praxis und zahlreiche Beispiele, wie ein BFP gestaltet werden kann. Gleichwohl sind viele Fragen erst im Laufe der Arbeit an dem Band entstanden oder deutlich(er) geworden. Dazu haben insbesondere die Beiträge des ersten Kapitels einen wichtigen Beitrag geliefert. Fragen, die die Leser:innen

bei der Lektüre dieses und der nachfolgenden Kapitel möglicherweise inspirieren können und für die der Band noch keine geschlossenen Antworten liefert, sind beispielsweise:

- Welche Gemeinsamkeiten, welche Differenzen zeigen sich bezüglich schulischer und außerschulischer Praxisphasen? Wie kann man der möglichen Differenzen von Schulpraxis und außerschulischer Praxis habhaft werden?
- Lässt sich eine Sinnhaftigkeit des Studienelementes BFP für die unterschiedlichen Interessenslagen der Akteure konsistent darstellen?
- Wie lässt sich mit dem extrem heterogenen Feld an Praxen umgehen, in dem die Studierenden sich im BFP bewegen? Erlaubt diese Heterogenität eine konsistente Beforschung? Wie können trotz der heterogenen Praxen Kompetenzerwartungen für das BFP formuliert werden?
- Welche Besonderheiten liefern die Perspektiven der vielfältigen Praktikumsgeber:innen?
- Wie kann die Rolle der Mentor:innen in der außerschulischen Praxis beschrieben und gegebenenfalls geklärt werden?
- Wie kann es gelingen, die Bedarfe der Studierenden bezüglich ihrer Orientierung in der Welt und im Studium stärker einzubeziehen und dabei gleichzeitig ihre Perspektiven zu erweitern?
- Wie reflektieren die Studierenden die Erfahrungen des Berufsfeldpraktikums?
- Welche Hinweise ergeben sich aus fachlicher, fachdidaktischer, erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Perspektive auf außerschulische Praxis angesichts der Vielfalt in unserem Band?

Last but not least

Als Herausgeber:innen möchten wir allen Beteiligten danken, die uns bei der Entwicklung und Erstellung des Bandes unterstützt haben. Namentlich genannt sei insbesondere Andreas Klinkhardt für seine wertvolle Beratung und hilfreichen Anregungen. Den Autor:innen danken wir für ihre Beiträge.

September 2023

Anke Schöning, Michaela Heer, Michelle Pahl, Frank Diehr,
Eva Parusel, Anja Tinnefeld, Jutta Walke

Literatur

- Beinke, L. (1987): Modellvorschlag zum Berufswahlunterricht. Köln.
 DIPF – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (2002): Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. Bonn: BLK 27, 57, 184 S.
 Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2008/266/pdf/ergebnisse_fb_band02.pdf
 (Abrufdatum: 06.09.2023).

- KMK & BA (2004): Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit.
- 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: 01.06.2023).
- Lackmann, J., Prim, R. & Schmid, H. (1982): Das Betriebspraktikum im Studiengang Arbeit-Wirtschaft- Technik für das Lehramt an Hauptschulen. Zwischenbericht zur Entwicklung einer Praktikumskonzeption und zur Planung einer wissenschaftlichen Begleituntersuchung. Forschungsbericht/Forschungsstelle Arbeit, Wirtschaft, Technik (Weingarten) 2. Weingarten.
- Landtag Nordrhein-Westfalen (2015): Gesetzentwurf der Landesregierung. Gesetz zur Änderung des Lehrerausbildungsgesetzes. Drucksache 16/9887.
Online unter: <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD16-9887.pdf> (Abrufdatum: 07.09.2023).
- Lein, S. (2014): Das Betriebspraktikum in der Lehrerbildung. Berlin: Logos-Verlag.
- Niethammer, M. & Hartmann, M.D. (2015): Kooperative Ausbildung im technischen Lehramt. Kompetenzorientierte Lehrerbildung für berufsbildende Schulen im gewerblich-technischen Bereich.
- Unverricht, I. (2015): Betriebspraktika als Element kompetenzorientierter Lehrerausbildung. Hochschuldidaktisches Konzept für den Studiengang Höheres Lehramt an Gymnasien für Chemie und Physik. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
Online unter: <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/54217> (Abrufdatum: 27.11.2023).
- Wengert-Richter, P. (2010): Das Betriebspraktikum im Studiengang Realschule – Eine Evaluationsstudie zum Erwerb einer studienbegleitenden Berufsorientierungskompetenz zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer. Karlsruhe, Pädagogische Hochschule, Dissertation.
Online unter: <https://phka.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/2> (Abrufdatum: 27.11.2023).
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015): Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland – Stand und Perspektiven. In: Journal für LehrerInnenbildung, 15 (1), 8–21.
- Wöppel, J. (1983): Praxisnaher Unterricht durch eigene Erfahrungen – Das Betriebspraktikum für AWT-Lehrer in der Entwicklung. In: Lehren und Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden-Württemberg, 9 (3), S. 49–61.

**I Außerschulische Praktika
im Lehramtsstudium:
Perspektiven auf eine Leerstelle**

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 anerkennbar 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

Reinhold Hedtke

Schulfremde Welten – Was das Berufsfeldpraktikum leisten kann

Das in Nordrhein-Westfalen im Lehramtsstudium obligatorische Berufsfeldpraktikum fristet eine Randexistenz. Es entfernt sich kaum von der Schule, basiert auf administrativ akzentuierten Konzeptionen, konzentriert sich auf Persönlichkeit und Professionalität der Lehrkräfte, ignoriert die zukünftigen Arbeits- und Berufswelten der Schüler:innen. Das Berufsfeldpraktikum interessiert die Fachdisziplinen nicht, innovative Formate fehlen.

Angesichts dieser unbefriedigenden Lage präsentiere ich im Folgenden einige Vorschläge, um das Berufsfeldpraktikum aufzuwerten und sinnvoller in die Lehramtsausbildung zu integrieren. Nach einer Skizze zur Weltpraxisferne der Lehrkräfteausbildung (s. Kap. 1) berichte ich kurz über Praktiken des Praktikums in einigen Bundesländern (s. Kap. 2). Ich begründe die Chancen, durch Praktika gemeinsame Erfahrungsräume von Lehrenden und Lernenden in der Schule zu schaffen (s. Kap. 3.1), beschreibe den Auftrag der Hochschulen, durch Wissenschaft zum Praxisbezug beizutragen (s. Kap. 3.2) und stelle Fachpraktikum und Betriebspraktikum als Varianten des Arbeitsweltpraktikums vor (s. Kap. 3.3). Ein Ausblick schließt den Text ab (s. Kap. 4).

1 Weltpraxisferne

Welche Erfahrungen soll eine durchschnittliche Lehrkraft gemacht haben? Welche Praxen und Praxisfelder sind für sie in ihrer zukünftigen Berufstätigkeit bedeutsam und relevant?

Der regulierte und institutionalisierte Ausbildungsverlauf von Lehrkräften entscheidet diese Fragen durch Vollzug: Schulerfahrungen, Schulpraxis und Schulumfeldpraxis. Berufsanfänger:innen haben typischerweise Zeiten der Bildung und Ausbildung in Schulen, Hochschulen und Seminarschulen hinter sich, die sich durchschnittlich auf 17–20 Jahre summieren. Mit etwas Glück haben sie in ihrer Schulzeit ein meist zweiwöchiges Schülerbetriebspraktikum absolviert.

Die wenigen Praxiselemente im Studium, in denen sie Erfahrungen sammeln konnten, sind meist Varianten von Schulpraxis, seltener Handlungsfelder des im weitesten Sinne sozialpädagogischen Umfelds der Schule. Vor den jungen Lehrkräften liegen regulär mehr als vier Jahrzehnte schulische Berufstätigkeit.

Dafür ausgebildet wurden sie von Lehrenden an Hochschulen sowie Fachleiter:innen und Lehrkräften im Referendariat, deren überwiegende Mehrzahl ihr gesamtes Berufsleben in (Hoch-)Schulen verbracht hat. Das schulische Lehrpersonal ist durch eine bemerkenswerte berufsbiografische Homogenität geprägt, seine Praxis ist die Schulpraxis, nicht die des außerschulischen und postschulischen Lebens (Hedtke 2020, 80–88).

All das wäre ein optimales Setting, um Schüler:innen auf ein Leben in der Schule vorzubereiten. Es verspräche eine reibungslose Reproduktion des Systems Schule durch die Anpassung des neuen Personals an die gegebenen Verhältnisse. Selbstbezüglichkeit und Schließung des Schulsystems gegenüber anderen gesellschaftlichen Systemen würden so gewährleistet. Das Schulsystem wäre selbstreferentiell funktional.

Aber die allermeisten Schüler:innen verlassen das System Schule ohne die Absicht, später als Lehrkraft dorthin zurückzukehren. Die große Mehrheit sieht ihre berufliche Zukunft definitiv außerhalb von Bildung und Erziehung. Die Schule selbst legitimiert sich wesentlich durch ihre Beiträge zur Zukunft der Lernenden in Wirtschaft und Beruf, Gesellschaft und Politik, Familie und Kultur. Die Bildungspolitik weist der Schule unter anderem die allgemeine Aufgabe zu, Schüler:innen auf ein Leben nach der Schule vorzubereiten. Dazu verlangt sie oft „Bildungen für ...“, die etwa Nachhaltigkeit, Demokratie, Rassismus, Unternehmertum, Altersvorsorge, Konsum oder Berufswahl adressieren (Simonneaux u. a. 2012). Vor allem für die Berufsorientierung, zu deren zentralen Elementen das Schülerbetriebspraktikum zählt, wird viel Lernzeit verwendet (Gökbudak & Hedtke 2020, 6–12).

Angesichts dieser Aufgaben der Schule gilt: Je schulpraxisorientierter die Lehrkräfteausbildung, desto weltpraxisferner die Schule und ihr Personal.

Diese Weltpraxisferne der Schule kann man etwas abmildern, wenn man Praxiselemente in der Lehrkräfteausbildung wesentlich stärker auf Praxisfelder außerhalb von Schule, Bildung und Erziehung fokussiert als zurzeit üblich. Betriebspraktikum und Berufsfeldpraktikum bieten Gelegenheiten dafür. Sie beschränken sich auf Praxen der Arbeit im Betrieb und mindern deshalb nur *diese* Weltpraxisferne. Um sich exemplarisch ein Bild der Praktika zu machen, zunächst ein kurzer Blick in einige Bundesländer.

2 Praxis außerhalb der Praxis

Schulpraktika, Praxissemester und Referendariat beschränken den Praxisbezug der Lehrkräfteausbildung auf die Schule. Anders als das Praxissemester ist das Berufsfeldpraktikum außerhalb des Bereichs Schule angesiedelt, es kann jedoch auch in pädagogischen Praxisfeldern im Schulumfeld absolviert werden (s. Kap. 2.2).

Nach allem, was man weiß, scheint das der Regelfall zu sein. Dagegen öffnet das seit langer Zeit etablierte Betriebspraktikum für Lehramtsstudierende den Praxisbezug auf Betriebe in prinzipiell allen wirtschaftlichen Bereichen (s. Kap. 2.1). Die Vorgaben für das Betriebspraktikum schließen die Bereiche Bildung und Erziehung in der Regel explizit aus. Betrieb bezeichnet hier eine Einrichtung, in der Güter und/oder Leistungen produziert und Arbeitskräfte dazu zusammengefasst werden. Danach sind auch Schulen Betriebe.

Eine systematische Erhebung der außerschulischen Praxiselemente, ihrer Philosophien, Formate und Seminarkonzepte wäre sehr wünschenswert (vgl. für einen systematischen Überblick zu den Regelungen zu außerschulischen Praktika in den Bundesländern Porsch & Reintjes in diesem Band). Wir schauen hier kurz nach Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen.

2.1 Betrieb und Schulumfeld

In Bayern absolvieren angehende Lehrkräfte ein achtwöchiges Betriebspraktikum, das „in der Regel in einem Produktions-, Weiterverarbeitungs-, Handels- oder Dienstleistungsbetrieb“ abzuleisten ist und „einen tieferen Einblick in die Berufswelt und innerbetriebliche Abläufe außerhalb der Schule vermitteln“ soll (MBKWK 2014). Für Lehramtsstudierende mit einer beruflichen Fachrichtung gelten andere Regeln. Eine Zulassungsvoraussetzung für die Erste Staatsprüfung ist die Praktikumsbescheinigung samt Tätigkeitsliste. Vorbereitung, Begleitung und Auswertung des Praktikums finden nicht statt, ein Praktikumsbericht entfällt.

Analog verlangt Hessen von seinen Studierenden „ein Betriebspraktikum von acht Wochen Dauer in einem Produktions-, Weiterverarbeitungs-, Handels-, Handwerks- oder Dienstleistungsbetrieb“ (HL 2022; anders bei beruflicher Fachrichtung). Vorgegeben wird eine branchenübliche Wochenarbeitszeit von etwa 40 Stunden und die Aufteilung des Praktikums in maximal zwei Blöcke. Das verhindert eine kleinteilige Zerstückelung des Praktikums.

Die Zuständigkeit liegt ausschließlich bei den Prüfungsstellen der Lehrkräfteakademie Hessen. Die Hochschulen lehnen jegliche Verantwortung für das Betriebspraktikum ab, manche, etwa die Goethe-Universität Frankfurt begnügen sich sogar mit einem Link zur Lehrkräfteakademie.

Sie integrieren das Betriebspraktikum nicht in die universitäre Lehrkräfteausbildung, es bleibt ein isoliertes und individualisiertes Ausbildungselement. Nur im Praktikumsbericht wird es reflektiert, den die Studierenden je für sich verfassen und bei der Lehrkräfteakademie einreichen (*Studienportfolio Betriebspraktikum*). Diese interpretiert ihre Zuständigkeit als rein administrativ und sieht sich als Prüfungsstelle für das Betriebspraktikum. Die einzige Unterstützung, die zukünftige Lehrkräfte erhalten, ist eine Portfoliovorlage. Sie enthält wenige Fragen zu Praktikumsstelle, Tätigkeitsschwerpunkten und Reflexion von Erfahrungen.

Wie in Bayern finden inhaltliche Vor- und Nachbereitung sowie Begleitung des Betriebspraktikums nicht statt. In beiden Ländern bleibt das Betriebspraktikum für angehende Lehrkräfte isoliert, sein Ausbildungswert wird nicht ausgeschöpft. Aber immerhin existiert ein Praktikum von beachtlicher Dauer in Organisationen jenseits von Bildung und Erziehung. Es bringt die Lehramtsstudierenden in Kontakt mit der außerschulischen Welt und ermöglicht schulfremde Erfahrungen. Das obligatorische Betriebspraktikum zwingt zukünftige Lehrkräfte in eine Situation, die man allen Schüler:innen als Element der Berufsorientierung ohne zu zaudern zumutet.

Mecklenburg-Vorpommern verlangt dagegen kein Betriebspraktikum. Zukünftige Lehrkräfte für Regionale Schulen, Gymnasien und Sonderpädagogik absolvieren ein dreiwöchiges, zusammenhängendes Blockpraktikum in einer außerschulischen Einrichtung mit täglicher Anwesenheit (Sozialpraktikum). Zielgruppe sind 6–19-jährige Schulkinder in einem außerschulischen Feld, der Fokus liegt auf Hospitation und eigenem pädagogischen Handeln. Der Vorbereitung dienen Informationsmaterialien, die Zielsetzung entwickeln die Studierenden selbst. Für Vor- und Nachbereitung werden fünf Stunden veranschlagt, die Prüfungsleistung besteht im Kern aus einer zweiseitigen Praktikumsdokumentation. Es gibt auch das Format Begleitetes Sozialpraktikum mit Einführungssitzung sowie wenigen Terminen von Begleit- und Reflexionsseminaren.

2.2 Berufsfeld

In Nordrhein-Westfalen bilden Berufsfeldpraktikum (BFP), Eignungs- und Orientierungspraktikum sowie Praxissemester laut Lehrerausbildungsgesetz die drei obligatorischen Praxiselemente des Lehramtsstudiums (LABG NRW 2009, Fassung vom 23.2.2022). Das BFP umfasst mindestens vier Wochen und ist „in der Regel“ ein außerschulisches Praktikum. Es soll „konkretere berufliche Perspektiven außerhalb des Schuldienstes“ eröffnen *oder* „Einblicke in die für den Lehrerberuf relevanten außerschulischen Tätigkeitsfelder“ gewähren“ (LABG § 12, Abs.2). Diese Zielbestimmung bleibt ambivalent.

Unter den Voraussetzungen, die Lehrerausbildungsgesetz und Lehramtszugangsverordnung in Nordrhein-Westfalen festlegen, ist das Berufsfeldpraktikum das einzige Praxiselement, das im Prinzip ein Praktikum *außerhalb* von Schule, Bildung und Erziehung ermöglicht (anders bei Lehrkräften mit beruflicher Fachrichtung). Wie nutzen Universitäten diese Option? Ich skizziere kurz ein paar Beispiele und Aspekte aus Bielefeld, Köln und Münster, ohne Anspruch auf Vollständigkeit (für weitere Beispiele vgl. Kap. 2 und 3 in diesem Band).

Konzeptionell unterscheiden die Universitäten Bielefeld und Münster zwei Profile des Berufsfeldpraktikums (Bielefeld nennt es Berufsfeldbezogene Praxisstudie). Die eine Variante bezieht sich auf die außerschulische Bildung und Erziehung als Umfeld der Lehrkräftearbeit, die andere auf die außerschulische Berufspraxis eines

Studienfaches. Das erste nenne ich *Pädagogikpraktikum*, das zweite *Fachpraktikum*. Beide Konzeptionen betonen auch die Funktion des Praktikums für die Reflexion der eigenen Berufswahl der Studierenden, etwa als Erfahren und Prüfen von alternativen Optionen einer Erwerbstätigkeit außerhalb der Schule. Münster erwähnt mögliche Bezüge des Fachpraktikums zur Berufsorientierung der Schüler:innen. Gegenüber rein auf die Schule fixierten Praxiselementen ist das außerschulische Pädagogikpraktikum zweifellos ein Fortschritt. Es erweitert den Horizont der Lehrkräfte und macht die Verknüpfungen mit außerschulischen Einrichtungen und Programmen bewusst. Die Verengung auf Bildung und Erziehung und die Zentrierung auf Schule bricht es aber nicht auf. Das Fachpraktikum hat dagegen das Potenzial dazu.

Die Bielefelder und Münsteraner Konzeptionen setzen den Schwerpunkt ihrer Überlegungen auf das Pädagogikpraktikum als Erweiterung und Komplement der Professionalitätsentwicklung der Lehrkräfte und deren Reflexion (BiSEd 2016; WWU 2021). Das Fachpraktikum wird nur knapp skizziert. Ähnlich ist die Lage in Köln (ZfL 2022).

Das Spektrum der organisierten Praktikumsplätze spiegelt ein Desinteresse am Fachpraktikum. Das illustrieren die weit über 200 ständigen BFP-Angebote in der Praktikumsdatenbank der WWU Münster. Sie stammen fast ausschließlich aus außerschulischen Feldern der Bildung/Pädagogik, Erziehung oder Sozialpädagogik im weitesten Sinne, ergänzt um wenige Offerten für Organisations- und Personalentwicklung oder Forschung (WWU 2022). Das Spektrum der Praktikumsstellen überschreitet den Horizont von Bildung und Erziehung kaum. Es bietet fast nichts aus Landwirtschaft, Produktion, Weiterverarbeitung, Handel, Handwerk oder Dienstleistung. Dasselbe gilt im Grundsatz für die Kooperationspartner, die das Kölner Zentrum für Lehrerbildung für die individuelle Form des BFP vorstellt. Es betrifft auch die BFP-Variante, die auf festen, in laufende Projekte eingebundenen Praktikumsplätzen absolviert wird.

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass diese Praktikumsangebote zum BFP im Wesentlichen die in den Bildungs- und Fachdidaktikwissenschaften etablierten Praxiskooperationen und Forschungsinteressen spiegeln. Damit schreiben sie die Tradition fort, den Horizont von Schule, Bildung und Erziehung möglichst nicht zu überschreiten. Nicht zuletzt verspricht das Format Berufsfeldpraktikum in dieser Verengung den Vorteil, Feldzugänge zu erleichtern und Daten für die eigene Forschung zu generieren.

Aus meiner Sicht bleiben die praktizierten Praktikumsformate weit hinter den Möglichkeiten des Berufsfeldpraktikums zurück. Diese Praktikumspraxis verfehlt die Chancen, die das BFP den Lehramtsstudierenden zum Erwerb von Erfahrungen und Kompetenzen zur Berufsorientierung sowie für einen mit Schüler:innen geteilten außerschulischen Erfahrungsraum bietet.

3 Gemeinsame Praxis

Von der Kindheit bis zur Pensionierung verbringt eine typische Lehrperson rund 60 Jahre ihres Lebens in Schulen, davon vier Jahrzehnte in gesicherten Verhältnissen. Diese extreme Kontinuität und Sicherheit kontrastieren mit den Anforderungen an die berufliche Flexibilität junger Menschen und der Ungewissheit, die ihre Planung von Berufseinstieg und Arbeitsleben prägt. Vermögenslagen, Kapitaleinkommen und privilegierende Vernetzungen mildern das für diejenigen aus der oberen Mittelschicht und Oberschicht ab (z. B. Rehm 2020; Gibson u. a. 2019). Man fragt sich, ob die Gesellschaft glaubt, dass *diese* Erfahrungsarmut von Lehrer:innen Bildung und Erziehung der nachwachsenden Generationen bestmöglich fördert. Weiter stellt sich die Frage, welche Vorstellungen vom Beitrag der Schule für das spätere Leben der Lernenden eine Bildungspolitik pflegt, die eine solche Engführung der Lehrkräfteausbildung nicht nur hinnimmt, sondern forciert?

Wir fragen, wie man die Praxiselemente in der Ausbildung der Lehrkräfte in eine bessere Passung zu den Praxiselementen in der Bildung der Lernenden bringt. Konkreter: Wie erwerben Lehramtsstudierende in ihrem Berufsfeldpraktikum Wissen und Können, das ihre Arbeit im Feld der Berufsorientierung und im Kontext des Schülerbetriebspraktikum verbessert?

Ich gehe vom Status quo aus und sehe von grundsätzlichen Alternativen ab (Hedtke 2020, 90). Meine Minimalforderung lautet dann, dass die Praktika, die zusätzlich zum schulischen Praxissemester zu absolvieren sind, als *Arbeitsweltpraktika* außerhalb des Bildungssystems und seines Umfelds formatiert werden. Arbeitsweltpraktika finden in Betrieben statt und dienen der theoriegeleiteten und erfahrungsbasierten Erschließung von Arbeitswelten. Die Blockform sehe ich als zwingende Voraussetzung für Erfahrungen, die mehr bringen als einige Tagesausflüge in den Betrieb. Ich konzentriere mich auf Fachpraktikum und (allgemeines) Betriebspraktikum als die beiden Varianten des Arbeitsweltpraktikums und skizziere einige Überlegungen dazu.

3.1 Erfahrung

Zunächst geht es um eigene Erfahrungen. Das obligatorische Praktikum in Betrieben setzt zukünftige Lehrkräfte den Erwartungen, Anpassungen und Umstellungen, Belastungen und Irritationen aus, mit denen Schüler:innen bei ihrem Betriebspraktikum konfrontiert werden. Lehrende geben wie Lernende vorübergehend ihre gewohnte Umgebung auf und unterbrechen ihre Routinen. Sie arbeiten fremdbestimmt in einer hierarchischen Organisation und lernen, dort angemessen zu agieren (oder scheitern daran). Sie verarbeiten, beschreiben und reflektieren ihre Erlebnisse und Erfahrungen.

Wenn die Lehrkräfte ihre Erfahrungen in der Schule und im Unterricht kommunizieren und einbringen, können Arbeitsweltpraktika mehr Praxisbezug und Diversität bewirken. Das setzt voraus, dass sie wesentlich über die Erfahrungsräume der Lernenden hinausreichen. Wird das konkret, bietet es Schüler:innen die Chance, in der Schule und im Fach ihre eigenen arbeitsbezogenen Horizonte zu erweitern.

Zugleich schafft das Arbeitsweltpraktikum Voraussetzungen für einen gemeinsamen Erfahrungsraum von Lehrpersonen und Lernenden jenseits von Schulhaus und Klassenzimmer. Das bietet eine Basis für Kommunikation auf Augenhöhe. Denn beide haben ein ähnlich formatiertes Praktikum absolviert, vergleichbare Erfahrungen in der Arbeitswelt gesammelt und reflektiert. Sie unterscheiden sich allerdings in der berufsbiografischen Bedeutung.

Mit Erfahrungsraum bezeichne ich einen sozialen Raum, in dem Personen wiederholte Erfahrungen machen, die sie als üblich und als ähnlich oder zusammenhängend und deshalb als zusammengehörend sowie charakteristisch für diesen Raum wahrnehmen (Hedtke 2018, 111f.). Personen, die sich in einem solchen Kontext bewegen – etwa Privathaushalt, Organisation oder Wirtschaftsbetrieb –, erwarten dort in der Regel *feldtypische* Erfahrungen. Diese Erwartung richtet sich auch auf Praktika in sozioökonomischen Räumen wie Betrieben oder Verwaltungsorganisationen, die Individuen und Gruppen als typisch für *die* Erwerbsarbeit oder *die* Wirtschaft betrachten. Diese Zuschreibung entsteht in überwiegend kollektiven Prozessen und stützt sich auf gesellschaftliche Vorstellungen.

Erfahrungen werden aktiv erzeugt (vgl. Luckmann 2007a, 99–101): Alfred Schütz fasst Erfahrungen als erinnerte Erlebnisse auf, denen das Ich nachträglich besondere Aufmerksamkeit widmet und eine relativ größere thematische Kongruenz im unablässigen Erlebnisablauf zuschreibt. Indem es sie reflektiert, in Beziehung zu anderen Erfahrungen, Erfahrungsschemata, Typisierungen, Handlungszusammenhängen und Wissensvorräten setzt, werden seine Erfahrungen zu *sinnvollen* Erfahrungen.

Wenn Personen ihre Erfahrungen reflektieren und kategorisieren, verwenden sie dazu Begriffe „aus der vergesellschafteten Wirklichkeit des täglichen Lebens“ (Luckmann 2007b, 197). Erfahrungen bleiben an die Person gebunden, sie werden zugleich gesellschaftlich geordnet und interpretiert und orientieren sich am gesellschaftlichen Common Sense.

Erfahrungsorientierung in Lernprozessen zum Arbeitsweltpraktikum oder zum Schülerbetriebspraktikum verlangt also, die *individuellen* Erlebnisse und Erfahrungen zu überschreiten und *systematisch* mit kollektiven Kontexten zu verbinden. Das setzt sozialwissenschaftliches Wissen und Können bei *allen* Lehrkräften voraus. Es verlangt eine Reflexion der Praktikumserfahrungen unter Anleitung und in fächergemischten Gruppen. Dazu gehören Verfahren des kollektiven Nachdenkens über die erfahrene Singularität und Diversität, über systematische

Beschreibung und Verallgemeinerbarkeit (s. Kap. 3.2). Eine wichtige Dimension sind *persönliche Bedeutungen* für Lehrende und Lernende.

Der Erfahrungsraum *Erwerbsarbeit im Betrieb* baut auf normativen Fundamenten auf, die oft so selbstverständlich erscheinen, dass sie nicht ins Bewusstsein treten (vgl. Hedtke 2018, 317–339). Beispiele sind Produktivität und Arbeitsteilung, Erfolg und Leistung, Tradition und Innovation, Hierarchie und Unterordnung, Kollegialität und Solidarität. Vorbereitungs-, Begleit- und Nachbereitungsangebote zu Praktika in Hochschule und Schule müssen deshalb normative Grundfragen aufgreifen und ein plurales Spektrum von Positionen und Philosophien eröffnen. Lehrkräfte müssen lernen, die Freiheit des Denkens der Kinder und Jugendlichen hinsichtlich *ihrer* Zukunftsentwürfe von Arbeit und Beruf zu garantieren. Sie müssen dafür geeignete (fach-)didaktische Arrangements beherrschen. Hier schließt die empathische Reflexion über die Situation von Lernenden im Betriebspraktikum an. Dazu braucht es Denkweisen und Methoden, mit denen die Lehrkräfte ihren Schüler:innen im Erfahrungsraum Praktikum als Gleiche unter Gleichen gegenüberreten, die ihre Erfahrungen methodisch angeleitet austauschen und reflektieren. Daran mangelt es. Sie systematisch zu lehren und anzuwenden kann die Qualität der professionellen und vor allem persönlichen Begleitung von Schülerbetriebspraktika verbessern.

Einen Zugang dazu bieten universitäre Seminare zum Arbeitsweltpraktikum der Lehramtsstudierenden, die ihnen sozialwissenschaftliches Wissen und Können erschließen. Das nützt später in der Begleitung der Schülerpraktika. Die Veranstaltungen verbinden Praktikumsreflexion und *Metareflexion* über die Form Praktikum, ihre Potenziale und Grenzen. Sie behandeln didaktische Formate der Praktikumsbegleitung. Solche strukturierten Arbeitsweltpraktika brauchen auch Lehrkräfte. Denn das, was sie als Studierende erworben haben, bleibt nicht zeitlos gültig: Die Arbeitswelten ändern sich voraussichtlich auch zukünftig rasch und tiefgreifend.

3.2 Wissenschaft

Curricula der Sekundarstufe I sehen die Vorbereitung auf die Statuspassage zu Beruf und Erwerbsarbeit als einen zentralen Bildungsauftrag, den sie meist Arbeitsorientierung oder Berufsorientierung nennen. Sie formulieren ihn dezidiert als fächerübergreifende Aufgabe der Schule und als Anforderung an den Unterricht in ihren Fächern. Sie weisen die Koordination oft einem sozialwissenschaftlichen Schulfach zu und stützen sich inhaltlich auf sozialwissenschaftliche Ansätze, Konzepte und Kompetenzen. Heute ist Berufsorientierung ein kanonisches Element schulischer allgemeiner Bildung und mit erheblichen Zeitressourcen ausgestattet. In Nordrhein-Westfalen sollen Lehrkräfte aller Fächer über „Grundkompetenzen zur Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler“ verfügen (MSB 2021). Andere Bundesländer fordern ähnliche Kompetenzen.

Berufsorientierung wird damit zu einem unverzichtbaren Teil der Lehrkräfteausbildung. Dazu tragen die Hochschulen in erster Linie *durch Wissenschaft* bei, durch theoretische und empirische Forschung zu Arbeit, Betrieb, Beruf – und über Berufsorientierung. Auch die Arbeitsweltpraktika, die den Studierenden Praxiserfahrungen ermöglichen, nehmen sie vorrangig wissenschaftlich in den Blick. Die Hochschulen müssen dafür sorgen, dass die zukünftigen Lehrkräfte in ihrem Studium systematisch (sozial-)wissenschaftliches Wissen über bildungsrelevante außerschulische Praxisfelder erwerben. Im Vordergrund steht dabei die Erschließung von gesellschaftlichen, das heißt wirtschaftlichen, sozialen, politischen, rechtlichen oder technischen Praktiken durch Rückgriff auf empirisches Wissen aus der Sozialforschung. Hier schließt forschendes Lernen an und zielt auf die Entwicklung einer wissenschaftlichen, theoretisch und empirisch informierten Sichtweise auf Praxis. Dieses Praxiswissen gehört in obligatorische sozialwissenschaftliche Grundlagenmodule für *alle* Lehramtsstudierenden.

Einschlägige Konzepte bieten hier vor allem die inter-/transdisziplinären Bezugswissenschaften Arbeitswissenschaft, Organisationswissenschaft und Berufsbildungsforschung sowie die Soziologie mit Subdisziplinen wie Berufs-, Arbeits-, Industrie-, Technik- und Organisationssoziologie. Hinzu kommen Konzepte aus der Betriebswirtschaftslehre.

Zu den für eine Auseinandersetzung mit dem Praktikum *potenziell* bildungsrelevanten sozialwissenschaftlichen Konzepten und Kategorien zählen insbesondere Arbeit/Beruf, Arbeitsethik, Betrieb/Organisation, Arbeitsteilung/Produktivität, Eigentum/Direktionsrecht, Betriebsordnung/Sozialordnung, Macht/Herrschaftsverhältnis, Konkurrenz/Konflikt/Kooperation, Interessen/Partizipation, Abhängigkeit/Selbstständigkeit, Autonomie/Kontrolle, Rationalisierung/Digitalisierung (vgl. Hedtke 2018, 68–75, 85–87).

Das Arbeitsweltpraktikum der Studierenden und das Schülerbetriebspraktikum ermöglichen eine konkrete Verknüpfung einer Auswahl (!) aus diesen wissenschaftlichen Konzepten mit empirischen Beobachtungen und persönlichen Erfahrungen.

Zur Auseinandersetzung mit der Berufsorientierung im Lehramtsstudium gehört, den Mangel an sozialwissenschaftlicher Aufklärung zu überwinden. So kommen die politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Interessenkonflikte um die Institutionen der Statuspassage, um Ressourcen und Macht in den schulischen Lernprozessen meist nicht zur Sprache (z. B. Frieling & Ulrich 2013). Dazu fehlen vor allem die theoretischen Analyseinstrumente, das empirische Wissen und die eigene Erfahrung. Hier müssen Praktika und sozialwissenschaftliche Begleitseminare ansetzen.

Aber die Zurückhaltung mit Kritik liegt auch an der Omnipräsenz von Funktionär:innen aus Unternehmen, Kammern und Wirtschaftsverbänden im weiten Feld der Berufsorientierung, an ihrer Kontrolle über deren Ressourcen

und an ihrer Deutungshoheit über *die Wirtschaft*. So bieten sie seit langem vielfältige Veranstaltungen für Lernende und einschlägige Lehrerfortbildungen an. Lehrkräfte brauchen deshalb eine wissenschaftlich fundierte Sensibilität für Interessenvertretung und Lobbyismus in der Schule (z. B. Engartner 2019 und 2020). Sozialwissenschaftliche Fundierung, Begleitung und Reflexion der Arbeitsweltpraktika von Studierenden erfüllen eine weitere Aufgabe. Sie sind zwingend notwendig, um die Selektivität, Singularität und Subjektivität der Praxiserfahrungen in einem einzelnen Betrieb zu überwinden. Sie müssen mit der Breite und Diversität von Betrieben und Arbeitswelten kontrastiert und auf ihre (Nicht-)Repräsentativität reflektiert werden. Genau das ist später die Aufgabe von Schule und Unterricht. In sozialer Hinsicht muss man kollektive, individuelle Erfahrungen austauschende und auf Verallgemeinerbarkeit prüfende Lernprozesse organisieren, indem man Menschen aus unterschiedlichen Praktikumsfeldern zusammenbringt. Das geschieht teilweise in der universitären Praktikumsbegleitung, z. B. in Köln.

Zu einer kritischen Berufsorientierung findet man heute nur wenige Einzelbeiträge (z. B. Haarmann 2020, Zurstrassen 2019), von einer Konzeption kann gegenwärtig kaum die Rede sein. Das war in den 1980er Jahren anders. Hier wurde mit dem *Projekt Betriebspraktikum* ein sozialwissenschaftlich-fachdidaktisches Konzept für eine *Kritische Berufsorientierung* entwickelt (Feldhoff u. a. 1985). Im Geleitwort schreibt Wolfgang Klafki: Sie orientiert sich „an den Grundrechten unserer Verfassung“ und „darf nicht nur auf Anpassung an gegenwärtige Bedingungen und Anforderungen der Berufs- und Arbeitswirklichkeit gerichtet sein. Sie muß zugleich Aufklärung über demokratisch legitime Veränderungsmöglichkeit[e]n leisten“ (Feldhoff u. a. 1985, 9). Das Konzept zielt unter anderem auf die interessenbewusste Interpretation von Arbeitssituationen, die Verringerung beruflicher Restriktionen, Persönlichkeitsförderung statt Anpassungslernen und eine demokratische Kontrolle der wirtschaftlichen Entwicklung (ebd., 49, 57). Das Konzept stieß auf heftige Kritik von der Unternehmensseite und ihren Verbänden. Die Spannung zwischen Anpassung und Kritik sowie die Konflikte um die Ausrichtung der Berufsorientierung halten bis heute an. Sie prägen auch die Praktika – und müssen deshalb in hochschulischen und schulischen Bildungsprozessen thematisiert werden.

3.3 Arbeitsweltpraxis

Arbeitsweltpraktika im Lehramtsstudium – so mein Vorschlag – sind Fachpraktika oder allgemeine, nicht in eine fachbezogene Perspektive gestellte Betriebspraktika. Die Hochschule eröffnet einen spezifischen Praxiszugang. Er zeichnet sich durch theoretisch informierte und methodisch kontrollierte Forschung über Praxis und Praxiserfahrungen und durch das Aufgreifen von Forschungsergebnissen für die Berufsorientierung aus (Hedtke 2020, 88–95).

Das Fachpraktikum ermöglicht den angehenden Lehrkräften Erfahrungen, welche Bedeutung Fachlichkeit in der betrieblich organisierten Erwerbsarbeit hat (oder nicht). Sie überschreiten damit den pädagogischen Horizont, in dessen Rahmen Fachlichkeit mit Bezug auf die Person, ihre Bildung und ihr Wissen und Können entwickelt wird. Sie erschließen Erscheinungsformen und Relevanz ihrer Fachlichkeit in den Praxen der Arbeits- und Wirtschaftswelt. Das Fachpraktikum ist also ein fach- oder domänenspezifisches Betriebspraktikum für Lehrkräfte. Es ist in Organisationen mit den vielfältigen Tätigkeitsfeldern angesiedelt, in denen Absolvent:innen eines Studiengangs, die nicht zurück in die Schule gehen, üblicherweise berufstätig sind. Das Fachpraktikum kann die Fachlichkeit der Lehrkräfte und ihres Unterrichts stärken.

Im Unterschied zu Disziplinarität bezeichne ich mit Fachlichkeit die fachdidaktische Philosophie eines Schulfaches, die sein *schulfachliches* Selbstverständnis und seinen fachspezifischen Beitrag zur Bildung begründet. Für die meisten Schulfächer gibt es differente, teils kontroverse Konzeptionen von Fachlichkeit. Das illustriert die sozialwissenschaftliche Domäne. Die Konstitution ihrer Schulfächer richtet sich etwa nach Problemkomplexen wie *Berufsorientierung/Lebenskunde* oder *Verbraucherbildung*, Domänen wie *Wirtschaft und Recht* oder Disziplinen wie *Wirtschaftswissenschaften*. Es gibt Mischformen wie *Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung*. Disziplinarität ist eine *spezifische* Ausprägung von Fachlichkeit, sie bezeichnet das Prinzip eines vorrangig nach Wissenschaftsdisziplinen strukturierten Lehrens und Lernens.

Die Praxisfelder, die das Fachpraktikum erschließt, stehen für die Arbeitswelten, in denen die Schüler:innen später berufstätig sein können und womöglich wollen, wenn die Lehrkraft sie durch ihren Unterricht für ein Fach motiviert oder gar begeistert. So können Verbindungen zwischen dem persönlichen Commitment der Lernenden für ein Schulfach und der Entwicklung affiner beruflicher Perspektiven gestärkt werden, wenn die Lehrkraft über eigene Erfahrungen verfügt, von denen sie berichten kann. Berufsorientierung wird dann konkret als ein integraler Teil des Fachunterrichts, und sie unterscheidet sie von Fach zu Fach als eine fachspezifische Berufsorientierung. Eine Vielfalt berufsperspektivischer Optionen *durch Fachunterricht* kann dann entstehen, wenn die große Mehrheit der Lehrkräfte über Erwerbsarbeitserfahrungen in den ihren Fächern affinen Feldern verfügt. Diese verlangen, wie oben skizziert, eine sozialwissenschaftliche Einbettung. Mittels dieser Fachpraktika repräsentiert das Kollegium kollektiv die Diversität fachaffiner Erfahrungen.

Das Fachpraktikum griffe aber zu kurz, wenn es die fachlichen Praxen in den (Arbeits-)Welten nicht auch als Varianten von spezifischen Weltzugängen thematisiert, die in Bildungsprozessen erschlossen werden. Im Vordergrund steht zunächst ein pragmatischer Weltzugang, denn ein Praktikum führt in ungewohnte Alltagspraxen, mit denen man umgehen lernen muss. Das ist unauflöslich ver-

woben mit dem Weltzugang via Körperlichkeit in Form von Anwesenheit, Bewegung, Arbeitstätigkeit und Kooperation mit anderen Körpern. Ein normativer Weltzugang spielt in diese Alltagserfahrungen hinein, da betriebliche Praxen andere Werte und Normen aufrufen als schulische oder private. Der kognitive Weltzugang kommt insofern zum Tragen, als man versucht, seine Erfahrungen auf den Begriff zu bringen, in Denkschemata einzuordnen und zu verallgemeinern. Nicht zuletzt spielt der ästhetisch-expressive Weltzugang eine wichtige Rolle, zum einen, weil Betriebe auch ein ästhetisches Phänomen sind, zum anderen, weil junge Menschen ihre Erfahrungen ästhetisch zum Ausdruck bringen und kommunizieren, etwa über die so genannten sozialen Medien.

Auch das Format des allgemeinen Betriebspraktikums der Lehramtsstudierenden verlangt eine Reflexion über unterschiedliche Weltzugänge. Die Begleitveranstaltungen zu Arbeitsweltpraktika müssen diese Weltzugänge aufgreifen, wissenschaftlich fundieren und reflektieren. Die Multiperspektivität der Weltzugänge verbietet es, Studierende *ausschließlich* auf eine kognitiv-wissenschaftliche Herangehensweise zu Praktika festzulegen (forschendes Lernen). Diese Verkürzung wird den Erfahrungen und den Fragen der Lehramtsstudierenden (und ihrer Schüler:innen) im Praktikumskontext nicht hinreichend gerecht. Die Fachlichkeiten tragen zur Multidimensionalität der Auseinandersetzung bei, weil sie in Prozessen fachlicher Bildung jeweils spezifische Weltzugänge betonen. Fachlichkeit bereichert die üblichen Praktikumsberichte, etwa durch narrative oder ästhetisch-performative Elemente (z. B. Fischer & Hantke 2020).

Das allgemeine Betriebspraktikum ist eine gleichwertige Version des Arbeitsweltpraktikums, richtet aber andere Perspektiven auf Arbeit und Betrieb. Es konzentriert sich auf die Erschließung von Phänomenen, Prozessen und Strukturmerkmalen von Erwerbsarbeit in Organisationen aller Art und die damit verbundenen Erfahrungen. Das Format Betriebspraktikum dürfte einfacher als das Fachpraktikum umzusetzen sein, weil das Angebot solcher Praktikumsplätze vermutlich viel größer ist.

4 Ausblick

Meine Argumentation begründet Arbeitsweltpraktika als die Normalform des Berufsfeldpraktikums. Sie mildern ein wenig die Weltpraxisferne des Lehrpersonals und der Schule, erhöhen die in Schule und Unterricht repräsentierte Diversität von Berufs- und Arbeitswelten, schaffen gemeinsame Erfahrungsräume von Lehrenden und Lernenden und vermitteln Lehrkräften nicht zuletzt auch Wissen und Können, das sie für einen kompetenten und kritischen Beitrag zur Berufsorientierung benötigen. Sie verbinden schulische Fachlichkeit mit fachaffinen Tätigkeitsfeldern in Organisationen und können so den Berufshorizont der Schüler:innen erweitern.

Eigene betriebliche Erfahrungen der Lehrkräfte können mehr bewirken. Ihre kollektive Reflexion und systematische Verbindung mit sozialwissenschaftlichem Wissen über Arbeit, Beruf und Betrieb kann ihr Selbstbewusstsein als Einzelpersonen und als Kollegium stärken. Das stützt eine sachlich-distanzierte, womöglich kritische Haltung im Feld der Berufsorientierung. Sie tut not.

Denn über viele Jahre hinweg hat sich eine „riesige Maschinerie“ der Berufsorientierung etabliert (Oehme 2013, 633), die sich der wissenschaftlichen Evaluation und der demokratischen Kontrolle weitgehend entzieht. Mit ihren vielfältigen Formen nimmt sie nicht nur in erheblichem Umfang Lern- und Unterrichtszeit in Anspruch, die für fachliches Lernen fehlt. Vielmehr öffnet die ausgedehnte Berufsorientierung dem Einfluss von Unternehmen, Kammern, Wirtschaftsverbänden und Unternehmensstiftungen auf Schule und Unterricht Tor und Tür (Zurstrassen & Krämer 2020). Sie haben Deutungsmacht über Arbeit und Wirtschaft qua Berufsorientierung, die ihnen die Dominanz ihrer Perspektiven und Interessen gewährt.

Das beschränkt die Freiheit des Denkens und Handelns der Lernenden sowie die Artikulation und Ausdifferenzierung *ihrer eigenen* sozioökonomischen, arbeits- und berufspolitischen, wirtschafts- und sozialpolitischen Interessen. Lehrkräfte müssen im Studium lernen, dieser strukturellen Einseitigkeit und diesem Machtgefälle systematisch *alternative* Perspektiven auf Berufsorientierung und Betriebspraktikum entgegenzusetzen. Es ist ihre Aufgabe, Raum für die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden zu schaffen und sie anzuleiten, diese gegenüber mächtigen externen Gruppen unerschrocken zu artikulieren sowie konsequent und klug zu verfolgen. Auch dazu trägt das hier skizzierte Arbeitsweltpraktikum im Studium aller Lehrkräfte bei.

Literatur

- BiSEd – Bielefeld School of Education (2016): Bielefelder Rahmenkonzeption für die Berufsfeldbezogene Praxisstudie. Bielefeld.
 Online unter: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/studiumlehramt/praxisstudien/bpst/AG-bpst/rahmenkonzeption.pdf> (Abrufdatum: 12.11.2022).
- Engartner, T. (2019): Wie DAX-Unternehmen Schule machen. Lehr- und Lernmaterial als Türöffner für Lobbyismus. Frankfurt/M.
- Engartner, T. (2020): Ökonomisierung schulischer Bildung. Analysen und Alternativen. Berlin.
- Feldhoff, J., Otto, K. A., Simoleit, J. & Sobott, C. (1985): Projekt Betriebspraktikum: Berufsorientierung im Problemzusammenhang von Rationalisierung und Humanisierung der Arbeit. Lehrhandbuch zur Didaktik, Methodik, Organisation. Düsseldorf.
- Fischer, A. & Hantke, H. (2020): Vom schwierigen Vergnügen, sich in der wissenschaftlichen Lehrerbildung zwischen verschiedenen Welten des Denkens und Handelns zu bewegen. Einblicke in ästhetisch-performative Lehr-Forschungs-Werkstätten. In: C. Fridrich, R. Hedtke, & W. Ötsch (Hrsg.): Grenzen überschreiten, Pluralismus wagen – Perspektiven sozioökonomischer Hochschullehre. Wiesbaden, 291–314.
- Frieling, F. & Ulrich, J. G. (2013): Die Reformdebatte zum Übergang Schule/Berufsausbildung im Spiegel divergierender Interessen. In: M. S. Maier & T. Vogel (Hrsg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule–Beruf. Wiesbaden, 69–94.

- Gibson, A., Helsper, W., Kotzyba, K. (2019): Generierung feiner Unterschiede? Horizontale Distinktion und Hierarchisierung im gymnasialen Feld. In: Zeitschrift für Pädagogik, 65. Beiheft/2019, 144–161
- Gökbudak, M. & Hedtke, R. (2020): 3. Ranking Politische Bildung. Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich 2019. Bielefeld.
- Haarmann, M. P. (2020): Schülerfirmen im Interesse der Lernenden. In: Politisches Lernen 38 (1–2), 20–24.
- Hedtke, R. (2013): Arbeitswelt und Schule. Perspektiven sozialwissenschaftlicher Bildung. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Arbeitsweltorientierung und Schule. Eine Querschnittsaufgabe für alle Klassenstufen und Schulformen. Bielefeld, 43–66.
- Hedtke, R. (2018): Das Sozioökonomische Curriculum. Frankfurt/M.
- Hedtke, 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, 79–108.
- HL – Hessischer Landtag (2022): Gesetz zur Änderung des Hessischen Lehrerbildungsgesetzes und anderer schulrechtlicher Vorschriften. Dritte Lesung und Annahme am 11.5.2022. Drucksache 20/6847. Wiesbaden.
- LABG – Lehrerausbildungsgesetz NRW: 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: 21.05.2023).
- Luckmann, T. (2007a): Aspekte einer Theorie der Sozialkommunikation. In: T. Luckmann & J. Dreher (Hrsg.): Lebenswelt, Identität und Gesellschaft. Schriften zur Wissens- und Protozoologie. Konstanz, 91–111.
- Luckmann, T. (2007b): „Geschichtlichkeit der Lebenswelt?“. In: T. Luckmann & J. Dreher (Hrsg.): Lebenswelt, Identität und Gesellschaft. Schriften zur Wissens- und Protozoologie. Konstanz, 193–205.
- MBKWK – Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014): Organisation des Betriebspraktikums und des Orientierungspraktikums für die Lehrämter an öffentlichen Schulen im Rahmen der Lehramtsprüfungsordnung I. Bekanntmachung vom 3. Juni 2014, Az. III.1-5 S 4020-PRA.42 405 (KWMBL. S. 82) in der Version vom 9. Mai 2022.
- MSB – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021): Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV) vom 25. April 2016 mit Stand vom 27.10.2022.
- Oehme, A. (2013): Dilemmata der beruflichen Orientierung. In: W. Schröer (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, 632–650.
- Rehm, M. (2020): Vermögensverteilung und Wirtschaftskrisen. In: Wirtschaftsdienst, 4/2020, 245–249.
- Simonneaux, J., Tutiaux-Guillon, N. & Legardez, A. (2012): Editorial: Educations For ... and Social Sciences, Research and Perspectives in the French-Speaking World, In: Journal of Social Science Education 11 (4), 16–29.
- WWU – Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Zentrum für Lehrerbildung (2021): Berufsfeldpraktikum: Praktikumsorte vor dem Hintergrund der Modulziele.
Online unter: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/praxisphasen/bfp_ziele_hp.pdf (Abrufdatum: 12.11.2022).
- WWU – Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Zentrum für Lehrerbildung (2022): Das Berufsfeldpraktikum. Lernorte. Praktikumsdatenbank des IfE.
Online unter: https://ivv7www7.uni-muenster.de/praktikumew/dauer_angebote_liste.php (Abrufdatum: 12.11.2022).
- ZfL – Universität zu Köln, Zentrum für LehrerInnenbildung (2022): Das Berufsfeldpraktikum.
Online unter: <https://zfl.uni-koeln.de/praxisphasen/berufsfeldpraktikum>

- Zurstrassen, B. (2019): Berufsorientierung in der sozioökonomischen Bildung. In: Autorengruppe Sozioökonomische Bildung (Hrsg.): Was ist gute ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht. Frankfurt/M., 137–150.
- Zurstrassen, B. & Krämer, S. (2020): Berufsorientierung: Wer profitiert von der Potenzialanalyse? In: Politisches Lernen 38 (1–2), 4–6.

Autor

Reinhold Hedtke, Prof. em. Dr.
Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie
Postfach 100 131, 33605 Bielefeld
reinhold.hedtke@uni-bielefeld.de
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie der sozialwissenschaftlichen
und sozioökonomischen Bildung, Monitoring der politischen Bildung,
Konventionenökonomie, Marktsoziologie

Julia Košinár

Schulische und außerschulische Praktikumsbegleitung – Rollen und Anforderungen von Mentoren und von Begleitpersonen im Berufsfeldpraktikum

Die Lehrer:innenbildung im deutschsprachigen Raum umfasst neben den fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Studienbereichen auch schulpraktische Anteile. Diese erhalten, je nachdem, ob eine einphasige oder zweiphasige Lehrer:innenausbildung absolviert wird, einen unterschiedlichen Stellenwert und folgen somit auch unterschiedlichen konzeptuellen Fokussierungen und Zielsetzungen. Während in der Schweiz mit den Praktika überwiegend eine Einsozialisierung in die schulische Praxis und ein Einüben der Tätigkeiten in den verschiedenen lehrberuflichen Handlungsfeldern angestrebt wird, liegt der Fokus in Deutschland neben ersten unterrichtspraktischen Erfahrungen eher auf der Eignungsprüfung, dem Beobachten von Unterricht aus der neuen Perspektive als Student:in sowie dem forschenden Herantreten an Schule, Unterricht und Lehrpersonenhandeln. Begleitet werden die Studierenden in den Praktika von Praxislehrpersonen (der Schweizer Begriff) beziehungsweise Mentor:innen. Dies sind in der Regel (Klassen- oder Fach-)Lehrpersonen, die mit oder ohne Zusatzqualifizierung für die Ausbilder:innenaufgabe entlang der vorliegenden Konzepte und Vorgaben¹ verschiedene Aufgaben und Funktionen ausführen.

Untersuchungen belegen die hohe Bedeutsamkeit und Einflussnahme der Mentor:innen auf das unterrichtsgestaltende Denken und Handeln von Studierenden (Bach u. a. 2018, Erichsen & Kuhl 2020, Festner u. a. 2020). Sie prägen die Studierenden aber auch „mental und habituell“ (Oelkers 2009, 53). Wie Pille (2014) feststellt, übernehmen angehende Lehrpersonen deren „(an-)erkannte Gesten, Techniken und Verfahrensweisen“ (ebd., 242), um hierüber ihr Verhalten anschlussfähig an die schulische Ordnung zu machen. Mentor:innen bilden zudem eine wichtige soziale Ressource (vgl. Richter u. a. 2011), die gegebenenfalls auch gegen die selektierende Macht der Hochschule relevant wird. In ihrem Rollenselbstverständnis wollen Mentor:innen *Rückendeckung* geben und sehen sich eher in der Rolle als Unterstützende (vgl. Erpenbach u. a. 2020) denn als Ausbildende.

1 Von welcher Seite und in welchem Präzisierungsgrad Konzepte, Zielsetzungen und Umsetzungsvorgaben vorliegen, differiert zwischen den Ländern und den Hochschulstandorten erheblich.

Mit der Einführung von Langzeitpraktika und damit einhergehender intensivierter Formen der Zusammenarbeit (vgl. Fraefel u. a. 2017) steigt die Wirkungsmächtigkeit beruflicher und ausbildungsbezogener Orientierungen von Mentor:innen (vgl. Bach u. a. 2018, Gröschner & Häusler 2014). Diese Einflussnahme findet explizit durch die Formulierung von Aufträgen und über Form und Länge der Beratung statt; sie gestaltet sich aber ebenso implizit, z. B. über die Adressierung der Studierenden (vgl. Leonhard & Lüthi 2018), das Berufsverständnis der Mentor:in und ihren Umgang mit den Schüler:innen.

Mit ihrer zusätzlichen Tätigkeit als Ausbilder:innen haben Mentor:innen „eine Doppelrolle inne“ (Hascher & Moser 2001). Wie neuere Befunde zeigen, führen sie diese vor dem Hintergrund eines eher unreflektierten Professionalisierungs- und Ausbildungsverständnisses aus (vgl. Leineweber 2022) und differenzieren auch nur teilweise zwischen ihrer Lehrpersonen- und ihrer Ausbilder:innenfunktion² – gerade wenn es um lernanregende Rückmeldungen geht. Auch schließen sie dabei unmittelbar an ihre eigenen Ausbildungserfahrungen und mit den selbst erlebten Mentor:innen an (Košinár & Laros 2023; Leineweber & Košinár 2022).

Mit der Einführung des Berufsfeldpraktikums in Nordrhein-Westfalen ergibt sich eine andere Praktikumsituation, die mit Blick auf die Begleitpersonen verschiedene Fragen aufwirft, insbesondere wenn das Berufsfeld in nicht-schulischen Bildungseinrichtungen oder Betrieben liegt. Während die schulischen Mentor:innen auf ein tradiertes und in der Regel als Studierende selbst erfahrenes Rollenbild zurückgreifen können und sich für schulische Praktika Formen der Anleitung, Begleitung und Rückmeldung derart etabliert haben, dass sie als inkorporierte Strukturen unhinterfragt über die Generationen weitergegeben werden, müssen sich die Begleitpersonen in außerschulischen Praktika ihre Rolle und Funktion erst erschließen. Während der hohe Stellenwert der Schulpraktika bei den Studierenden ihren Mentor:innen großen Spielraum hinsichtlich Aufträgen und Erwartungen bietet, da die Wirksamkeitsunterstellung von unterrichtspraktischem Tun hoch ist, werden Begleitpersonen in außerschulischen Praktika mit der Sinnfrage und Transferierbarkeit der in ihrem Berufsfeld vollzogenen Erfahrungen auf den späteren Lehrberuf konfrontiert.

Der Beitrag setzt hier an und erschließt die Differenzen zunächst über vorliegende Befunde zum Rollenverständnis von Mentor:innen (1) und zu Rollenzuschreibungen von Studierenden gegenüber ihren schulpraktischen Ausbilder:innen (2), bevor der (berufs-)biografische Aspekt näher beleuchtet werden soll (3). Es wird im Beitrag jeweils von den Mentor:innen im regulären Schulpraktikum ausge-

2 Das vom Schweizer Nationalfonds geförderte Projekt PraLeB (*Die Praxislehrperson als Lehrerbildner:in*) wird zurzeit an der PH Zürich durchgeführt. Neue Praxislehrpersonen werden hinsichtlich ihrer biografischen Prägungen sowie ihrer Ausbildungspraxis mit Studierenden über mehrere Jahre hinweg begleitet.

<https://phzh.ch/ueber-die-phzh/themen-und-taetigkeiten/projekte/projektbeschreibung/?id=360>

hend auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu Begleitpersonen des Berufsfeldpraktikums geschlossen. Der Beitrag führt abschließend eine Reihe von Herausforderungen und notwendigen Maßnahmen auf (4).

1 Befunde zum Rollenverständnis von Mentor:innen im regulären Schulpraktikum

Mentor:innen folgen in ihrer Beratung und Begleitung von Studierenden einem Ausbildungsverständnis, das, wie bereits angedeutet wurde, traditionell verankert und (berufs-)biographisch geprägt ist (vgl. Kap. 3). Die Analyse von Gruppendiskussionen mit Schweizer Praxislehrpersonen in Partnerschulen³ (Leineweber 2022; Košinár u. a. 2019) weist darauf hin, dass ihnen ihre eigenen ausbildungsbezogenen Orientierungen wenig bewusst sind und in ihrer Angemessenheit für die heutige Lehrpersonenausbildung nicht hinterfragt werden. Vielmehr scheint ihre Form der Begleitung von Studierenden an das eigene Erleben in Praktika anzuschließen. Dabei werden teilweise auch Forderungen und Aufträge legitimiert, die in der eigenen Ausbildung als unangemessen wahrgenommen wurden. Aussagen wie: „Wir mussten das ja schließlich auch“, finden sich mehrfach. Diesem biographischen Argument zu folgen, hieße aber, sich der sich wandelnden Rolle der Auszubildenden und der veränderten Konzeption der Praktika zu verschließen. Das traditionelle Bild der Meisterlehre, bei dem Studierende das Modell der sie begleitenden Lehrpersonen nachahmen, wird in der Schweizer Lehrpersonenbildung immer mehr von einem ko-konstruktiven Ausbildungsverständnis abgelöst. Damit wird ein Paradigmenwechsel vorgenommen (Leineweber 2022), der sich aber erst nach und nach zu etablieren scheint, wie zwei Studien zeigen. Das Datenmaterial beider Studien wurde mithilfe der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2017) analysiert, sodass hierüber ein Einblick nicht nur in die expliziten Vorstellungen, sondern auch in die handlungsleitenden, impliziten Orientierungen möglich wird.

1.1 Rollen-Selbstverständnis im Kontext *Kooperation mit Studierenden*

Das Partnerschulmodell der Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) folgt einer ko-konstruktiven Form der Zusammenarbeit zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden, die mit dem Ziel der bestmöglichen Unterstützung und Förderung der Schüler:innen Co-Teachingformen einsetzt. Angestrebt wird zudem, dass die Noviz:innen von

³ Partnerschulen sind ein Schweizer Langzeitpraktikumsmodell, bei dem in der Regel 10–14 Studierende bei 5–7 Praxislehrpersonen für 10 Monate im Umfang von 5 Blockwochen und 1,5 Praxistagen pro Woche in einer Klasse verbleiben. Die Konzeption wird von der PH Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) an die Schulen herangetragen und dort im konkreten Partnerschulmodell mit Unterstützung einer Moderationsperson der PH im Dialog mit den Beteiligten der Schule umgesetzt.

den Expert:innen im gemeinsamen Tun sowie im gemeinsamen Planen (Co-Planning) lernen (Fraefel u. a. 2017). Konzeptuell wird ein Peer-to-Peer-Mentoring zwischen den Studierenden und ihrer Praxislehrperson angelegt, womit ein Verlassen der asymmetrischen Beziehung postuliert und das Augenhöhen-Verhältnis vor das Ausbildungsverhältnis in den Vordergrund gestellt wird.

Aus Interviews mit Praxislehrpersonen, die gemäß diesem Konzept im Partnerschulmodell der Sekundarstufe I tätig sind, haben die Autor:innen mit Blick auf die Kooperation mit den Studierenden und ihren Umgang mit der „Anforderung eines symmetrischen Peer-Mentorings“ (ebd., 31) drei Rollentypen (ebd., 42ff.) rekonstruiert.

1. *Schulmeister*, die das eigene Wissen weitergeben möchten und sich noch stark am „Meisterlehre-Prinzip“ (ebd., 44) orientieren. Das Partnerschulprojekt stellt diesen Typus mit seinem traditionellen Ausbildungsverständnis vor Herausforderungen, denen er mit Kritik am Modell begegnet.
2. *Adaptierer*, die sich als Lernbegleitung verstehen und verschiedene Ausbildungsmodelle flexibel bedienen können. Den Studierenden bietet dieser Typus bei der Lösungssuche „Hilfe zur Selbsthilfe“ (ebd.) an, womit er deren Autonomie befördern möchte.
3. *Engagierte*, die die Studierenden als Co-Lehrpersonen adressieren und eng mit ihnen zusammenarbeiten. Dieser Typus folgt dabei dem „Augenhöhenprinzip“ und etabliert eine „Lern- und Arbeitsgemeinschaft“ (ebd.) mit den Studierenden.

Wie die Praxislehrpersonen mit den sich aus der neuen Konzeption konstituierenden Anforderungen umgehen, hängt von ihrem Typus ab. Am häufigsten (in 17 von 27 Fällen) taucht im Sample der *Adaptierertyp* auf. Es ist davon auszugehen, dass seine Orientierung den Umgang mit sich verändernden, hier von der Hochschule vorgegebenen, Konzeptionen erleichtert.

Das Autor:innenteam kann in seiner Untersuchung belegen, dass „eine intensiviertere Kooperation unter Peers mit einer stärkeren Bereitschaft zur Aktivierung von Wissensressourcen und Verknüpfung von Wissensbeständen einhergeht, und dass eine intensive Peer-to-Peer-Kooperation insbesondere auch den Lehrpersonen Möglichkeiten bietet, ihr Handeln in Schule und Unterricht weiterzuentwickeln“ (ebd., 30). Wie die Interviews aber verdeutlichen, muss jede Praxislehrperson bereit sein, ihr bisheriges Ausbildungsverständnis kritisch zu hinterfragen, um sich auf das Peer-Mentoring-Modell einzulassen, was nicht allen gleichermaßen gelingt.

1.2 Ausbildungsmilieus an Partnerschulen

Im Rahmen des vom Schweizer Nationalfonds (SNF) geförderten Projekts *Professionalisierungsprozesse angehender Primarlehrpersonen im Kontext Berufspraktischer Studien* (2017–2020) wurden neben den Studierenden auch die Praxislehrpersonen aus Partnerschulen der Primarstufe in Gruppendiskussionen zu ihren Er-

fahrungen mit dem damals neu eingeführten Jahrespraktikum befragt. Ziel der Rekonstruktion der Diskursverläufe war es herauszufinden, ob sich innerhalb der einzelnen Partnerschulen ein geteilter Orientierungsrahmen (vgl. Bohnsack 2017) hinsichtlich ihres Umgangs mit den konzeptbezogenen Anforderungen und ihres Ausbildungsverständnisses abbildet, der auf ein je spezifisches Ausbildungsmilieu hindeutet. Dies konnte für alle drei Partnerschulen bestätigt werden. Die drei rekonstruierten Ausbildungsmilieus sind zudem sehr divers und weisen auf unterschiedliche Praktikumskulturen hin (vgl. Leineweber 2020; Leineweber 2022).

1. Im Ausbildungsmilieu *Ermöglichung* steht die Orientierung an der individuellen Entwicklung der Studierenden im Vordergrund. Die Studierenden werden als angehende Lehrpersonen adressiert, die sich weiterentwickeln und Selbstständigkeit erlangen sollen. Zugleich wird deren Einlassung auf die durch die Praxislehrpersonen angebotenen Möglichkeiten erwartet. Als diese Zielorientierung von einzelnen Studierenden nicht geteilt wird, erkennen die Praxislehrpersonen die Veränderungsnotwendigkeit und beginnen ihr bisheriges Ausbildungsverständnis zu hinterfragen. Dies geschieht in einem selbstkritisch-dialogischen Prozess.
2. Im Ausbildungsmilieu *Engführung* findet sich eine primäre Orientierung an der Pflichterfüllung: Studierende sollen die von den Praxislehrpersonen kommunikativ, aber auch implizit an sie gestellten Praktikumsanforderungen innerhalb eines gesetzten Rahmens erfüllen. Ihrerseits empfinden die Praxislehrpersonen das neue Partnerschulmodell als (von der Schulleitung) aufkotroyierten Rahmen mit einem festgelegten *Pflichtenheft* (durch die Hochschule). Zur Studierenden-Gruppe bleiben sie in Distanz, wenngleich sich innerhalb der Mikroteams (Praxislehrperson und ihr Studierendentandem) sehr unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit zeigen, die teilweise vom Pflichterfüllungsmodus abweichen.
3. Im dritten Ausbildungsmilieu, *Partizipation*, steht die Orientierung an einer Ausbildung durch die Teilhabe an der Schulkultur im Vordergrund. Die Studierenden lernen im natürlichen Prozess der Einsozialisation, wie die beruflichen Anforderungen zu erfüllen sind. Die Schule als Ganze bietet dabei den Rahmen, in dem die Einbindung als *Dabei-Sein* erfolgt. Das Modell Partnerschule ist dabei zweitrangig; es wird an das den Praxislehrpersonen vertraute Blockpraktikum angeknüpft. Den Studierenden wird ein Erfahrungsraum angeboten, bei dem die Praxislehrperson als Modell fungiert. Im Zuge einer selbstläufigen Entwicklung werden Studierende nach und nach zu *Kolleg:innen*.

In allen drei Ausbildungsmilieus finden sich unterschiedliche Passungsverhältnisse mit den Studierenden (vgl. Leineweber & Košinár 2023; s. Kap. 2). Dabei zeigt sich, dass die Anpassungsleistungen der Studierenden sehr ausgeprägt sind, auch wenn ihr Habitus dem rekonstruierten Milieu eigentlich entgegensteht (z. B. Entwicklungshabitus im Engführungsmilieu).

1.3 Anschlüsse und Divergenzen zum Auftrag als Lehrpersonenbildende

Die Befunde beider Studien werden vor dem Hintergrund der obigen Ausführungen zum Rollenverständnis als Lehrpersonenbildende zusammenfassend diskutiert und anschließend auf das Berufsfeldpraktikum bezogen. Wie beide Untersuchungen deutlich machen, wird unter den rekonstruierten Typen beziehungsweise Ausbildungsmilieus nur in jeweils einem eine Suchbewegung bezüglich der eigenen Aufgabe und die Bereitschaft zur Erneuerung des bisherigen Ausbildungsverständnisses erkennbar. In der Studie von Fraefel u. a. (2017) finden sich unter den 27 befragten Praxislehrpersonen gerade einmal sechs *Engagierte*, die sich auf das neue Modell einlassen und das Peer-to-Peer-Mentoring in eigene Ausbildungspraxis umwandeln. Eine ähnliche Bereitschaft zur Einlassung und Hinterfragung bisheriger Praktikumsbegleitung findet sich in der SNF-Studie nur im Ausbildungsmilieu *Ermöglichung* (vgl. Leineweber 2022).

Eine vermeintliche Form der Integration des Neuen lassen bei Fraefel u. a. (2017) die *Adaptierer* erkennen. Einer vertieften Auseinandersetzung darüber, inwiefern das Peer-to-Peer-Mentoring mit dem eigenen Ausbildungsverständnis harmoniert oder konfligiert, wird dadurch entgangen, dass es als ein mögliches Modell unter vielen definiert und die Entwicklungsverantwortung weitgehend den Studierenden überlassen wird. Ähnliches lässt sich im Ausbildungsmilieu *Partizipation* beobachten. Auch hier bleibt die Praktikumskonzeption sekundär und es wird im eigenen Modus der *Teilhabe an Schule* weitergemacht.

Das Verbleiben im Bekannten und das unbeirrte Folgen eigener Überzeugungen findet sich vor allem im *Meisterlehre*-Typus (N=4) in der Studie von Fraefel u. a. (2017) und im Ausbildungsmilieu *Engführung* (vgl. Leineweber 2022). Die Stabilität der ausbildungsbezogenen Orientierungen ist hier am deutlichsten nachzuzeichnen. Gröschner und Häusler (2014, 329) haben bezüglich der Bedeutung von Einstellungen von Praxislehrpersonen auf die Praktikumsbegleitung herausgefunden, „dass insbesondere die Innovationsbereitschaft sowie der Aspekt der Reflexion und beruflichen Weiterentwicklung seitens der Mentor:innen als zentrale Voraussetzungen für eine produktive Lernbegleitung erachtet werden können“. Einen weiteren grundlegenden Zusammenhang sehen Gröschner und Häusler in der Bereitschaft, „sich am Professionalisierungsprozess des eigenen Lehrernachwuchses zu beteiligen“ (ebd., 330). Dies sei ein zentrales Auswahl- und Eignungskriterium für Ausbildungslehrpersonen, dem mehr Bedeutung als die Zahl der Berufsjahre beigemessen werden sollte.

1.4 Übertragungsmöglichkeiten auf die Begleitpersonen im Berufsfeldpraktikum

Wie gezeitigt werden konnte, verbleiben die meisten Mentor:innen in einem ihnen bekannten Rahmen und für sie erfüllbaren Rollenspektrum. Dies auf Begleitpersonen im Berufsfeldpraktikum zu übertragen, heißt, an deren Ausbildungserfah-

rungen oder an ihre Begleitung im Berufseinstieg anzuschließen. Abhängig davon, ob es eindeutige Lehr- und Ausbildungskonzepte für den Berufszweig gibt, wird die Begleitung von Studierenden mehr oder weniger zielgerichtet und strukturiert erfolgen. Feststeht, dass auf bekannte Rollenbilder zurückgegriffen wird, wenngleich dies eher unbewusst erfolgt. Auch wenn in den meisten Praktikumskonzeptionen Mentor:innen von einer Bewertungspflicht enthoben sind, besteht doch ein Expert:in-Noviz:in-Verhältnis, das eine Hierarchie produzieren kann. Die Konzeption des Peer-to-Peer-Mentoring der Sekundarstufe I der PH FHNW geht von einer Grundkenntnis des Berufsfeldes und von vorhandenen Fähigkeiten der Studierenden aus. Diese Voraussetzungen sind bei außerschulischen Berufsfeldpraktika nicht zu erwarten. Vielmehr werden sich die Studierenden das Berufsfeld zunächst hinsichtlich der Arbeitsbereiche, Abläufe, Funktionsgruppen und ihrer Zuständigkeiten neu erschließen müssen, was jegliche Reziprozität zunächst ausschließt. Damit wird der wesentliche Unterschied zum Schulpraktikum erkennbar: Selbst wenn sich für Studierende auch im Schulpraktikum Differenzerfahrungen ergeben können, z. B. wenn Schülerklientel, Umgebung und Schulkultur von dem eigens Erlebten abweichen, sind Differenzerfahrungen oder auch Irritationen im außerschulischen Berufsfeldpraktikum von vornherein angelegt. Mit diesen einen produktiven Umgang zu finden und Anschlussfähigkeit an das Berufsziel herzustellen, stellt für Begleitpersonen eine große Anforderung dar, die sie nicht ohne Absprache mit der Hochschule und ausreichende Kenntnis von Studium und Praktikumsziel bewältigen können (vgl. Kap. 4). Darüber hinaus wird – wie in der Studie mit den Ausbildungsmilieus dargelegt wurde – das Klima des Betriebs und die dortige Tradition von Ausbildung und Begleitung Einfluss auf den Ablauf haben und darauf, ob sich Studierende ausreichend unterstützt und *an die Hand genommen* fühlen.

2 Rollenzuschreibungen und Adressierungen durch Studierende

Im folgenden Abschnitt erfolgt ein Perspektivenwechsel vom Rollenselbstverständnis der Mentor:innen hin zu deren Adressierung durch die Studierenden. Adressierung meint hier, welche Orientierungen sich bei den Studierenden hinsichtlich der Rolle der/des Mentor:in finden lassen, wie sie diese subjektiv deuten und welche Erwartungen sie entsprechend an Mentor:innen knüpfen. Über die Adressierung durch die Studierenden und das Rollenverständnis der Mentor:innen konstituiert sich die jeweilige Konstellation in den Praktika, die zumeist als ausreichende Passung zwischen den Akteur:innen erfahren wird, aber auch als Inkompatibilität oder Nicht-Passung (vgl. Košinár 2021) erlebt werden kann.

In den wenigen vorliegenden Fragebogenstudien, bei denen Studierende um ihre Einschätzung der Rolle und Funktion ihrer Mentor:innen befragt werden, geben die Items die Antwortmöglichkeiten vor. Die Items wiederum machen das Rollen-

und Aufgabenverständnis der Forschenden sichtbar. So werden die Aufgaben von Mentor:innen mal auf den Bereich der „Betreuung und Unterstützung“ (Erichsen & Kuhl 2020) reduziert und mal wird vor allem auf ihre Berufserfahrung als Lehrperson rekurriert, durch die sich der Mentor als „erfahrener Kollege, Fachmann, Vorbild“ (Schüpbach 2007) von den Studierenden als Noviz:innen unterscheidet. Mit diesem deduktiven Vorgehen wird jedoch nur ein bestimmter Ausschnitt von Funktionen und Rollen aufgerufen.

In unserer Studie *Anforderungen Studierender in den Berufspraktischen Studien* (Košinár & Schmid 2017) haben wir Interviews mit Schweizer Primarschulstudierenden am Ende des Studiums, kurz vor ihrem Berufseinstieg geführt, in denen diese über ihre Praktikumserfahrungen erzählen sollten. Von ihnen liegt demnach eine Retrospektion auf mehrere Praktika und damit verbunden auf verschiedene Praxislehrpersonen vor.

Eine relevante Erkenntnis der Studie ist, dass die Adressierung der Praxislehrperson in Relation zur subjektiven Rahmung der Praktika als Teil ihres Studiums erfolgt. Eine weitere Relation zeigte sich zwischen der Orientierung bezüglich der zu bewältigenden Anforderungen und dem Einbezug der Praxislehrperson als Ressource für deren Bearbeitung (vgl. Abb. 1). Hieran wird erkennbar, dass Praxislehrpersonen mit völlig unterschiedlichen Erwartungen und Rollenzuschreibungen durch die Studierenden konfrontiert werden und diesbezüglich einen Umgang in der Zusammenarbeit während der Praktikumsperiode finden müssen. Bedenkt man, dass sich die studentischen Bedürfnisse und Erwartungen nicht nur interindividuell unterscheiden, sondern sich auch im Studienverlauf verändern können, werden die Komplexität, die hinter den Interaktionsbeziehungen liegt, und damit die Anforderungen an eine adaptive und individualisierte Ausbildungsbegleitung sichtbar.

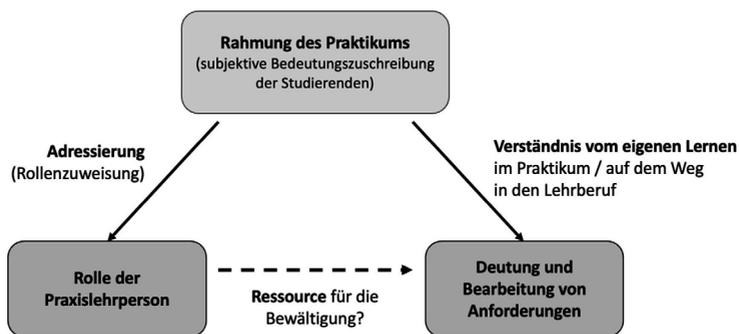


Abb. 1: Relationen zwischen der Orientierung bezüglich der Bedeutung des Praktikums, ihrem Umgang mit den berufs- und praktikumsbezogenen Anforderungen und der Rolle der Praxislehrperson.

Aus der Rekonstruktion der studentischen Orientierungen in den drei Dimensionen *Rahmung des Praktikums, Deutung und Bearbeitung von Anforderungen* sowie *Adressierung der Praxislehrperson* und deren Relationierung konnten wir verschiedene Studierendentypen identifizieren (Košinár 2022). Weitere Studien mit der Dokumentarischen Methode (z. B. Zorn 2020) bestätigen diese Typologie in vielen Aspekten. Es lassen sich typenspezifische Adressierungen der Mentor:innen ausmachen, die im Folgenden dargelegt werden. Im Anschluss daran wird der Transfer auf Begleitpersonen im Berufsfeldpraktikum vorgenommen.

2.1 Die Praxislehrperson als Ermöglichende

Über alle Praktikumsformate und -phasen hinweg und auch bei verschiedenen Studierendentypen findet sich die Adressierung der Praxislehrperson als *Ermöglichende*. Diese Ermöglichung bezieht sich auf einen durch die Praxislehrperson zur Verfügung gestellten Gestaltungsraum. Der Grad der Selbstverantwortung und Selbstbestimmung, der studierendenseitig gewünscht wird, unterscheidet sich jedoch je nach Typ und scheint verknüpft mit der subjektiv eingeschätzten Bewältigbarkeit praktikumsbezogener Anforderungen.

Studierende des Typs *Selbstverwirklichung* sehen in der Ermöglichung eine Anerkennung als Kolleg:in durch die Praxislehrperson und damit indirekt eine Bestätigung ihrer lehrberuflichen Kompetenzen. Der Gestaltungsraum soll ihnen autonomes Handeln und eigene Schwerpunktsetzungen ermöglichen. Agiert die Praxislehrperson nicht entsprechend dieser Adressierung, wird sie als *Verbindende* eigener Entfaltung und Ideenrealisierung empfunden (Košinár & Schmid 2017). Studierende des Typs *Entwicklung* adressieren die Praxislehrperson als Ermöglichende von Praxiserfahrungen, die ihnen das Ausloten von Handlungssicherheiten und Begrenzungen erlauben. Hierbei leitet sie der Wunsch, ihre professionelle Entwicklung voranzubringen (ebd.).

Studierende des Typs *Erkundung* adressieren die Praxislehrperson als Erfahrungsmöglichende. Der wesentliche Unterschied liegt darin, dass die Praxislehrperson sie keinesfalls als eigeninitiativ Gestaltende selbst agieren lassen, sondern ihnen eine Vielfalt lehrberuflicher Erfahrungen ermöglichen soll, aber selbst als Verantwortliche die zentrale Person bleibt.

Eine Studienverlaufsanalyse zeigt, dass der Gestaltungsraum für Studierende gegen Ende des Studiums wichtiger wird. Zu Studienbeginn hingegen kann eine Praxislehrperson, die zu viel Freiraum lässt, bei Studierenden des Bewährungs- oder des Erkundungstyps (vgl. Kap.2.2) Überforderung auslösen.

2.2 Die Praxislehrperson als Bewertungsinstanz

Es finden sich in unseren Samples Typen von Studierenden, die die Praxislehrperson als *Bewertungsinstanz* adressieren. Dies erfolgt völlig unabhängig davon, ob eine Selektions- oder Bewertungsfunktion faktisch vorliegt. Damit bringen

sie zum Ausdruck, dass diese für sie primär eine Einschätzungs- und Feedbackfunktion hat und damit auch über Eignung und Laufbahnverläufe entscheidet. Hinter dieser Adressierung stehen aber typenbezogen unterschiedliche Deutungen.

Studierende des *Vermeidungs- oder Abgrenzungstyps* meiden eine inhaltliche oder methodische Auseinandersetzung, in der sich Differenzen zeigen könnten, da sie eine negative Einschätzung fürchten. Vielmehr suchen sie nach einer kompatiblen Passung mit den Erwartungen der Praxislehrperson – immer im Bewusstsein, dass dies nur für eine absehbare Dauer notwendig ist. Mit der Einführung des Langzeitpraktikums erhält ihre Vermeidungsorientierung eine neue Kontextvariable. Während in vierwöchigen Blockpraktika eine temporäre Anpassung möglich scheint, werden nun neue Formen des Umgangs mit der *Bewertungsinstanz* gesucht. Am häufigsten findet sich der Versuch, beide Ausbildungsinstitutionen gegeneinander auszuspielen, wohl in der Hoffnung, dass die Praxislehrperson, die nun auch als *Quelle der Entlastung* adressiert wird, Partei für die Studierenden ergreift und diese vor einer Überforderung durch die Unangemessenheit hochschulseitiger Erwartungen schützt.

Studierende des *Bewährungstyps* sehen in der Einschätzung einen Aspekt der Anleitungsfunktion der Praxislehrperson und einen Ausdruck ihrer Expertise. Auch von ihnen wird die Bewertungsfunktion nicht in Frage gestellt, wenngleich sie – im Kontrast zum Vermeidungstypus – ihre berufliche Entwicklung zentral setzen und der Praxislehrperson auch eine *Beratungs- und Handlungsanleitungsfunktion* zuschreiben (Košinár 2022).

2.3 Die Praxislehrperson als Expertin und Vorbild

Wird die Praxislehrperson in ihrer beruflichen *Expertise* adressiert, so erhält sie von Studierenden des Typs *Entwicklung* die Funktion des *Vorbilds*, anhand dessen die Handlungsmöglichkeiten und Gestaltungsräume als Lehrperson in einer Klasse ausgelotet werden und die Realisierbarkeit pädagogischer und fachlicher Zielsetzungen (z. B. Individualisierung, Anerkennung von Vielfalt) kritisch geprüft werden. Insbesondere Studierende mit expliziten pädagogischen Orientierungen adressieren die Praxislehrperson als *Expertin* und treten bereits früh im Studium mit ihr in einen fachlichen Diskurs. Passungsverhältnisse werden hier insbesondere zum Ende des Studiums thematisch, je mehr die Studierenden ihren eigenen begründeten pädagogischen und didaktischen Ausrichtungen folgen wollen.

Der Wunsch nach einem Vorbild in Form eines *Modells* findet sich auch beim Typ *Erkundung*. Hier dient die Praxislehrperson jedoch für ein Lernen am Modell, also zur Nachahmung unterrichtlichen Handelns mit dem Ziel der Sicherheitsgenerierung (ebd.).

2.4 Adressierungen von Begleitpersonen im Berufsfeldpraktikum – eine Antizipation

Wie die Analysen von Studierenden gezeigt haben, erfolgt eine Rollenzuschreibung vor dem Hintergrund der eigenen praktikumsbezogenen Orientierung, der Selbsteinschätzung hinsichtlich der Bewältigung der bevorstehenden Aufgaben sowie des Umgangs mit Anforderungen. Die Spannweite der Adressierungen ist groß und unabhängig von der tatsächlichen Praktikumskonzeption (z. B. ob eine Beurteilung vorgenommen wird oder welche Aufgaben zu erfüllen sind).

Es zeigt sich ebenso, dass die Begleitperson je nach Studierendentyp in einer Spannweite zwischen Ermöglichung von Freiräumen und Selbstgestaltung oder enger Begleitung und Aufgabenerteilung agieren soll. Allen gemeinsam ist aber, dass die Orientierung immer vor dem Hintergrund einer grundsätzlichen Feldkenntnis (Schule, Unterricht, Klassen) erfolgt, wenngleich hier große Diversitäten zwischen den Schulkulturen, Kontexten und Klassenstufen auftreten können. Dennoch erfolgt der Wunsch nach Selbstgestaltung vermutlich aus der Vertrautheit mit den grundsätzlichen Rahmenbedingungen von Unterricht und lässt sich nicht eins zu eins auf ein anderes Tätigkeitsfeld oder eine andere Institution übertragen. Wesentliche Differenz ist hierbei auch, dass der/die Mentor:in als Expert:in für die eigene zukünftige Berufstätigkeit adressiert wird und daher als Vorbild, Modell oder erfahrener Berater:in in unterrichtlichen Angelegenheiten angesprochen wird. Dieser unmittelbare Anschluss fehlt bei einem außerschulischen Berufsfeldpraktikum und erfordert eine Übersetzungsleistung von beiden – Begleitpersonen und Studierenden.

Dies lässt den Schluss zu, dass vor oder spätestens zu Beginn des Praktikums eine Übersicht über die Rahmenbedingungen gegeben sein muss, die verschiedene Aspekte beinhaltet:

1. Organisationsform, Strukturen und Arbeitsbereiche des Berufsfeldes
2. Personalkategorien, Aufgaben und Tätigkeitsbereiche
3. Möglichkeiten der Partizipation durch Praktikant:innen, hier: Lehramtsstudierende
4. Erwartungen von Seiten des Berufsfeldes an die Praktikant:innen
5. Erforderliche Kenntnisse und Fähigkeiten für die Partizipation im Betrieb als Praktikant:in
6. Aufgabenstellungen und Umsetzungserwartungen durch die Begleitperson
7. Entwicklungsperspektive im Praktikumsverlauf

Während die ersten drei Punkte unabhängig von den Studierenden(typen) sind, beeinflussen die Orientierungen der Studierenden die weiteren vier Punkte deutlich. Wie in Abb. 1 gezeigt, ist die subjektive Bedeutung des Praktikums der Ausgangspunkt dafür, wie die Begleitpersonen adressiert werden und den Aufgaben und Anforderungen begegnet wird. Wird z. B. das Berufsfeldpraktikum als Pflichtübung gerahmt, wird die Begleitperson als Entlastende und Ermöglichende

adressiert. Er oder sie soll möglichst wenig Aufgaben verteilen, Freiräume geben und die Erwartungen gering halten. Entsprechend wird eine möglichst geringe Anwesenheit erhofft, die – wo vorhanden – Vorgaben der Universität unterwandert. Auch ist hier eine wesentlich stärkere Sinnggebung durch die universitären Begleiter:innen erforderlich, um den Nutzen des Praktikums als Teil des Lehramtsstudiums und die Entwicklungsperspektive einsehbar zu machen. Dies ist vor allem dann notwendig, wenn es sich um ein außerschulisches Praktikum handelt, dessen Bezug zum späteren Beruf nicht vordergründig erkennbar wird und wo eher über die Entwicklung von Soft Skills erweiterte Feldkenntnis erfolgt.

Wird das Berufsfeldpraktikum hingegen als Lerngelegenheit gerahmt, bringen die Studierenden die Bereitschaft mit, Sinnhaftigkeit und Entwicklungsmöglichkeiten für den späteren Lehrberuf zu entdecken. Es besteht eine grundsätzliche Einlassung auf die Aufgaben durch die Begleitperson und eine Bereitschaft, Neues zu entdecken, das nicht sofort auf Nutzen und Anschlussfähigkeit geprüft wird. Die Begleitperson wird vor dem Hintergrund der Lernorientierung als Expert:in für einen noch wenig vertrauten Beruf adressiert, durch die Einblick in den Betrieb möglich wird.

In beiden skizzierten Fällen ist es von Vorteil, wenn die Begleitperson ihrerseits Anschlussmöglichkeiten von Kompetenzen, Fähigkeiten, Feldspezifika zum Lehrberuf erkennen und benennen kann und dies nicht nur den Dozierenden der Begleitveranstaltungen obliegt (vgl. Kap. 4).

3 Die Bedeutung der Biografie für das Ausbildungsverständnis der Mentor:innen

Die folgenden Ausführungen sollen den eingangs erwähnten Aspekt der Einflussnahme biografischer Erfahrungen auf die Ausübung der Mentor:innenaufgabe näher beleuchten. Dabei wird ein eigens entwickeltes Modell (Abb. 2) zu Hilfe genommen, das die Zusammenhänge systematisch darlegt. Der Transfer auf außerschulische Begleitpersonen wird im Anschluss versucht.

Neuere Konzeptionen zum Lehrer:inhabitus weisen den Zusammenhang zwischen Herkunft, bildungs- und schulbiografischen Erfahrungen und der späteren Deutung und Bearbeitung lehrberuflicher Anforderungen aus (Kramer & Pallesen 2019). Nach Helsper (2018) wird im Schüler:inhabitus der „Schattenriss“ des späteren Lehrpersonenhabitus mit entsprechenden positiven und negativen Gegenhorizonten angelegt. Diese Prägungen sind habitualisiert, das heißt sie sind in der Regel nur begrenzt reflexiv zugänglich, zumal sie bis dato in der Lehrer:innenausbildung kaum thematisiert werden. Aus den Ausbildungserfahrungen in den Praktika oder im Referendariat mit Dozierenden, Seminarleitungen und Mentor:innen konstituieren sich wiederum Vorstellungen von einer angemessenen, entwicklungsförderli-

chen (oder -behindernden) Ausbildungsbegleitung. Die bisherigen Berufserfahrungen bilden den dritten biografischen Hintergrund.

In allen drei Erfahrungsräumen haben sich Orientierungen des Schulischen, des Unterrichtens und des Lernens herausgebildet. In der Tätigkeit als Lehrpersonen greifen sie auf Konzepte und Theorien zurück, die ihre berufliche Arbeit strukturieren. Auch verfügen sie über Vorstellungen von den Aufgaben einer guten Lehrperson und von zu deren Bewältigung benötigten Fähigkeiten und einer angemessenen Haltung.

Diese subjektiven Überzeugungen und Theorien liegen teilweise als begründbare Konzepte lehrberuflicher Professionalität, teilweise als erfahrungsgesättigte Annahmen vor; im Wesentlichen aber sind sie implizit als berufsbezogene Orientierungen angelegt. Diese Konzepte und Orientierungen begründen das *Professionalitätsverständnis*, das sowohl für die eigene Tätigkeit als Lehrperson als auch in der Zusammenarbeit mit Studierenden handlungsleitend wird.

Über die Ausbildungsphasen und die Berufsjahre haben sich Vorstellungen und Konzepte von der Anregung und Beförderung von Lernprozessen bei den Schüler:innen gefestigt. Dass diese einerseits schulbiografisch geprägt sind und andererseits auf die Anregung und Unterstützung von Entwicklungsprozessen bei Studierenden übertragen werden, zeigen einige Fälle aus unserer aktuellen Interviewstudie mit neuen Praxislehrpersonen (Projekt *Die Praxislehrperson als Lehrerbildner:in* (PraLeB), Košinár & Laros 2023). Bei ihnen zeigt sich eine Analogie zwischen ihrer Vermittlungsorientierung, ihrem eigenen Lernverständnis und ihrem *Ausbildungsverständnis*.

In der Praktikumsbegleitung zeigen sich die explizierbaren Konzepte und die impliziten Orientierungen in Form von Erwartungen an die Studierenden, als Aufträge und Unterstützungsleistungen. Sie spiegeln sich in den Normen der Mentor:innen zur Bedeutung von Praktika wider, aber auch in der Gestaltung von Planungssitzungen und Nachbesprechungen. Diese Zusammenhänge von biografischen Erfahrungen und impliziten und expliziten Ausbildungskonzepten gelten selbstredend auch für Dozierende oder Seminarleitungen in der Lehrer:innenbildung.

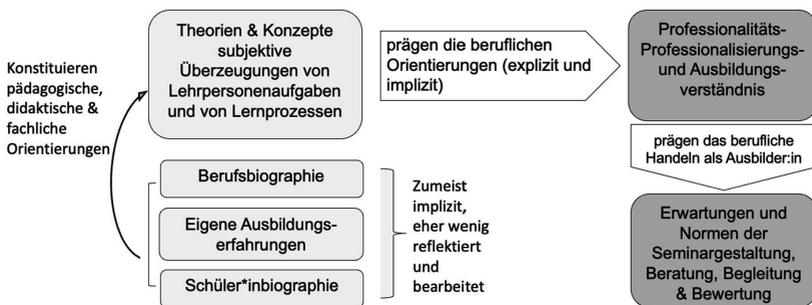


Abb. 2: Einfluss (berufs-)biografischer Erfahrungen auf berufliche und ausbildungsbezogene Orientierungen

Auch die Studierenden bringen ihrerseits Prägungen aus der Schulbiografie z. B. in Bezug auf den Umgang mit Leistungserwartungen mit. Neben ihrer generellen praktikumsbezogenen Orientierung und den in Kap. 2 ausgeführten Variationen von Adressierungen der Mentor:innen führen sie inkorporierte Bilder des Schulischen mit, die Vorstellungen von gutem Unterricht, Lehrperson-Schüler:in-beziehung und Klassenführung hervorgebracht haben. Das schulische Praktikum berührt Passungsfragen nicht nur auf der Beziehungsebene zwischen Mentor:in und Student:in, sondern auch hinsichtlich pädagogischer, fachlicher und didaktischer Vorstellungen und Ideen. Wird dieser Aushandlungsprozess konstruktiv geführt, ergibt sich hierüber eine mögliche Lerngelegenheit, die unmittelbar für das spätere Lehrer:innenhandeln relevant werden kann.

Studierende und Mentor:innen teilen somit Erfahrungsräume aus den Perspektiven als Schüler:in und Lehrperson – ungeachtet der Differenz hinsichtlich ihrer Professionalität. Diese Konjunktivität bildet sich in gemeinsamer (Fach-)Sprache ab, aber auch in vergleichbaren Berufswahlmotiven und geteilten Zielperspektiven.

In einem Berufsfeldpraktikum fehlt bei den meisten Studierenden der Anschluss an eigene biografische Erfahrungen. Die außerschulischen Begleitpersonen sind zudem in einer anderen Berufskultur sozialisiert, haben einen entsprechenden Berufshabitus entwickelt und repräsentieren gegenüber den Studierenden das fremde Berufsfeld mit seinen Logiken und Erfordernissen.

Im Folgenden werden auf der Basis der bisherigen Ausführungen Schlussfolgerungen vorgenommen und – unter Einbezug des Status Quo der konzeptuellen Festlegungen und Umsetzungsvariationen an verschiedenen Hochschulstandorten in NRW¹ werden mögliche Maßnahmen skizziert.

4 Schlussfolgerungen und Maßnahmen

Der Stand hinsichtlich konzeptueller Festlegungen, Ziel- und Aufgabenbeschreibungen, der Aufbau von Kooperationen mit Partner:innen außerschulischer Betriebe ist an den verschiedenen Universitätsstandorten unterschiedlich (vgl. Kap. 2 in diesem Band). Auch sind die Berufsfeldpraktika teilweise in schulnahe Projekte eingebettet, mal von Fachdidaktiker:innen, mal von Erziehungswissenschaftler:innen organisiert und betreut, teilweise sind sie wiederum ohne nähere Vorgaben durch die Studierenden selbst zu organisieren (vgl. Kap. 3 in diesem Band). Somit können die folgenden Ausführungen nur als Ideen vor dem Hintergrund der empirischen Befunde und theoretischen Darlegungen aus den vorangegangenen Kapiteln betrachtet werden.

1 Hierbei stütze ich mich auf einen Online-Austausch mit dem Herausgeber:innenteam und bedanke mich an dieser Stelle ganz herzlich für den informativen und offenen Austausch zum Berufsfeldpraktikum.

4.1 Sinnstiftung und Anschlussfähigkeit für Studierende

Damit die Motivation bei den Studierenden hoch ist und sie die Zeit im außerschulischen Berufsfeldpraktikum als sinnvoll im Kontext ihres Studienziels erachten, braucht es ein Narrativ, das diese Praktikumsform rahmt.

Das Heraustreten aus dem Schulkontext kann als Gelegenheit gerahmt werden,

1. die im späteren Lehrberuf relevanten Ansprechpartner:innen und deren Arbeitsfeld kennenzulernen (z. B. aus der Schulsozialarbeit, therapeutischen Beratung, Familienbegleitung, Kindertagesstätten etc.),
2. andere Berufe im pädagogischen Feld für die eigene Berufswahlprüfung zu erkunden,
3. das studierte Fach in anderen Berufskontexten als in der Schule zu erleben (vgl. Feindt & Walke 2021; Bielefeld School of Education 2016; Hedtke in diesem Band; Kap. 3.2 in diesem Band).

Damit könnten die Studierenden, die sich an unterschiedlichen Punkten in ihrer Berufs- und Studienwahlsicherheit bewegen, individuell abgeholt werden. Zugleich markiert Punkt 1 einen relevanten Aspekt, der mit dem gängigen studentischen Praktikumsfokus *zu unterrichten lernen* (vgl. Feindt & Walke 2021) tendenziell aus dem Blick der Lehrer:innenausbildung gerät.

4.2 Zielsetzung und Auftragsklärung für Begleitpersonen außerschulischer Praktika

In Kapitel 2.4 habe ich bereits sieben Punkte aufgeführt, die vor dem Hintergrund der Studierendentypen und in der Adressierung ihrer Begleitpersonen für einen reibungslosen und lerneffektiven Praktikumsverlauf wichtig erscheinen. An dieser Stelle möchte ich die Relevanz einer eindeutigen Zielsetzung gegenüber den Kooperationspartner:innen und Begleitpersonen nochmal betonen. Da, wie bereits ausgeführt wurde, eine hohe Diversität der vorliegenden Konzepte und Regeln in den Betrieben und Arbeitsfeldern hinsichtlich der Teilhabe von Praktikant:innen zu erwarten ist, sind die Begleitpersonen umso mehr auf Vorgaben und Hinweise der Universitäten angewiesen. Diese werden bei selbstorganisierten Praktika von den Studierenden übermittelt, die sich jedoch in der Darlegung sehr unterschiedlich ausdrücken werden. Aus diesem Grund sind a) ein Informationsschreiben durch die jeweilige Ausbildungsinstitution, respektive die Beauftragten des Berufsfeldpraktikums sowie b) schriftliche Ziel- und Aufgabenformulierungen erforderlich.

Die School of Education der Bergischen Universität Wuppertal stellt Studierenden ein Anschreiben an den Praktikumsort zur Verfügung, in dem die Grundausrichtung für das Praktikum dargelegt und der Mehrwert für die Studierenden („Blick über den schulischen Tellerrand“) – aber auch für den Betrieb selbst (z. B.

Einbringen „neuer und wissenschaftsbasierter Perspektiven“) betont wird.² Hilfreich sind für den Betrieb beziehungsweise für die Begleitpersonen darüber hinaus Kenntnisse über Umfang des Praktikums (Anwesenheitsstunden), die Einbettung des Praktikums in Vorbereitungs- und/oder Begleitveranstaltungen der Universität sowie die dortigen Schwerpunkte, um eine grundlegende Orientierung zu erhalten. Das Anschreiben des ZfL der Universität zu Köln weist entsprechende Informationen aus und führt zudem die Vorgaben für die Dokumentation des Praktikums an.³

Darüber hinaus sind Vorgaben erforderlich, die den Praktikumszeitraum strukturieren und ein Aufgabenspektrum skizzieren, das den Begleitpersonen eine Einschätzung angemessener Erwartungen erlaubt. Da die Varianz der möglichen Praktikumsorte an einigen Hochschulstandorten groß ist, gilt es die Zielsetzungen (anknüpfend an die drei Punkte unter 4.1) eher allgemein zu halten, die Aufträge können an die Ausführungen unter 4.2 anschließen und mit dem Ziel des Transfers auf den Lehrberuf in Form von Erkundungs- und Dokumentationsaufgaben formuliert werden. Das hierfür erforderliche Wissen können die Studierenden über Beobachtungen, Interviews und handlungspraktisches Mitwirken erwerben (vgl. Konzeption der Bielefeld School of Education, Kapitel 3.1 in diesem Band). Solche Aufgaben könnten sein:

1. Organisationsform, Strukturen und Arbeitsbereiche des Berufsfeldes zu beschreiben,
2. Personalkategorien, Aufgaben und Tätigkeitsbereiche ausdifferenziert darzulegen,
3. erforderliche Kenntnisse und Fähigkeiten (Kompetenzen) der im Berufsfeld Tätigen für die Ausführung ihrer Aufgaben zu beschreiben,
4. Anschlüsse an die Kompetenzen von Lehrpersonen (gemäß Standards und Kompetenzbeschreibungen oder Professionalitätsmodellen) herauszuarbeiten,
5. den Mehrwert der Praktikumerfahrung für die spätere Lehrtätigkeit an drei Beispielen auszuführen.

4.3 Kooperationspartnerschaften aufbauen – geeignete Begleitpersonen finden

Einige Hochschulen arbeiten im Rahmen des Berufsfeldpraktikums mit ausgewählten Institutionen zusammen (z. B. Universität zu Köln). Der Aufbau einer ausreichenden Anzahl von Kooperationen ist sehr ressourcenaufwändig, bringt aber verschiedene Vorteile mit.

- Es können Betriebe und Institutionen bereits mit Blick auf Anschlüsse an den späteren Lehrberuf (sei es durch vergleichbare Tätigkeiten oder erwartbare Zu-

² Das Anschreiben wurde vom Servicebereich der School of Education der Bergischen Universität Wuppertal zur Verfügung gestellt.

³ Das Anschreiben wurde vom ZfL der Universität zu Köln zur Verfügung gestellt.

sammenarbeit) ausgewählt werden, die den Studierenden die Sinnhaftigkeit des Berufsfeldpraktikums besser erschließen.

- Eine Liste mit kooperierenden Institutionen erleichtert es den Studierenden nicht nur, einen geeigneten Praktikumsplatz zu finden, sondern erweitert auch ihren Horizont hinsichtlich bestehender Institutionen für Kinder, Jugendliche und Familien. Inwiefern es ihnen freigestellt ist, eigene Vorschläge einzubringen, bliebe zu klären.
- Bei gewachsenen Kooperationen sind eine Verständigung über Zielsetzungen und Aufgaben für die Studierenden sowie Absprachen zum Vorgehen und zur konkreten Zusammenarbeit zwischen Universität und Betrieb möglich. In der Regel findet die Kommunikation mit festen Ansprechpartner:innen statt, was nicht nur die Organisation erleichtert, sondern auch die Realisierung einer Win-Win-Situation für beide Partner ermöglicht.
- In gewachsenen interinstitutionellen Kooperationen lässt sich zudem festlegen, welche Voraussetzungen die Begleitpersonen erfüllen sollen, wenn sie Studierende bei sich aufnehmen. Dies umfasst deren fachliche Kompetenzen, aber vor allem ihre Vermittlungsfähigkeit sowie Beratungs- und Feedbackfähigkeit. Je öfter sie Studierende aufnehmen, umso mehr kennen sie deren Bedürfnisse sowie Inhalte und Abläufe des Lehramtsstudiums. Es ist anzunehmen, dass solche Begleitpersonen zunehmend dazu beitragen können, mögliche Anschlüsse und Unterschiede zum Lehrberuf in der Kommunikation mit den Studierenden auszudifferenzieren.

4.4 Berufsfeldpraktikum als Teil eines kontinuierlichen Professionalisierungsprozesses

Damit ein außerschulisches Praktikum nicht als fremdes Element zwischen dem Eignungs- und Orientierungspraktikum und dem Praxissemester, die im schulischen und unterrichtlichen Raum stattfinden und den Lehrberuf im Fokus haben, verbleibt, ist es relevant, Verbindungslinien zu schaffen. Diese am individuellen Professionalisierungsprozess der Studierenden anzulegen, betont die von Seiten der Ausbildungsinstitutionen antizipierte und erhoffte Relevanz des Berufsfeldpraktikums für das spätere Handeln im Beruf – oder auch für eine Studienwahlrevison. Hier bietet ein den gesamten Studienverlauf (und das Referendariat) umfassendes Portfolio die Möglichkeit, das Berufsfeldpraktikum als einen Erfahrungs- und Entwicklungsbaustein auszuweisen, der dieselbe Relevanz erfährt wie die schulisch-unterrichtlichen Praktika (vgl. z. B. Konzeptionen der Universität Bielefeld und der Universität zu Köln, Kapitel 3.1 in diesem Band).

4.5 Zusammenfassung

Das Berufsfeldpraktikum in NRW folgt zum aktuellen Zeitpunkt unterschiedlich präzisierten Konzeptionen und Vorgaben. Weiterhin sind die Schwerpunkte sehr

divers und reichen von pädagogischen über fachliche bis zu organisationalen Fokussen. Eine Begründungslinie ist dabei die Möglichkeit für Studierende, andere pädagogische oder fachbezogene Handlungsfelder kennenzulernen, mit denen sie später im Lehrberuf in Berührung kommen oder die für sie gegebenenfalls eine Alternative zum Lehrberuf sein könnten (vgl. Hedtke in diesem Band).

Dabei bleiben jedoch viele Fragen offen, die im Lauf der nächsten Jahre zu klären wären, um die Sinnhaftigkeit und Anschlussfähigkeit für Studierende und für die in den außerschulischen Berufsfeldern Beteiligten zu stärken. Dazu gehört u. a. die Darlegung von Zielsetzungen und Entwicklungsperspektiven der Studierenden, Aufgabenbeschreibungen und Aufträge, die das Praktikum strukturieren und für alle Beteiligten wirksamer machen. Weiterhin wäre es relevant, Qualifikation und/oder Zuständigkeiten der Begleitpersonen zu klären.

Für eine Anerkennung des außerschulischen Berufsfeldpraktikums als gleichberechtigte Praxisphase ist es zudem notwendig, dass dieses im individuellen Weg in den Lehrberuf in die Gesamtkonzeption der Praktika eingebettet wird. Entsprechende Dokumentations- und Reflexionsaufgaben sind hierfür strukturgebend.

Literatur

- Bach, A., Fischer, T. & Rheinländer, K. (2018): Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums und deren Effekte auf die Betreuung von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: C. Reintjes, G. Bellenberg & G. i. Brahm (Hrsg.): *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Münster: Waxmann, 189–206.
- Bielefeld School of Education* (2016): *Bielefelder Rahmenkonzeption für die berufsfeldbezogene Praxisstudie*. Online unter: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/studiumlehramt/praxisstudien/bpst/AG-bpst/rahmenkonzeption.pdf> (Abrufdatum: 19.06.2023).
- Bohnsack, R.* (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Erichsen, S. & Kuhl, P. (2020): Zum Einfluss der Mentoring-Beziehung auf die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Langzeitpraktikum. In: F. Hesse & W. Lütgert (Hrsg.): *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 107–128.
- Erpenbach, A.-L., Fussangel, K. & Schellenbach-Zell, J. (2020): Lernbegleitung im Praxissemester aus der Sicht verschiedener Akteurinnen und Akteure. Herausforderung für die Kohärenz. In: F. Hesse und W. Lütgert (Hrsg.): *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*, 19–40.
- Feindt, A. & Walke, J. (2021): *Berufsfeldpraktikum: Praktikumsorte vor dem Hintergrund der Modulziele*. Online unter: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/praxisphasen/bfp_ziele_hp.pdf (Abrufdatum: 19.06.2023).
- Festner D., Gröschner A., Goller, M. & Hascher T. (2020): Lernen zu Unterrichten – Veränderungen in den Einstellungsmustern von Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters im Zusammenhang mit mentorieller Lernbegleitung und Kompetenzeinschätzung. In: I. Ulrich, A. Gröschner (Hrsg.): *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Edition ZfE, H. 9. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_7

- Fraefel, U., Bernhardtsson-Laros, N. & Bäuerlein, K. (2017): Partnerschaftliches Lehren und Lernen angehender und erfahrener Lehrpersonen im Schulfeld. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. Sonderheft. Landau: VEP, 30–49.
- Gröschner, A. & Häusler, J. (2014): Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In: K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann, 315–333.
- Hascher, T. & Moser, P. (2001): Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 19 (2), 217–231.
- Helsper, W. (2018): Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus. Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In: T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17–40.
- Košinár, J. (2022): Phasenspezifische Orientierungen von Schweizer Primarschulstudierenden im Studienverlauf – Befunde einer dokumentarischen Längsschnittstudie. In: *BzL* 40 (2), 268–285.
- 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. Open Access <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4284>
- Košinár, J. & Laros, A. (2023): Die Praxislehrperson. Inhaltliche und methodische Überlegungen bei der Rekonstruktion eines Ausbilder:inhabitus am längsschnittlichen Fallbeispiel. In: J.-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.): *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Perspektiven, theoretische Rahmungen und empirische Zugänge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 152–175.
- Košinár, J., Leineweber, S. & Schmid, E. (2019): Zwischen Innovation und Bewahrung: Das Ausbildungsverständnis von Praxislehrpersonen an Partnerschulen. In: J. Košinár, A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.): *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde*. Münster: Waxmann, 189–205.
- Košinár, J. & Schmid, E. (2017): Die Rolle der Praxislehrperson aus Studierendensicht Rekonstruktionen von Praxiserfahrungen. In: *BzL* 35 (3), 459–471.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019): Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In: Dies. (Hrsg.): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 73–100.
- Leineweber, S. (2022): Partnerschulen als Professionalisierungsraum für angehende Primarlehrpersonen – Rekonstruktionen von Ausbildungsmilieus. In: *BzL* 40 (2), 254–267.
- Leineweber, S. (2020): „Ich denke ich muss auch einen Schritt machen ein bisschen loszulassen“ – Das Ausbildungsverständnis von Praxislehrpersonen im Langzeitpraktikum (16.03.2020). Posterpräsentation im Rahmen des 27. DGfE-Kongresses, Köln.
- Leineweber, S. & Košinár, J. (2023). Passungsverhältnisse zwischen Studierendehabitus und Ausbildungsmilieus im Jahrespraktikum an Partnerschulen. In M. Kowalski, D. Wittek, J. Kahlau, J. Korte & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung im Kontext des Lehramtsstudiums* (147-171). Reihe Dokumentarische Schulforschung, Band 2. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leineweber, S. & Košinár, J. (2022): Die Praxislehrperson als Lehrpersonenbildende Rollenvielfalt und die Bedeutung der eigenen Schul- und Ausbildungsbiografie. Vortrag im Rahmen des Themenforums für Praxislehrpersonen. Online-Veranstaltung am 27.1. und 7.2.2022, Brugg, Schweiz.
- Leineweber, S. & Košinár, J. (2020): Ausbildungsmilieu meets Studierende – das Partnerschulpraktikum als Lernraum für Praxislehrpersonen? Vortrag im Rahmen des SGBF-Kongress 2020 „Wissenstransfer zwischen Forschung, Praxis und Ausbildung“. 31.08.-02.09.2020, Biel, Schweiz: IRF. Online verfügbar: <https://irf.fhnw.ch/handle/11654/32237> (Abrufdatum: 19.06.2023).

- Leonhard, T. & Lüthi, K. (2018): Auf Linie gebracht? Adressierungen und Normen der Anerkennbarkeit im Praktikum. In: M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann, & A. B. Liegmann (Hrsg.): Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung: Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 183–200.
- Oelkers, J. (2009): "I wanted to be a good teacher..." Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland. Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin.
Online unter: <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/06832.pdf> (Abrufdatum: 31.1.2023).
- Pille, Th. (2013): Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung. Bielefeld: transcript.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. & Baumert, J. (2011): Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14 (1), 35–59.
- Schüpbach, J. (2007): Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in Lehrpraktika – eine Nahtstelle zwischen Theorie und Praxis. Bern: Haupt.
- Zorn, S. K. & Rothland, M. (2020): Auf (Ab-)Wegen oder: Wie man eine „professionelle“ Lehrkraft wird. Professionalisierungsverständnisse im Praxissemester. In: I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.): Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende. Edition ZfE (9). Wiesbaden: Springer, VS, 129–153.

Autorin

Julia Košinár, Prof. Dr.

Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum Lehrberufe und pädagogische Professionalität

Lagerstrasse 2, 8090 Zürich, CH

julia.kosinar@phzh.ch

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufsbiografische Laufbahnwege von Lehrpersonen, Schulpraktische Studien und ihre Akteur:innen, Dokumentarische Längsschnittforschung, Habitusforschung, Konzepte für die Lehrer:innenbildung

Raphaela Porsch und Christian Reintjes

Außerschulische Praktika im Lehramtsstudium in Deutschland: Ein systematischer Überblick

1 Praktika im Lehramtsstudium

Praktika dienen der Berufsorientierung und in der beruflichen Ausbildung geben sie Einblicke in das Berufsfeld, leisten einen Beitrag zur Berufswahlsicherheit und führen die Praktikant:innen in berufliche Handlungsfelder ein bis hin zur Vermittlung berufsbezogener Kompetenzen. In zahlreichen Studiengängen sind Praktika obligatorische Elemente und werden durch Studierende häufig gewünscht. So begründet Flitner (2012, 212) die vielfach geäußerte Forderung von „mehr Praxis“ in der Ausbildung durch Studierende von Erziehungs- und Sozialberufen einschließlich dem Lehrer:innenberuf wie folgt: „Könnerschaft (...) besteht nicht aus einer sicheren Anwendung von Wissensstand und Forschungsmethoden, sondern fordert Interpretation und Beziehung eines allgemeingültigen Wissens auf den je besonderen Fall, eine kognitiv-diagnostische und praktische Berufskunst, die nur im Vollzug entwickelt werden kann“ (Flitner 2012, 212). Das Potential von Praktika bestehe im Erwerb von Berufswissen in der Praxis und dem Transfer von wissenschaftlichem beziehungsweise akademischem Wissen auf konkrete Fälle. Tatsächlich kann attestiert werden, dass in der Lehrer:innenbildung weitgehend Einigkeit darüber besteht, dass Unterrichts- bzw. Schulpraktika sowohl aus lerntheoretischer als auch empirischer Sicht für die Kompetenzentwicklung der zukünftigen Lehrkräfte bedeutsame Lerngelegenheiten darstellen. Dieser Anforderung wird in den Studienordnungen der lehrer:innenbildenden Universitäten in Deutschland Rechnung getragen. Die zukünftigen Lehrkräfte erhalten Lernanlässe, indem die Anteile praxissituierter Studienmodule diversifiziert und in mehreren Bundesländern verlängerte Praktika an Schulen im Lehramtsstudium implementiert wurden (vgl. Porsch & Gollub 2021). Im Rahmen dieser Schulaufenthalte und durch eine universitäre Begleitung sollen in der reflexiven Verknüpfung zwischen Erfahrungen in authentischen Kontexten und theoriebasierten Wissensbeständen die professionellen Kompetenzen erweitert werden (vgl. Reintjes u. a. 2018, 9). Die schulischen Praktika dienen neben der Aneignung von berufsbezogenen Kompetenzen der Entwicklung eines doppelten Habitus, nämlich des Habitus praktisch-pädagogischen Handelns und des wissenschaftlich-reflexiven Habitus (vgl. Helsper 2001). Einerseits ermöglichen sie

den Studierenden, die Anforderungen beruflicher Praxis kennenzulernen, andererseits fördern sie die Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Handeln auf der Basis des verfügbaren Wissens weiterzuentwickeln, zu begründen und bezüglich seiner Wirkungen zu hinterfragen. Studierende haben die Erwartung, in schulpraktischen Studien stabile Handlungsmuster für die Praxis aufzubauen, um im Berufseinstieg zu bestehen. Zwar messen sie dem Theoriestudium ebenfalls Bedeutung bei, jedoch eine vergleichsweise geringere (z. B. Blömeke u. a. 2006). Als dominierendes Qualitätskriterium fungiert aus Sicht der Studierenden vornehmlich das erfolgreiche Bewältigen von unterrichtlichen Situationen. Von Universitätsseite besteht hingegen begründete Skepsis gegenüber rezepthaften Praxisroutinen, die sich einer theoretischen Fundierung und empirischen Wirkungsanalyse entziehen (vgl. Reintjes & Bellenberg 2017).

Nicht nur Lehramtsstudierende messen Schulpraktika eine hohe Bedeutung für ihre Kompetenzentwicklung bei. Die Vielzahl an theoretischen und empirischen Forschungsarbeiten verweist auf die Relevanz innerhalb der universitären Ausbildung der Lehrkräfte. Insbesondere die Einführung der verlängerten schulischen Aufenthalte beziehungsweise Langzeitpraktika, denen eine Vielzahl an Potentialen zugeschrieben werden (vgl. Porsch & Gollub 2021), hat in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren in Deutschland zu einer umfassenden Messung ihrer Effekte und Wirkungen geführt und bis heute werden empirische Arbeiten vorgelegt (zuletzt z. B. Böhnert u. a. 2023). Im Vergleich dazu liegen für außerschulische Praktika im Lehramtsstudium bislang kaum wissenschaftliche Arbeiten vor, die einerseits die Ziele auf der Grundlage einer professionstheoretischen Basis spezifizieren und andererseits diese empirisch überprüfen. Diese Forschungslücke verwundert, da Bundesländer wie Nordrhein-Westfalen (NRW) von allen angehenden Lehrkräften neben dem Eignungs- und Orientierungspraktikum und dem Praxissemester an Schulen das Absolvieren eines Berufsfeldpraktikums (BFP) verlangen, welches ein außerschulisches Praktikum im Bachelor darstellt und durch Veranstaltungen seitens der Universitäten begleitet werden soll. Diese Anforderung erfordert umfangliche Ressourcen an qualifiziertem Personal, so dass sich u. a. die Frage stellt, welche Ziele in NRW mit dem Praktikum an einer außerschulischen Institution verbunden sind, um diesen zeitlichen und personalen Aufwand zu legitimieren. Aufgrund der föderalen Struktur in Deutschland und des Ziels eines systematischen Überblicks ist die Situation in NRW jedoch nicht generalisierbar. Zwar müssen in allen Bundesländern angehende Lehrkräfte schulpraktische Aufenthalte im Studium absolvieren, aber verlängerte Schulpraktika (genannt Praxissemester, Praxisblock, Kernpraktikum u. a.) sind aktuell bislang lediglich in elf Bundesländern implementiert (vgl. Porsch & Gollub 2021, 243), so dass angenommen werden kann, dass für außerschulische Praktika ebenfalls Heterogenität in den Anforderungen zwischen den Bundesländern besteht. Bislang ist jedoch

kein systematischer Überblick zu außerschulischen Praktika im Lehramtsstudium in Deutschland bekannt. Folgende Fragestellungen sollen daher mithilfe einer systematischen Analyse der Regelungen in den Bundesländern beantwortet werden:

- (1) *Sind außerschulische Praktika ein obligatorisches Element im Lehramtsstudium in allen 16 Bundesländern?*

Sofern außerschulische Praktika im Lehramtsstudium vorgesehen sind:

- (2) *Welche Strukturen sind auf Landesebene für die Universitäten vorgeschrieben?*
- (3) *Welche Ziele werden auf Landesebene mit außerschulischen Praktika im Lehramtsstudium verfolgt?*

Da den Autor:innen bekannt ist, dass eine Praxis der Anerkennung vorheriger Leistungen besteht, wird ergänzend die folgende Forschungsfrage gestellt:

- (4) *Welche Vorgaben bestehen zur Anerkennung von Leistungen, die als gleichwertig für außerschulische Praktika angesehen werden?*

2 Methodisches Vorgehen

Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurde eine systematische Literaturanalyse gewählt (vgl. Wetterich & Plänitz 2021), wobei sich die Literatur ausschließlich auf Rechtsdokumente für die Ausbildung in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung in den 16 Bundesländern bezieht und daher auch der Begriff *Dokumentenanalyse* verwendet werden kann. Systematisch meint in diesem Fall, dass alle 16 Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland berücksichtigt wurden, jedoch zur Illustration spezifischer Regelungen innerhalb der Bundesländer einzelne Universitäten und ihre Regelungen in Bezug auf außerschulische Praktika ergänzend dargelegt werden. Der systematische Vergleich der außerschulischen Praktika bezieht sich ausschließlich auf das allgemeinbildende Lehramt. Recherchiert wurde, inwiefern Regelungen für das allgemeinbildende Lehramt vorliegen. Regelungen für außerschulische Praktika für das Förderschullehramt oder Berufsschullehramt wurden in der Recherche demnach nicht berücksichtigt.

3 Ergebnisse

3.1 Strukturanforderungen an außerschulische Praktika im Lehramtsstudium

In Tabelle 1 sind die strukturellen Merkmale der außerschulischen Praktika – sofern diese gesetzlich gefordert sind – für die 16 Bundesländer zusammengefasst dargestellt. Grundlegend zeigt sich, dass lediglich in neun Bundesländern im Rah-

men der ersten Ausbildungsphase für das allgemeinbildende Lehramt außerschulische Praktika obligatorisch vorgesehen sind. Diese sollen einen Umfang von 3 bis 8 Wochen einnehmen. Sie sind entweder im Bachelorstudium verortet oder sie müssen bis zum Vorbereitungsdienst absolviert werden, um eine Zulassung zu erhalten. Mit Ausnahme von Baden-Württemberg, wo das Praktikum einzig für die angehenden Gymnasiallehrkräfte verpflichtend vorgesehen ist, sind in den weiteren Bundesländern außerschulische Praktika für alle allgemeinbildenden Lehrämter vorgesehen. Baden-Württemberg stellt zu diesem Zeitpunkt das einzige Bundesland dar, in dem das Lehramtsstudium für Grundschulen und der Sekundarstufe I an Pädagogischen Hochschulen absolviert wird (und nicht an Universitäten). Das Studium für das Gymnasiallehramt kann dagegen ausschließlich an den Universitäten angetreten werden. Dahingehend lässt sich vermuten, dass für die betreffenden Studiengänge an den Pädagogischen Hochschulen keine Notwendigkeit für ein außerschulisches Praktikum gesehen wird. Da es sich um keine polyvalenten Studiengänge handelt, geht man möglicherweise stark davon aus, dass das Ziel tatsächlich der Lehrer:innenberuf ist. Die genauen Gründe, warum für angehende Lehrkräfte der Primar- und Sekundarstufe I kein außerschulisches Praktikum vorgesehen ist, bleiben jedoch offen.

Auffallend ist, dass lediglich in Brandenburg explizit eine Begleitung der Praktika auf Landesebene vorgesehen ist. In der entsprechenden Verordnung heißt es: „Im Rahmen der Betreuung der schulpraktischen Studien sollen Beratungen zum Entwicklungsstand und zur weiteren Entwicklung der individuellen Voraussetzungen für die Tätigkeit als Lehrkraft durchgeführt werden“ (§6, Abs. 2 Satz 3 LSV). Das außerschulische Praktikum stellt *ein* Praktikum im Rahmen der „schulpraktischen Studien“ dar (§6 LSV), die Beratung bezieht sich entsprechend auf alle Praktika im Bachelorstudium. Krauskopf u. a. (2022) konkretisieren die Begleitung durch die Universität wie folgt: „Im Potsdamer Modell der Lehrerbildung stellt das Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern (PppH) die zweite der fünf vorgesehenen Praxisphasen dar. (...). Konkret wird das außerunterrichtliche Praktikum durch wöchentliche Seminarsitzungen vor- und anschließende Blockveranstaltung nachbereitet“ (ebd., 67).

Trotzdem ist auch in den weiteren Bundesländern, in denen außerschulische Praktika vorgesehen sind, eine universitäre Begleitung möglich und ist beispielsweise in Nordrhein-Westfalen an den Universitäten obligatorisch vorgesehen. So heißt es in der Praktikumsordnung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (§1 Absatz 2): „Die Praktikumsmodule bestehen jeweils aus einem Praktikumsseminar, einer Praxisphase und einer obligatorischen Reflexionsleistung. (...) Die Studierenden müssen im Rahmen der beiden Praktika jeweils ein vorbereitendes Seminar („Praktikumsseminar“) besuchen.“ Spezifiziert wird ferner, dass die Begleitveranstaltungen vorrangig von den Bildungswissenschaften verantwortet werden sollen.

Tab. 1: Strukturmerkmale außerschulische Praktika im Lehramtsstudium (allgemeinbildendes Lehramt) in den Bundesländern der BRD

Bundesland (Abkürzung gültiges Gesetz)	Bezeichnung(en)	Umfang/ Zeitpunkt	Spezifika zum Handlungsfeld/ zur Institution	Geltung für Lehrämter	Begleitung durch Universität vorgeschrieben
Baden-Württemberg (APro-Gymn)	Betriebspraktikum, Sozialpraktikum, „praktische Tätigkeit“	mind. 4 Wochen/ Nachweis bis Studienende	„Betriebs-, Sozialpraktikum oder eine vergleichbare sonstige praktische Tätigkeit mit Kindern oder Jugendlichen“ (§2 AProGymn)	Gymnasiallehramt	nein
Bayern (LPO I)	Betriebspraktikum	8 Wochen/ Nachweis bis Studienende	„einem Produktions-, Weiterverarbeitungs-, Handels- oder Dienstleistungsbetrieb“ (§34 LPO I)	alle Lehrämter	nein
Berlin	<i>Kein außerschulisches Praktikum vorgesehen.</i>				
Brandenburg (LSV)	Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern	alle schulpraktischen Studien insgesamt mind. 6 Wochen/ Bachelor	„soll in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern, die sich nicht auf den obligatorischen oder wahlobligatorischen Unterricht an Schulen beziehen, durchgeführt werden“ (§6 LSV)	Primarstufenlehramt, Lehramt Sekundarstufe I und II	ja
Bremen (BremLAG)	NA	NA	„In beiden Studienphasen sind Praktika zu absolvieren (...). Die Praktika können in einer Schule, aber auch in außerschulischen Institutionen abgeleistet werden“ (§5 BremLAG).	alle Lehrämter	nein ¹
Hamburg	<i>Kein außerschulisches Praktikum vorgesehen.</i>				
Hessen (HLbG)	Betriebspraktikum	8 Wochen/ Nachweis bis Studienende	„in einem Produktions-, Weiterverarbeitungs-, Handels-, Handwerks- oder Dienstleistungsbetrieb“ (§15 HLbG)	alle Lehrämter	nein

Bundesland (Abkürzung gültiges Gesetz)	Bezeichnung(en)	Umfang/ Zeitpunkt	Spezifika zum Handlungsfeld/ zur Institution	Geltung für Lehramter	Begleitung durch Universität vorgeschrieben
Mecklenburg-Vorpommern	<i>Kein außerschulisches Praktikum vorgesehen.</i>				
Niedersachsen (Nds. MasterVO-Lehr)	Berufsfeldbezogenes Praktikum ²	> 8 Wochen ³ /NA	Lehramt an Grundschulen: „ein Praktikum in einer vorschulischen Einrichtung, in einem Betrieb, in einer sozialen Einrichtung oder in einem Sportverein“ (§ 9 Nds. MasterVO-Lehr) Lehramt an Haupt- und Realschulen (mit dem Schwerpunkt Hauptschule oder Realschule)/ an Gymnasien: „ein Praktikum in einem Betrieb, in einer sozialen Einrichtung oder in einem Sportverein“ (§ 9 Nds. MasterVO-Lehr)	Lehramt an Grundschulen, Lehramt an Haupt- und Realschulen mit dem Schwerpunkt Hauptschule, Lehramt an Haupt- und Realschulen mit dem Schwerpunkt Realschule, Lehramt an Gymnasien	Nein ⁴
Nordrhein-Westfalen (LABG)	Berufsfeldpraktikum	mind. 4 Wochen/ Bachelor	„in der Regel außerschulisches Berufsfeldpraktikum“ (§ 12 LABG)	alle Lehramter	nein
Rheinland-Pfalz	<i>Kein außerschulisches Praktikum vorgesehen.</i>				
Saarland ⁵	Betriebspraktikum	4 Wochen/ Bachelor	NA	Lehramt für die Primarstufe, Lehramt für SEK I, Lehramt für SEKI/II	nein

Bundesland (Abkürzung gültiges Gesetz)	Bezeichnung(en)	Umfang/ Zeitpunkt	Spezifika zum Handlungsfeld/ zur Institution	Geltung für Lehrämter	Begleitung durch Universität vorgeschrieben
Sachsen	<i>Kein außerschulisches Praktikum vorgesehen.</i>				
Sachsen-Anhalt (1. LPVO-Allg.bild. Sch.)	Außerunterrichtliches pädagogisches Praktikum	3 Wochen/bis Studienende	NA	Lehrämter an allgemeinbildenden Schulen	nein
Schleswig-Holstein	<i>Kein außerschulisches Praktikum vorgesehen.</i>				
Thüringen	<i>Kein außerschulisches Praktikum vorgesehen.</i>				

Anmerkungen: ¹Allerdings heißt es: „Die Organisation der Praktika liegt in der Verantwortung der Universität“ (§ 5 BremLAG), was jedoch nicht eine Begleitung beziehungsweise Vor- und Nachbereitung der Praktik eindeutig verlangt. ²Bezeichnung stellt den Oberbegriff für alle in der 1. Phase zu absolvierenden Praktika dar (vgl. § 9 Nds. MasterVO-Lehr). ³In der Verordnung heißt es, dass die Praktika (gemeint sind BSP/Betriebs- und Sozialpraktikum und ASP/Allgemeines Schulpraktikum) zusammen mindestens 8 Wochen umfassen (vgl. § 9 Nds. MasterVO-Lehr). ⁴Es heißt: „Die Studierenden haben berufsfeldbezogene Praktika abzuleisten, die in der Verantwortung der Hochschulen liegen“ (§ 9 Nds. MasterVO-Lehr). Es gilt der Verweis wie zu 1. ⁵Das Saarländische Lehrerinnen- und Lehrerbildungsgesetz (SLBiG) beinhaltet in seiner aktuellen Fassung keine Informationen zu außerschulischen Praktika. Die Informationen beziehen sich auf die Studienordnung der Universität des Saarlandes von 2018. NA = Ein außerschulisches Praktikum ist vorgesehen, aber die Gesetze des jeweiligen Bundeslandes enthalten keine Informationen zur jeweiligen Kategorie. Vorgaben seitens der Universitäten in Bezug auf die Anerkennung von Vorleistungen sind möglich, jedoch nicht in dieser Übersicht aufgenommen.

3.2 Ziele außerschulischer Praktika im Lehramtsstudium

In Tabelle 2 sind die Ziele für die außerschulischen Praktika – sofern vorhanden – gemäß den gesetzlichen Regelungen der Bundesländer aufgeführt und thematisch Kategorien zugeordnet. Die Kategorien zeigen auf, dass häufig das grundlegende Ziel formuliert wird, *Einblicke in außerschulische Arbeitsfelder* zu erhalten, wobei der damit verbundene Zweck unterschiedlich ist und nicht immer explizit angegeben wird. Vergleicht man jedoch Hessen, welches zwar explizit kein Ziel formuliert, aber den Aufenthalt „in einem Produktions-, Weiterverarbeitung-, Handels-, Handwerks- oder Dienstleistungsbetrieb“ (§ 15 HLbG) vorsieht, beispielsweise mit Niedersachsen, lässt sich für Hessen eine andere Zielstellung interpretieren. Niedersachsen formuliert unter anderem das Ziel, dass außerschulische Praktika „der berufsfeldbezogenen Orientierung und Profilierung in der Lehramtsausbildung [dienen]“ (§ 9 Nds. MasterVO-Lehr). Dahingehend deutet sich an, dass die Nennung möglicher Praktikumsorte manche Zielstellungen stärker als andere impliziert.

Zum einen können diese *Einblicke* für die Berufswahlprüfung relevant sein, das heißt, ob man tatsächlich den Lehrer:innenberuf ergreifen will oder ein anderer Beruf auch in Frage käme. Entsprechend heißt es beispielweise in NRW für das BFP, dass „[es] den Studierenden konkretere berufliche Perspektiven außerhalb des Schuldienstes eröffnet oder Einblicke in die für den Lehrerberuf relevanten außerschulischen Tätigkeitsfelder gewährt“ (§ 12 LABG). Dahingehend wäre neben der Berufswahlsicherung für den Lehrer:innenberuf das Ziel des Praktikums, alternative Berufe nach dem Praktikum zu wählen, was jedoch einen Studiengangswechsel erfordern könnte, sofern kein polyvalenter Bachelorstudiengang gewählt worden ist.

Zum anderen kann der Zweck der *Einblicke* darin liegen, dass die Aufenthalte den Erwerb von Kenntnissen über verschiedene Berufsfelder zum Zwecke der Unterstützung in der Berufswahlorientierung von Schüler:innen erlauben, da Lehrkräfte häufig direkt von der Schule in das Lehramtsstudium übergehen (Hedtke 2020) und somit vorrangig eine Sozialisation im Berufsfeld Schule erfahren haben. Diese Aufgabe von Lehrkräften, zumindest an nicht-gymnasialen Schulformen (Brüggemann & Rahn 2020), wird jedoch in keinem der Gesetzestexte auf Ebene der Bundesländer als Zielstellung von außerschulischen Praktika erwähnt. Drittens kann der Zweck, weitere Berufsfelder kennenzulernen, sofern es sich um solche handelt, in denen Personen mit Schulen zusammenarbeiten, sein, zukünftige Kooperationspartner:innen kennenzulernen. Entsprechend heißt es in den Standards für die Lehrer:innenbildung: „Die Absolventinnen und Absolventen kennen die für Schule relevanten unterschiedlichen Kooperationspartner und wissen um die differenten Perspektiven bei der Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen“ (KMK 2004/2022, 12). Weiterhin heißt es in den Standards als Ausbildungsziel, dass sie „bei der Diagnostik, Förderung und Beratung inner- und außerschulisch mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit anderen Professionen und Einrichtungen [kooperieren]“ (ebd.). Ein Beispiel für solche Einrichtungen stellen Jugendämter dar, die für Fragen der Erziehung, konkret beispielsweise bei Schulabsentismus, Ansprechpartner:innen darstellen. Jedoch wird auch dieser Zweck für die außerschulischen Aufenthalte nicht in den Dokumenten benannt.

Eine Ausnahme von dem genannten Ziel der *Einblicke in außerschulische Berufsfelder* bildet das Land Brandenburg, welches die Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit der angehenden Lehrkräfte vorsieht. Seitens der Universität Potsdam werden durch Krauskopf u. a. (2022) die Ziele wie folgt konkretisiert: „Die Ziele des PppH sind (1) Sensibilisierung für Heterogenität und Inklusion, (2) Unterstützung bei der Entwicklung einer forschenden Haltung und (3) Förderung von (Selbst-)Reflexion“ (ebd., 67). Im Vergleich zu den weiteren Bundesländern wird intendiert, dass die Studierenden das Praktikum nicht zum Kennenlernen

alternativer Berufsfelder oder zur Selbstvergewisserung ihrer Berufswahl fungiert, sondern eine fokussierte Kompetenzentwicklung angestrebt wird.

Tab. 2: Ziele außerschulischer Praktika im Lehramtsstudium (allgemeinbildendes Lehramt) in den Bundesländern der BRD

Bundesland	Ziel(e)	Kategorie(n)
Baden-Württemberg	„Im Betriebs-, Sozialpraktikum oder einer vergleichbaren sonstigen praktischen Tätigkeit mit Kindern oder Jugendlichen sollen die zukünftigen Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer einen Einblick in außerschulische Lebens- und Arbeitsfelder erhalten, insbesondere solche, in denen sich Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene heute bewegen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2021).	Einblicke in außerschulische Lebens- und Arbeitsfelder
Bayern	„Das Betriebspraktikum soll einen tieferen Einblick in die Berufswelt und innerbetriebliche Abläufe außerhalb der Schule vermitteln“ (§ 34 LP I).	Einblicke in außerschulische Arbeitsfelder
Berlin	<i>Kein außerschulisches Praktikum vorgesehen.</i>	
Brandenburg	„Die schulpraktischen Studien [zu denen das Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern zählt] sind integrativer Bestandteil des Lehramtsstudiums. Sie sollen insbesondere die wissenschaftlichen Studien mit schulpraktischen Erfahrungen verknüpfen und dabei forschungsorientierte Fragestellungen berücksichtigen und die Grundlagen zur Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit vermitteln und den Studierenden einen Einblick in die schulischen Handlungsfelder geben“ (§ 6 LSV).	Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit
Bremen	„Die Praktika insbesondere im Bachelorstudium haben in geeigneter Form der Überprüfung der Berufseignung Rechnung zu tragen“ (§ 5 BremLAG).	Berufswahlprüfung
Hamburg	<i>Kein außerschulisches Praktikum vorgesehen.</i>	
Hessen	NA	
Mecklenburg-Vorpommern	<i>Kein außerschulisches Praktikum vorgesehen.</i>	
Niedersachsen	„Sie dienen der berufsfeldbezogenen Orientierung und Profilierung in der Lehramtsausbildung und sollen den Studierenden eine Selbsteinschätzung zur getroffenen Berufswahl ermöglichen sowie eine Fremdeinschätzung geben“ (§ 9 Nds. MasterVO-Lehr).	Einblicke in berufsfeldbezogene Arbeitsfelder, Profilierung, Berufswahlprüfung
Nordrhein-Westfalen	„Das Bachelorstudium umfasst zudem ein in der Regel außerschulisches Berufsfeldpraktikum, das den Studierenden konkretere berufliche Perspektiven außerhalb des Schuldienstes eröffnet oder Einblicke in die für den Lehrerberuf relevanten außerschulischen Tätigkeitsfelder gewährt“ (LABG, 2022, § 12)./„Alle Praxiselemente tragen auch zu einer kontinuierlichen Eignungsreflexion bei“ (§ 12 LABG).	Berufswahlorientierung außerhalb des Lehrerberufs, Einblicke in berufsfeldbezogene Arbeitsfelder, Eignungsreflexion

Bundesland	Ziel(e)	Kategorie(n)
Rheinland-Pfalz	<i>Kein außerschulisches Praktikum vorgesehen.</i>	
Saarland	NA	
Sachsen	<i>Kein außerschulisches Praktikum vorgesehen.</i>	
Sachsen-Anhalt	NA	
Schleswig-Holstein	<i>Kein außerschulisches Praktikum vorgesehen.</i>	
Thüringen	<i>Kein außerschulisches Praktikum vorgesehen.</i>	

Anmerkungen: NA = Ein außerschulisches Praktikum ist vorgesehen, aber die Gesetze des jeweiligen Bundeslandes enthalten keine Informationen zur jeweiligen Kategorie. Vorgaben seitens der Universitäten in Bezug auf die Anerkennung von Vorleistungen sind möglich, jedoch nicht in dieser Übersicht aufgenommen.

3.3 Anerkennung außerschulischer Praktika im Lehramtsstudium

Tabelle 3 zeigt auf, in welchen Bundesländern Regelungen zur Anerkennung außerschulischer Praktika bestehen. Lediglich für vier der neun Bundesländer, die ein derartiges Praktikum fordern, bestehen Regelungen auf Ebene des Bundeslandes. Davon ausgenommen ist, dass die Universitäten selbst Regelungen zur Anerkennung von Vorerfahrungen getroffen haben. In den vier Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen) beziehen sich die Ersatzleistungen auf eine absolvierte Berufsausbildung oder eine umfangliche Tätigkeit in einem Betrieb, in Baden-Württemberg darüber hinaus auf ehrenamtliche Tätigkeiten mit Kindern und Jugendlichen.

Tab. 3: Gesetzliche Vorgaben zur Anerkennung außerschulischer Praktika im Lehramtsstudium

Bundesland	Vorgaben	Kategorie(n)
Baden-Württemberg	„Mit einem Betriebspraktikum kann als gleichwertig anerkannt werden: eine abgeschlossene Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf oder eine regelmäßige Tätigkeit während längerer Zeit im Umfang von mindestens 200 Stunden innerhalb höchstens eines Jahres in einem Betrieb, der in einem anerkannten Ausbildungsberuf nach dem Berufsbildungsgesetz oder der Handwerksordnung ausbildet, einer Behörde oder in einer gemeinnützigen Einrichtung./Mit einem Sozialpraktikum kann als gleichwertig anerkannt werden: eine ehrenamtliche Tätigkeit mit Kindern und Jugendlichen (außerschulischer Bereich) im Umfang von insgesamt mindestens 25 Tagen oder 200 Stunden“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2021).	Berufsausbildung, umfangliche Tätigkeit in Betrieb, Behörde oder gemeinnützige Gemeinschaft; ehrenamtliche Tätigkeit mit Kindern und Jugendlichen

Bundesland	Vorgaben	Kategorie(n)
Bayern	„Das Betriebspraktikum entfällt, soweit Praktika nach §58 Abs. 1 Nr. 2, §84 Abs. 1 Nr. 2 oder §87 LPO I nachzuweisen sind. Das Praktikum gemäß §40 Abs. 1 Nr. 2 LPO I wird in vollem Umfang auf die Dauer des Betriebspraktikums angerechnet.“ (§ 34 LP I).	Keine Vorgaben, jedoch sind nicht mehrere Praktika für Fach Beruf und Wirtschaft bzw. Sozialwissenschaften notwendig. ¹
Berlin	<i>Kein außerschulisches Praktikum vorgesehen.</i>	
Brandenburg	NA	NA
Bremen	NA	NA
Hamburg	<i>Kein außerschulisches Praktikum vorgesehen.</i>	
Hessen	„Die Verpflichtung zur Ableistung eines Betriebspraktikums entfällt, wenn eine berufliche Ausbildung oder eine dem Betriebspraktikum vergleichbare Tätigkeit nachgewiesen wird“ (§ 5 BremLAG).	Berufsausbildung, umfangliche Tätigkeit in Betrieb
Mecklenburg-Vorpommern	<i>Kein außerschulisches Praktikum vorgesehen.</i>	
Niedersachsen	NA	NA
Nordrhein-Westfalen	„Nachgewiesene berufliche Tätigkeiten sowie fachpraktische Tätigkeiten nach § 5 Absatz 6 können nach Anrechnung durch die Hochschule an die Stelle des Berufsfeldpraktikums nach § 12 Absatz 2 Satz 2 des Lehrerausbildungsgesetzes treten“ (§ 9 LZV). „Es ist eine einschlägige fachpraktische Tätigkeit von zwölf Monaten Dauer nachzuweisen. Der überwiegende Teil der fachpraktischen Tätigkeit soll vor Abschluss des Studiums geleistet werden. Die fachpraktische Tätigkeit kann auch im Rahmen besonderer Praktika der Hochschulen erbracht werden“ (§ 5 LZV).	umfangliche Tätigkeit in einem Beruf (mind. 12 Monate)
Rheinland-Pfalz	<i>Kein außerschulisches Praktikum vorgesehen.</i>	
Saarland	NA	NA
Sachsen	<i>Kein außerschulisches Praktikum vorgesehen.</i>	
Sachsen-Anhalt	NA	NA
Schleswig-Holstein	<i>Kein außerschulisches Praktikum vorgesehen.</i>	
Thüringen	<i>Kein außerschulisches Praktikum vorgesehen.</i>	

Anmerkungen: ¹ Für Lehrämter an Grundschulen, Mittelschulen, Realschulen: für das Fach Beruf und Wirtschaft muss der Nachweis eines vierwöchigen Wirtschafts- und Sozialpraktikums erbracht werden; dieser wird angerechnet./Bei Wirtschaftswissenschaften ist der Nachweis der erfolgreichen Teilnahme an einem kaufmännischen Praktikum vorzulegen (Lehramt an Grundschulen/Mittelschulen/Realschulen: 3 Monate; Lehramt an Gymnasien: 4 Monate). NA = Ein außerschulisches Praktikum ist vorgesehen, aber die Gesetze des jeweiligen Bundeslandes enthalten keine Informationen zur Anerkennung von Leistungen. Vorgaben seitens der Universitäten in Bezug auf die Anerkennung von Vorleistungen sind möglich, jedoch nicht in dieser Übersicht aufgenommen.

Sofern keine Regelungen durch die jeweiligen Lehrerausbildungsgesetze o.ä. seitens der Bundesländer vorliegen, stellt sich die Frage, welche Regelungen zur Anerkennung seitens der Universitäten vorliegen und wie sich die Anerkennungspraxis gestaltet, konkret unter anderem, wie viele der Studierenden einen Anspruch auf Anerkennung des außerschulischen Praktikums stellen. Als Beispiel wird die Universität Osnabrück herangezogen, für die auf Bundesebene – Land Niedersachsen – keine Regelungen bestehen. Für das Berufsfeld-bezogene Praktikum – seitens der Universität auch als *Betriebs-/Sozialpraktikum* (BSP) bezeichnet, können auf Antrag folgende Vorleistungen anerkannt werden:

- „a) eine abgeschlossene Ausbildung in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf;
 - b) ein Sozial- oder Betriebspraktikum gemäß Master-VO-Lehr oder ein gleichwertiges Praktikum, das im Rahmen eines anderen Studiengangs oder an einer anderen Hochschule absolviert wurde;
 - c) die selbständige Leitung von Kinder- und Jugendgruppen über die Dauer von mindestens einem Jahr (auch Gruppen in Musik- und Sportvereinen, im außerunterrichtlichen Nachmittagsangebot der offenen Ganztagschulen und vergleichbare Arbeiten);
 - d) ein mindestens halbjähriger Bundesfreiwilligendienst);
 - e) ein Freiwilliges Soziales/Ökologisches/Kulturelles/Berufsorientierendes Jahr;
 - f) die selbständige Führung eines Haushalts mit verantwortlicher Betreuung mindestens eines Kindes unter 16 Jahren (die Erziehungsbedürftigkeit ist durch Geburtsurkunde nachzuweisen) oder Pflege einer pflegebedürftigen Person (die Pflegebedürftigkeit sowie die eigene Pflegetätigkeit ist durch Bescheinigung der Pflegekasse bzw. des behandelnden Arztes nachzuweisen.);
 - g) die erfolgreiche Teilnahme am Projekt „Balu und Du“ über mindestens ein Jahr;
 - h) ein mindestens halbjähriger Au-pair-Aufenthalt;
 - i) ein mindestens halbjähriger Wehr- oder Zivildienst;
 - j) eine durchgängige, mindestens sechsmonatige Teilzeitbeschäftigung (mindestens 50 % Arbeitszeit – keine stunden- oder wochenweise Tätigkeit bzw. Wochenendbeschäftigung)“
- (Zentrum für Lehrerbildung Universität Osnabrück 2020).

Bis 2019 umfasste das entsprechende Modul ein Praktikum, das Verfassen eines Berichts und die Teilnahme an einer Nachbesprechung in Form eines Reflexionsgesprächs. Für Studierende im Wintersemester 2020/21 und Sommersemester 2021 sieht das Modul Folgendes vor: „Entgegen der Angaben in der bisherigen Praktikumsordnung werden nicht mehr alle abgegebenen Berichte einzeln nachbesprochen. Vielmehr werden die Berichte in der Geschäftsstelle gelesen und es erfolgt eine Rückmeldung an die Praktikant:innen, ob der Bericht den Anforderungen genügt“ (ebd., 6). Entsprechend entfällt das Reflexionsgespräch. Weiterhin sind auch keine Vorbereitungs- oder Begleitveranstaltungen vorgesehen. Mit Blick auf die Frage der Anerkennung auf Grundlage der genannten Vorleistungen zeigt sich, dass durchschnittlich etwa zwei Dritteln der Studierenden an der Universität Osnabrück das BSP in jedem Studienjahr anerkannt wird (s. Tab. 4).

Tab. 4: Anerkennung von Leistungen – absolute Zahlen – des BSP an der Universität Osnabrück (Quelle: Zweijahresbericht ZLB UOS, 2022)

Studienjahr	Anmeldungen	Anrechnungen in absoluten Zahlen	Anrechnungen in Prozent	Gesamt
2018	170	276	62%	446
2019	232	278	55%	510
2020	143	372	72%	515
2021	145	400	73%	545
2022	174	298	63%	472

Die Studierenden, denen das Praktikum anerkannt wurde, müssen keinen Praktikumsbericht abgeben und keine andere Reflexionsaufgabe einreichen. Entsprechend der skizzierten Entwicklung – einerseits die Reduktion der Anforderungen im Rahmen des außerschulischen Praktikums und andererseits der hohen Anerkennungsquote, wobei die Anerkennung des Praktikums gleichzeitig mit einem Wegfall weiterer Leistungsanforderungen einhergeht, – stellt sich die Frage nach den Gründen für die Situation sowie die Bedeutung für die Professionalisierung der Lehramtsstudierenden.

4 Diskussion

In diesem Beitrag wurden die Vorgaben der 16 deutschen Bundesländer zu den außerschulischen Praktika in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung vorgestellt. Dazu wurden die Strukturanforderungen, die Ziele und die Vorgaben zur Anerkennung von Vorleistungen systematisch recherchiert und anschließend bundeslandweise aufgeführt und verglichen.

Grundlegend zeigt sich, dass neben der unterschiedlichen Bezeichnung dieses Praktikums in lediglich neun der 16 Länder ein außerschulisches Praktikum für die Studierenden im allgemeinbildenden Lehramt vorgesehen ist, wobei Zeitpunkt und Dauer variieren. Entsprechend lässt sich das Praktikum als Element bezeichnen, welches Differenzen in der Ausbildung in Abhängigkeit des Studienstandortes in Deutschland repräsentiert. Diese Unterschiedlichkeit bildet sich gleichermaßen in den Zielen ab, die lediglich für sechs Bundesländer benannt werden und insgesamt als eher unkonkret zu charakterisieren sind, wobei ein Schwerpunkt der Ziele in Einblicken in außerschulische Arbeitsfelder liegt. Diese Arbeits-/Berufsfelder können jedoch sehr unterschiedlich gewählt werden und die Praktikumsorte sind zumindest laut den Beschreibungen auf Bundeslandebene relativ frei wählbar. Alle Bundesländer mit einem zu absolvierenden außerschulischen Praktikum geben vor, dass der Praktikumsort ein Betrieb sein kann, darüber hinaus können weitere Orte benannt werden. Einzig Brandenburg konkretisiert an dieser Stelle und schränkt

die Institution auf ein pädagogisch-psychologisches Handlungsfeld ein. Diese Einschränkung ist verbunden mit dem im Vergleich konkreten Ziel des Erwerbs professioneller Kompetenzen, insbesondere im Bereich der Diagnostik. Zu bemerken ist, dass die insgesamt global beziehungsweise allgemein formulierten Ziele jedoch von den Universitäten, einzelnen Fachbereichen oder anhand von Seminarkonzepten konkretisiert werden können. Beispielsweise liegt seitens der Biologiedidaktik an der Universität Duisburg-Essen für das BFP ein evaluiertes Konzept vor, welches die Art der Praktikumsorte spezifiziert. Die Kooperationspartner:innen stellen außerschulische Lernorte dar, die auch für die angehenden Biologielehrer:innen und ihre Schüler:innen Relevanz haben können, beispielsweise Zooschulen oder Waldmobile (vgl. Gülpen & Wenning 2020). Wie eingangs bereits formuliert, liegen jedoch grundsätzlich und im Vergleich zu schulischen Praktika kaum Forschungsarbeiten oder Konzepte vor, die sich auf das außerschulische Praktikum in den betreffenden Bundesländern beziehen. Entsprechend sind Veröffentlichungen von standortspezifischen Konzepten und Untersuchungen zur Bewertung beispielsweise Akzeptanz der Studierenden sowie zur Wirksamkeit fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Module, die das Praktikum und die Begleitveranstaltungen umfassen, wünschenswert.

Im Vergleich zu den schulischen Praktika, deren Umfang in den letzten Jahren im Lehramtsstudium zugenommen hat, erscheint zum einen quantitativ das außerschulische Praktikum von geringerer Bedeutung zu sein. So ist es lediglich in neun Bundesländern vorgegeben und es besteht eine relativ kurze Praktikumsdauer im Vergleich zu den schulischen Aufenthalten. Zum anderen deutet die Vielfalt der möglichen Praktikumsorte eine gewisse Beliebigkeit an. Schließlich kann die Bedeutung der außerschulischen Praktika im Lehramtsstudium durch eine umfangreiche Anerkennungspraxis gemindert werden. Am Beispiel der Universität Osnabrück wurde verdeutlicht, dass ein hoher Anteil an Studierenden aufgrund der Vorgaben das Praktikum nicht absolvieren muss und in der Folge alle weiteren Leistungen entfallen. Die Anerkennungspraxis an weiteren Standorten innerhalb von Niedersachsen und im Vergleich aller Institutionen in den übrigen Bundesländern stellt somit eine offene Frage für die Lehrer:innenbildungsforschung dar. Annahme ist, dass ein Praktikum im Lehramtsstudium zu einem hohen Bedarf an Lehrveranstaltungen führt. Vor allem ökonomische Gründe, also ein Sparzwang an den Universitäten, würden eine eher umfangreiche Anerkennungspraxis erklären. Anhand der exemplarisch dargestellten Zahlen für die Universität Osnabrück stellt sich jedoch in der Folge die Frage, inwieweit das Praktikum mit seinen Zielen als Element zur Professionalisierung der zukünftigen Lehrkräfte ausreichend Wertschätzung erfährt.

5 Fazit

Allein die Tatsache, dass bislang kein Überblick über außerschulische Praktika in der Lehrer:innenbildung vorlag, evoziert die Frage nach der Bedeutung dieses Studienelements. Hinzu kommt, dass erst wenig Forschung im Vergleich zu den umfangreichen theoretischen und empirischen Arbeiten zu schulischen Aufenthalten im Lehramtsstudium vorliegt. Klärungsbedürftig erscheint aus professionstheoretischer Sicht, welchen Beitrag außerschulische Praktika zum Professionalisierungsprozess leisten können und sollten, um daran anschließend theorie- und empiriebasiert gegenwärtige Konzeptionen zu reflektieren und Modifikationen zu realisieren.

Es kann davon ausgegangen werden, dass *jedes* Praktikum mit einer Reflexion der Berufswahl (Lehrer:in) einhergeht (vgl. Porsch 2019), die Klärung der Berufswahl jedoch als Ziel festzulegen, würde bedeuten, dass eine angeleitete Reflexion seitens der Studierenden stattfinden muss. Dazu sind verschiedene Formate möglich (z. B. Portfolio, Reflexion in Peergruppen), die jedoch die Unterstützung wie Feedback seitens Dozierender erfordern. Bei Bedarf ist zudem ein Coaching oder Beratungsgespräch über den weiteren Studien- und Karriereweg zu führen.

Aus Sicht von Dozierenden ist eine Fokussierung auf ein Ziel wie die Vertrautmachung mit schulischen Kooperationspartner:innen sicherlich einfacher in der Vorbereitung und Begleitung. Das Ziel, Einblicke in die Berufswelt außerhalb von Schule zu erhalten, ist einerseits nachvollziehbar, wenn man davon ausgeht, dass die Mehrheit der Lehramtsstudierenden unmittelbar von der Schule in die Universität wechseln. Andererseits stellt sich die Grundsatzfrage, ob es einen außerschulischen Aufenthalt im Umfang von bis zu zwei Monaten mit dem Ziel, weitere Berufsfelder zu eruieren, braucht, wenn die Studierenden bereits ihre Berufswahl getroffen haben. Diese und weitere Reflexionspunkte sollten im Rahmen der Forschung und Konzeption von Begleitveranstaltungen zu außerschulischen Praktika aufgegriffen werden.

In der Lehrer:innenbildung wird gegenwärtig über den normativen Anspruch an eine „kohärente Lehrer:innenbildung“ (Reintjes u. a. 2021) debattiert, die etwa in Deutschland mit den an vielen Universitäten laufenden Maßnahmen des bundesweiten Programms der Qualitätsoffensive Lehrerbildung gefördert wird. Cramer (2020) konstatiert in diesem Kontext eine Pluralität und Diffusität der Ziele und Zwecke dieser Kohärenzambitionen, die häufig der tradierten Idee von Kohärenzherstellung durch Verzahnung folgen. Mit Blick auf außerschulische Praktika wäre es also angezeigt, (standortspezifisch) Praxisphasen-Konzepte auf ihre professionalisierende Kohärenz zu analysieren.

Nicht zuletzt erzeugen außerschulische Praktika einen eigenen *Organisations- und Beratungsbedarf* neben den bereits etablierten Schulnetzwerken im Rahmen der schulpraktischen Studien (vgl. Schmidt-Peters 2005). Ein stimmiges standortspezifisches Praktikumskonzept, in dem außerschulische Praktika vorgesehen sind, schließt folglich auch eine angemessene Ressourcierung ein.

Literatur

- Blömeke, S., Müller, C. & Felbrich, A. (2006): Forschung – Theorie – Praxis. Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Referendaren zur Lehrerausbildung. In: *Die Deutsche Schule* 98, 178–189.
- Böhnert, A., Grölz, K., Hartig, K., Klingebiel, F., Müller, A. & Staab, R. (2023): Das Praxissemester im Lehramtsstudium in Hessen. Münster: Waxmann.
- Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.) (2020): *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2. überarb. u. erweiter. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Cramer, C. (2020): Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rotherland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 269–279.
- Flitner, E. (2012): Studium, Erwerbstätigkeit, Praktika – Zeitgeschichtliche, und systematische Bemerkungen Interesse der Studierenden an „Praxiserfahrung“. In: W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm & M. Krohn (Hrsg.): *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken!?*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 209–214.
- Gülpen, M. & Wenning, S. (2020): Außerschulische Lernorte im Berufsfeldpraktikum. Ein Konzept mit hohem Nutzwert für beide Seiten. In: *Biologie in unserer Zeit* 50 (5), 354–360.
- Hedtke, R. (2020): Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisbasierten Lehrerausbildung. In: C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.): *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium*. Wiesbaden: Springer VS, 79–108.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 1 (3), 7–15.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2004/2022): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022. Berlin: Kultusministerkonferenz.
- Krauskopf, K., Kitschke, D., Maar, V. & Knigge, M. (2022): Inklusion in außerunterrichtlichen Kontexten erfahren und reflektieren Konzept und Begleitforschung zum Praktikum in pädagogisch-psychologischen Handlungsfeldern. In: J. Jennek (Hrsg.): *Professionalisierung in Praxisphasen. Ergebnisse der Lehrerbildungsforschung an der Universität Potsdam*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 67–89.
- Porsch, R. (2019): Berufswahlüberprüfung in Praxisphasen im Lehramtsstudium: unvermeidbar und ergebnisoffen. Befunde einer Längsschnittuntersuchung. In: *Die Deutsche Schule* 111 (2), 132–148.
- Porsch, R. & Gollub, P. (2021): Potentiale von Langzeitpraktika im Lehramtsstudium: Ein systematisches Review. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 14 (2), 241–269.
- Reintjes, C. & Bellenberg, G. (2017): Reflexive Professionalisierung im verkürzten Vorbereitungsdienst in NRW. Zur Qualität und Quantität von mentorierten Lerngelegenheiten und ihrer Nutzung. In: C. Berndt, Th. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): *Reflexive LehrerInnenbildung revisited – theoretische Konzepte, empirische Befunde, Perspektiven institutionalisierter Rahmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 116–132.
- Reintjes, C., Bellenberg, G. & Brahm, G. (2018): Editorial: Mentoring und Coaching als bedeutsame Lerngelegenheiten zur Professionalisierung. In: C. Reintjes, G. Bellenberg & G. im Brahm (Hrsg.): *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Münster: Waxmann, 7–19.
- Reintjes, C., Idel, T.S., Bellenberg, G. & Thönes, K. (Hrsg.) (2021): *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf*. Münster: Waxmann.
- Schmidt-Peters, A. (2005): Außerschulische Praktika in der universitären Lehrerausbildung. In: A. H. Hilligus & H.-D. Rinkens (Hrsg.): *Zentren für Lehrerbildung – Neue Wege im Bereich der Praxisphasen*. Münster: LIT, 229–236.
- Wetterich, C. & Plänitz, E. (2021): *Systematische Literaturanalyse in den Sozialwissenschaften. Eine praxisorientierte Einführung*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.

Zentrum für Lehrerbildung Universität Osnabrück (2020): Anrechnungen für das Betriebs- oder Sozialpraktikum.

Online unter: https://www.uni-osnabrueck.de/fileadmin/documents/public/1_universitaet/1.3_organisation/zentrum_fuer_lehrerbildung/praktika/BSP-Anrechnungen_-_Infoblatt_-_20-21_Oktober_2020.pdf (Abrufdatum: 11.08.2023).

Gesetzesquellen für außerschulische Praktika im Lehramtsstudium

Anmerkungen: Auf die Angabe zu den Bundesländern, die kein außerschulische Praktika aktuell – Stand: Februar 2023 – vorschreiben, wurde verzichtet. Die Gesetze zu den weiteren Praktika wurden nicht aufgeführt. Letzter Zugriff auf die Internetseiten erfolgte am 22.02.2023.

Baden-Württemberg:

APrOGymn – Verordnung des Kultusministeriums über den Vorbereitungsdienst und die Zweite Staatsprüfung für die Laufbahn des höheren Schuldienstes an Gymnasien (APrOGymn) vom 10. März 2004. Letzte berücksichtigte Änderung: § 30 geändert durch Artikel 4 der Verordnung vom 8. März 2015. Online unter: <https://www.landesrecht-bw.de/jportal/;jsessionid=E33042E1D65B25C3F8FE803F9C3C5E69.jp91?quelle=purl&psml=bsbawueprod.psml&max=true&docId=jlr-GymLehrPrOBWrahmen&doc.part=X> (Abrufdatum: 22.02.2023).

GymPO – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2021). Informationsblatt zum Betriebs- oder Sozialpraktikum für die Zulassung zum Vorbereitungsdienst für das Lehramt Gymnasium gemäß § 2 Abs. 1 Nr. 6 Verordnung des Kultusministeriums über den Vorbereitungsdienst und die den Vorbereitungsdienst abschließende Staatsprüfung für das Lehramt Gymnasium (GymPO) vom 3. November 2015 (GBl. S. 918). Stand: September 2021.

Online unter: https://lehrer-online-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E1999030050/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/lehrer-online-bw/vorbereitungsdienst/Downloadliste%20allgemein/vd-vereinspraktikum%20tbf.pdf (Abrufdatum: 22.02.2023).

Bayern:

LPO I – Lehramtsprüfungsordnung I (LPO I) vom 13. März 2008 (GVBl. S. 180, BayRS 2038-3-4-1-1-K), die zuletzt durch Verordnung vom 12. September 2022 (GVBl. S. 631) geändert worden ist. Online unter: https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_I (Abrufdatum: 22.02.2023).

Brandenburg:

LSV – Verordnung über die Anforderungen an das Lehramtsstudium an den Hochschulen im Land Brandenburg (Lehramtsstudienverordnung) vom 6. Juni 2013 geändert durch Verordnung vom 16. Februar 2017.

Online unter: https://bravors.brandenburg.de/verordnungen/lsv#_6 (Abrufdatum: 20.02.2023).

Bremen:

BremLAG – Gesetz über die Ausbildung für das Lehramt an öffentlichen Schulen (Bremisches Ausbildungsgesetz für Lehrämter – BremLAG). Bremisches Ausbildungsgesetz für Lehrämter. Zuletzt geändert durch Gesetz vom 22. November 2022 (Brem.GBl. S. 836).

Online unter: https://www.transparenz.bremen.de/metainformationen/gesetz-ueber-die-ausbildung-fuer-das-lehramt-an-oeffentlichen-schulen-bremisches-ausbildungsgesetz-fuer-lehraemter-brem-lag-vom-16-mai-2006-175319?asl=bremen203_tpgesetz.c.55340.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d (Abrufdatum: 22.02.2023).

Hessen:

HLbG – Hessisches Lehrkräftebildungsgesetz (HLbG) in der Fassung vom 28. September 2011. Fassung vom 13.05.2022.

Online unter: <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/jlr-LehrBiGHE2011V11VZ> (Abrufdatum: 22.02.2023).

Niedersachsen:

Nds. MasterVO-Lehr – Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (Nds. MasterVO-Lehr) in der Fassung der Bekanntmachung vom 2. Dezember 2015 (Nds. GVBl. S. 350).
 Online unter: https://www.niedersachsen.de/download/102890/Nds_GVBl_Nr_21_2015_vom_10.12.2015_S_339-382.pdf (Abrufdatum: 22.02.2023).

Nordrhein-Westfalen:

LABG – Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2009.

Online unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?sg=0&menu=1&bes_id=12764&aufgehoben=N&anw_nr=2 (Abrufdatum: 22.02.2023).

LZV – Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtzugangsverordnung – LZV).

Online unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gl_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=34604&menu=1&sg=0&aufgehoben=N&keyword=LZV (Abrufdatum: 22.02.2023).

WWU Münster:

Praktikumsordnung WWU Münster: Ordnung für die Durchführung der Praktikumsmodule im Rahmen der Bachelorstudiengänge gemäß Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz LABG) vom 12. Mai 2009 in der Fassung der Änderung vom 26.04.2016 an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (WWU) vom 20. Juli 2016.
 Online unter: <https://www.uni-muenster.de/Lehrerbildung/praxisphasen/berufsfeldpraktikum2016/downloads.html> (Abrufdatum: 22.02.2023).

Saarland:

Studienordnung der Universität des Saarlandes für die Studiengänge Lehramt an Beruflichen Schulen (LAB), Lehramt für die Primarstufe (LP), Lehramt für die Sekundarstufe I (LS1), Lehramt für die Sekundarstufe I und II (Gymnasien und Gemeinschaftsschulen) (LS1+2) vom 14. Februar 2018.
https://www.uni-saarland.de/fileadmin/upload/verwaltung/fundstellen/Ausbildungs_Pruefungs_Studienordn/Lehramt_modularisiert/PO_StudO_2018/DB18_326.pdf

SLBiG – Saarländisches Lehrerinnen- und Lehrerbildungsgesetz (SLBiG) vom 23. Juni 1999. Letzte berücksichtigte Änderung: § 7 geändert, § 21a aufgehoben durch Artikel 1 Nr. 1 und 2 des Gesetzes vom 18. Mai 2016 (Amtsbl. I S. 366).

Online unter: <https://recht.saarland.de/bssl/document/jlr-LehrBiGSL1999rahmen> (Abrufdatum: 22.02.2023).

Sachsen-Anhalt:

LPVO- Allg.bild.Sch. – Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an allgemein bildenden Schulen im Land Sachsen-Anhalt (1. LPVO-Allg.bild.Sch.).

Online unter: https://mb.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Landesjournal/Bildung_und_Wissenschaft/Verordnungen/Verordnung_Staatspruefung_Lehraemter.pdf (Abrufdatum: 22.02.2023).

Autor:innen

Raphaela Porsch, Prof. Dr.

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg

raphaela.porsch@ovgu.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Didaktik, Fremdsprachenforschung, Lehrerbildungsforschung, Professionsforschung, Schul- und Unterrichtsforschung

Christian Reintjes, Prof. Dr.

Universität Osnabrück

Heger-Tor-Wall 9, 49074 Osnabrück

christian.reintjes@uos.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerbildungsforschung, Schul- und Unterrichtsforschung, Schulentwicklung und Steuerung im Bildungswesen, Digitalisierung, Bildung für nachhaltige Entwicklung

II Hochschulspezifische Konzepte

Anke Schöning

Die Rahmenkonzeption für die Berufsfeldbezogene Praxisstudie an der Universität Bielefeld

1 Ausgangslage, Genese und Rahmenbedingungen

Das mit dem Lehrerausbildungsgesetz (LABG) 2009 zunächst als außerschulisch *oder* schulisch eingeführte, in der geänderten Fassung von 2016 als *in der Regel* außerschulisch zu absolvierende Berufsfeldpraktikum (vgl. LABG) wird an der Universität Bielefeld als Berufsfeldbezogene Praxisstudie (BPSt) durchgeführt. Eingebettet in ein Gesamtkonzept von Praxisstudien, die durch eine ausgeprägte Theorie-Praxis-Verzahnung gekennzeichnet sind, indem sie wissenschaftliches Wissen auf *Praxis* im jeweiligen Handlungsfeld beziehen und Kompetenzen zu ihrer wissenschaftlichen Untersuchung und Reflexion vermitteln, schlägt sich dies auch terminologisch in der Wahl des Begriffs Praxisstudie statt Praktikum nieder (vgl. BiSEd 2016). Verortet ist die BPSt in (lehramtsspezifischen) bildungswissenschaftlichen Modulen, die konkreten Angebote werden jedoch in den meisten Fällen von den Unterrichtsfächern verantwortet, indem die Lehrenden praktikumsvorbereitende und -begleitende Veranstaltungen anbieten und die Praxisphase auch organisatorisch betreuen. In ihrem dritten Studienjahr des Bachelorstudiums wählen die Studierenden daher ein entsprechendes BPSt-Angebot in einem ihrer Unterrichtsfächer¹. In der konkreten Umsetzung geht dies mit einem Verzahnungsmodell für das Lehrangebot einher (vgl. Abb. 1).

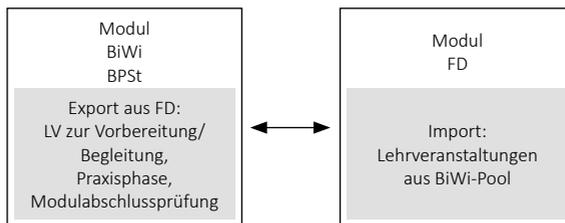


Abb. 1: Verzahnungsmodell (BiSEd 2016, 4)

1 Es gibt auch BPSt-Angebote, die fächerübergreifend bereitgestellt werden (z. B. das Format Internationalisierung). Im Lehramt Grundschule mit Studienschwerpunkt integrierte Sonderpädagogik werden zudem bildungswissenschaftlich fundierte Formate für die BPSt angeboten.

Die Fachdidaktiken (FD) exportieren ihre BPSt-Angebote in die entsprechenden bildungswissenschaftlichen Module. Die Praxisstudie umfasst dabei eine die Praxisphase vorbereitende und begleitende Lehrveranstaltung (LV), die Praxisphase an einer schulischen oder außerschulischen Institution sowie einen Praktikumsbericht als unbenotete Modulprüfung. Creditiert wird die BPSt mit 5 Leistungspunkten, dies entspricht einem Workload von 150 Stunden, davon entfällt 1 Leistungspunkt auf den Praktikumsbericht. Um mit Blick auf die Lehrkapazitäten einen Ausgleich der Lehrleistungen zwischen den Unterrichtsfächern und Bildungswissenschaften (BiWi) zu sichern, importieren die Unterrichtsfächer bildungswissenschaftliche Wahlpflichtveranstaltungen in ihre Fachdidaktikmodule. Zur Auswahl stehen dabei Veranstaltungen aus den drei thematischen Bereichen *Didaktik*, *Diagnose und Förderung* sowie *Forschendes Lernen* eines bildungswissenschaftlichen Veranstaltungspools (BiWi-Pool). Da auch die fachdidaktischen Module der Unterrichtsfächer zumeist im dritten Studienjahr verortet sind, werden diese häufig parallel oder kurz vor der BPSt studiert. Dies bietet die Chance auf eine produktive Verzahnung von fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Lehrangeboten und – aus studentischer Perspektive – eine Fokussierung auf berufsfeldspezifische Inhalte. Zugleich können die Praxiserfahrungen aus mehreren theoretischen Perspektiven fundiert und begleitet werden (vgl. BiSEd 2016). An der Universität Bielefeld wird die BPSt umgesetzt für das Lehramt an Grundschulen, das Lehramt an Grundschulen mit Studienschwerpunkt integrierte Sonderpädagogik, das Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen sowie das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. In jedem Semester führen etwa 450 Studierende die Praxisstudie durch, beteiligt sind 20 Fächer sowie für die Praxisstudie im Ausland der Arbeitsbereich Internationalisierung der Bielefeld School of Education (BiSEd). Für die fachspezifische Ausgestaltung der BPSt hat daher eine fächerübergreifende Arbeitsgruppe unter Federführung der BiSEd eine Rahmenkonzeption entwickelt, die die inhaltliche und konzeptionelle Ausrichtung der angebotenen Formate und die Durchführungsmodalitäten spezifiziert, dabei einen verbindlichen Rahmen setzt und gleichzeitig Gestaltungsspielräume für innovative Formate eröffnet. Im Folgenden werden die diesbezüglichen konzeptionellen Grundlagen für die Ausgestaltung vorgestellt.

2 Ausgestaltung der Berufsfeldbezogenen Praxisstudie

Der Berufsfeldbezogenen Praxisstudie an der Universität Bielefeld wird ein differenzierter Praxisbegriff zugrunde gelegt, der nicht instrumentelle Fertigkeiten in den Vordergrund stellt, sondern auf die theoriegeleitete Erkundung des Berufsfelds sowie die Reflexion und Überprüfung von Theorie in der Praxis abzielt (ebd.). Ausgehend von den ersten theoriegeleiteten Erfahrungen aus der Orientierenden Praxisstudie mit Eignungsreflexion (LABG-Diktion: Eignungs- und Orientierungspraktikum) werden in einem dem Ausbildungsstand angemessenen

anspruchsvolleren Rahmen erneut die eigene Berufswahlentscheidung und Kompetenzentwicklung vor dem Hintergrund der Erkundung des Berufsfeldes reflektiert. Mit Blick auf die Ausrichtung der BPSt werden in der Rahmenkonzeption grundsätzlich folgende mögliche Praxisphasen unterschieden (ebd.):

- außerschulisch ausgerichtete Praxisphasen zur Erkundung der Fachdisziplin des Studienfachs
- außerschulisch ausgerichtete Praxisphasen zur Erkundung des Umfeldes der Lehrer:innenprofession
- außerschulisch ausgerichtete Praxisphasen, zur Erkundung alternativer Beschäftigungsmöglichkeiten zum Lehrer:innenberuf
- schulisch, insbesondere außerunterrichtlich ausgerichtete Praxisphasen, die im besonderen Interesse der Schulen an einer praktischen Unterstützung durch Studierende liegen bei zugleich gegebenen besonderen Lernmöglichkeiten für Studierende² (z. B. wenn im Fokus nicht gesamte Lerngruppen, sondern Teilgruppen von Schüler:innen oder einzelne Schüler:innen stehen)

An der Universität Bielefeld überwiegt bei der Ausgestaltung die zuletzt genannte Ausrichtung mit einer deutlichen Fokussierung auf die Lehrer:innenprofession (vgl. Kapitel 2.2). Die schulischen, insbesondere außerunterrichtlichen Angebote ergeben sich dabei aus einer Vielzahl universitärer und schulischer sowie regionaler Kooperationen (z. B. mit Projekten, Vereinen, Bildungsbüros).

2.1 Kompetenzziele

Im Gegensatz zu den weiteren Praxiselementen weist die Lehramtzugangsverordnung (LZV) für das Berufsfeldpraktikum keine spezifischen zu erwerbenden Fähigkeiten in Form von Kompetenzzielen aus. Daher werden diese in der Bielefelder Rahmenkonzeption standortspezifisch unter Berücksichtigung der Bandbreite der unterschiedlichen Praxisstudienformate ausgestaltet. Die Formulierung der Kompetenzen orientiert sich dabei an den von der Kultusministerkonferenz vorgesehenen fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Standards für das Lehramtsstudium (vgl. KMK 2008/2019; vgl. KMK 2004/2019). Folgende Kompetenzen werden für die BPSt formuliert:

„Die Absolventinnen und Absolventen der BPSt verfügen über die Fähigkeit,

1. Aspekte der i. d. R. außerschulischen Bildungs- und Erziehungsarbeit durch geeignete Untersuchungssettings exemplarisch zu erkunden.
2. Aspekte der i. d. R. außerschulischen Tätigkeitsfelder vor dem Hintergrund fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Theorien zu reflektieren.

² Die in der LABG-Fassung von 2016 eingeführte Änderung eines in der Regel außerschulischen Berufsfeldpraktikum lässt ausnahmsweise eine Verortung an Schulen weiter zu, um besondere, seit 2009 gewachsene Projekte mit Schulen nicht zu gefährden und um Tätigkeiten im Ganztagsbereich zu ermöglichen.

3. Ergebnisse fachdidaktischer und lernpsychologischer Forschung über Lehr-Lern-Prozesse in den Fächern im Praktikum zu nutzen und zu reflektieren.
4. berufsfeldspezifische Aufgaben mit Blick auf potentielle Lehr-Lern-Prozesse der Praktikumsinstitution kriteriengeleitet wahrzunehmen und zu reflektieren.“ (BiSEd 2016, 6)

Diese Kompetenzen werden ebenfalls in den bildungswissenschaftlichen Modulen ausgewiesen, in denen die BPSt verortet ist (vgl. Kap. 1), sie bilden damit die verbindliche Grundlage für das jeweilige Praxisstudienangebot. Im Praktikumsbericht reflektieren die Studierenden im Sinne einer Theorie-Praxis-Reflexion die Erfahrungen im Berufsfeld vor dem Hintergrund der eigenen berufsbiographischen Entwicklung und behandeln dabei eine der Kompetenzen vertiefend.

2.2 Praxisstudienformate

Ein besonderes Merkmal der Bielefelder Ausgestaltung der BPSt sind die vielfältigen Möglichkeiten, die für die Konzeption und Durchführung zur Verfügung stehen. Sie kann sowohl als Tages-, Projekt- oder Blockpraktikum durchgeführt werden, die Präsenzzeiten an der Praktikumsinstitution können in Abhängigkeit des konkreten Praxisformats und Lehr-Lernorts variieren, ebenso können sich die Anteile von Kontaktzeit und Selbststudium zur fachdidaktischen Vorbereitung, Begleitung und Reflexion je nach Format unterscheiden. Für alle Praxisstudienformate wird jedoch derselbe Gesamtworkload ausgewiesen, der neben der Praxisphase selbst eine diese vorbereitende und begleitende Lehrveranstaltung (vgl. Kapitel 1) umfasst. In der Rahmenkonzeption werden geeignete Formate beispielhaft aufgeführt (vgl. BiSEd 2016, 7).

Das Praxisstudienformat außerschulische Praxis: Studierende absolvieren die Praxisphase in einer außerschulischen Institution, entweder um die Praxis einer auf das Studienfach bezogenen Disziplin oder das Umfeld der Lehrer:innenprofession zu erkunden, dies können z. B. Schulbuchverlage, kommunale Jugendzentren, Weiterbildungsträger, Museen etc. sein. Studierende können in diesem Format berufsfeldbezogene Erfahrungen in außerschulischen Bereichen erwerben, die zumeist in einer unmittelbaren oder mittelbaren pädagogischen Beziehung zu den Handlungsfeldern von Schule liegen. So können Studierende der Fächer Biologie und Sachunterricht z. B. die BPSt im Rahmen der Bielefelder Waldjugendspiele durchführen und Schulkinder im Wald unterrichten (vgl. Fränkel u. a. in diesem Band), aber auch die Adlerwarte Berlebeck (vgl. Nolding & Grotjohann in diesem Band) stellt für Studierende des Fachs Biologie einen außerschulischen Lernort dar, während Studierende des Fachs Sport in Kooperation mit dem Verein Bielefeld United geflüchtete Kinder und Jugendliche in einem Fußballprojekt betreuen (vgl. Bremke & Wissing in diesem Band). Studierende des Sachunterrichts können ihre Praxisstudie an außerschulischen historischen Lernorten durchführen, z. B. am Historischen Museum Bielefeld oder dem LWL-Freilichtmuseum Detmold.

Praxisstudienformat Individuelle Förderung: Studierende führen ihre Praxisstudie in diesem Format projektförmig durch. In den Fächern bestehen langjährige und vielfältige Kooperationen mit schulischen und universitären Partner:innen. Die Studierenden können sich während der Praxisstudie im Rahmen der jeweiligen Förderkonzepte einbringen und u. a. erste elementare förderdiagnostische Kompetenzen für den Lehrer:innenberuf erwerben. So bietet die Beratungsstelle der Universität Bielefeld für Kinder mit Rechenschwierigkeiten einen Praktikumslernort für Studierende des Fachs Mathematik (vgl. Kiskemper u. a. in diesem Band), ebenso die *teutolabs* für Studierende der Fächer Chemie und Physik³ oder das Projekt *Kolumbus-Kids*⁴ für Studierende des Fachs Biologie. Das Projekt *FörBi – Förderunterricht für Schüler:innen nicht deutscher Herkunftssprache* an der Universität Bielefeld bietet Studierenden der Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik eine spezifische Perspektive auf die Sprachförderung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) (vgl. Hinrichs u. a. in diesem Band). Als Kooperationsprojekte mit Schulen sind die *Praxisprojekte Diagnose und Förderung* für Studierende der Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik ausgerichtet. Hier übernehmen die Studierenden für ein Schulhalbjahr die Förderung von kleinen Gruppen oder einzelnen Schüler:innen. Bildungswissenschaftliche Angebote der *Individuellen Förderung* sind z. B. das Schülerhilfeprojekt *Schule für alle*⁵ und das Projekt *Alle Kinder mitnehmen* in Kooperation mit TABULA – Verein für Bildungsgerechtigkeit⁶.

Praxisstudienformat Ganztags: Studierende gestalten Angebote im Rahmen des schulischen Ganztags mit, dies kann im Rahmen des gebundenen oder offenen schulischen Ganztags sowie der außerunterrichtlichen Ganztags- und Betreuungsangebote erfolgen. Hier lässt sich an entsprechende AG-Angebote denken wie z. B. Theater, Zirkus, Sport, Geschichtsforschung, Experimentieren etc. In diesem Format können die Studierenden in besonderer Weise die fachdidaktische Perspektive mit einem außerunterrichtlichen Blickwinkel verknüpfen. Studierende des Fachs Sport können z. B. in einem Kooperationsprojekt mit dem Stadt Sportbund Bielefeld Bewegungsangebote im offenen Ganztags leiten (vgl. Schreck & Gröben in diesem Band).

3 Als Mitmach- und Experimentierlabore dienen die *teutolabs* der Universität Bielefeld der Förderung von Motivation und Interesse von Schüler:innen für die MINT-Fächer:

<https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/teutolab/>.

4 Das Projekt *Kolumbus-Kids* fördert außerunterrichtlich naturwissenschaftlich interessierte und begabte Schüler:innen:

<https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/teutolab/biologie/kolumbus-kids/>.

5 Das Projekt *Schule für alle* wurde bereits 1994 an der Universität Bielefeld konzipiert und seither fortwährend weiterentwickelt. Ein Konzeptpapier mit weiterführender Literatur findet sich hier:

https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/arbeitsgruppen/ag3/konzeptpapier_neu_Jan.2021.pdf.

6 Eine Beschreibung des Kooperationsprojekts findet sich auf den Seiten des Vereins:

<https://tabula-bielefeld.de/kooperation/alle-kinder-minnehmen/>.

Praxisstudienformat Internationalisierung: In Kooperation mit Auslandsschulen und ausländischen Bildungseinrichtungen führen die Studierenden ihre Praxisstudie im europäischen oder außereuropäischen Ausland durch. Den Studierenden wird eine vertiefende Auseinandersetzung mit anderen Bildungs- und Ausbildungskonzepten ermöglicht. Dieses Format wird vom Arbeitsbereich Internationalisierung der BiSEd fächerübergreifend konzipiert und organisiert (vgl. Auner & Schüssler in diesem Band).

Praxisstudienformat Schulentwicklung: Studierende arbeiten im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten mit. Dies kann z. B. die Mitarbeit bei der Entwicklung eines Konzepts für Suchtprävention, Gesundheitsförderung, Kriminalitätsprävention oder Schulkultur sein. Auch die Mitarbeit bei der Evaluation bereits bestehender Projekte ist möglich. In diesem Format stehen Aspekte von Innovation im Rahmen des Systems Schule im Fokus.

Welche Formate konkret angeboten werden, entscheiden die Lehrenden selbst. Ebenso ist die Entwicklung weiterer Formate möglich und erwünscht.

2.3 Anerkennung

Die Anerkennung von Tätigkeiten als BPSt erfolgt an der Universität Bielefeld mit Blick auf deren Einbettung in ein Gesamtkonzept von Praxisstudien sowie vor dem Hintergrund der für die BPSt formulierten Kompetenzziele (vgl. 2.1). Studierende, die z. B. eine mit Blick auf die oben ausgewiesenen Kompetenzen relevante Ausbildung, etwa als Erzieher:in, abgeschlossen oder ein vergleichbares Praktikum an einer anderen Hochschule absolviert haben, können dies als BPSt anerkennen lassen.

3 Evaluation

Zur Qualitätssicherung des Studienelements BPSt ist diese in die studienverlaufs- begleitende Längsschnittbefragung der BiSEd eingebunden⁷. Die Befragung ist als Panel-Studie⁸ angelegt und wird seit dem Wintersemester 2011/12 durchgeführt, die Messzeitpunkte sind dabei an die Praxisphasen gekoppelt (vgl. Lojewski u. a. 2022). Alle Lehramtsstudierenden können an der Befragung teilnehmen, die Teilnahme ist freiwillig und anonym. Die Befragung zur BPSt findet zum zweiten Messzeitpunkt statt, dieser ist im Masterstudium vor der Durchführung des Praxissemesters angesiedelt. Im Folgenden wird eine Datenbasis von vier Kohorten (Sommersemester 2021 bis Wintersemester 2022/23) betrachtet, die 167 Lehr-

7 Die Studie wird vom Arbeitsbereich Qualitätsentwicklung der BiSEd durchgeführt: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/bised/qualitatsentwicklung/ueberblick/>.

8 Informationen zur Panel-Studie finden sich auf der Homepage der BiSEd: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/bised/qualitatsentwicklung/evaluation/panelstudie-lehramt/>.

amtsstudierende umfasst⁹. Im Fokus stehen die Ergebnisse zur Ausgestaltung der BPSt in Hinblick auf die Vielfältigkeit der Formate und Varianten.

3.1 Ergebnisse Praxisstudienformat

Die Angaben der Befragten zum Praxisstudienformat, in dem sie ihre BPSt durchgeführt haben, sind in der folgenden Abbildung dargestellt.¹⁰

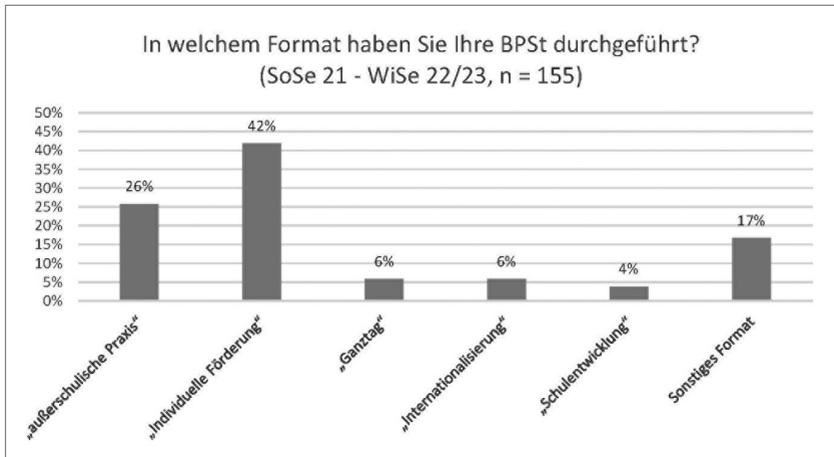


Abb.2: Formate der BPSt

Der überwiegende Teil der Studierenden (42%) gibt an, die BPSt im Praxisstudienformat Individuelle Förderung durchgeführt zu haben. Etwas mehr als ein Viertel (26%) hat die Praxisstudie im Format der außerschulischen Praxis absolviert. Eine geringe Anzahl von Studierenden gibt die Formate Ganztags (6%), Schulentwicklung (4%) sowie Internationalisierung (6%) an. Hieran lässt sich auch eine inhaltliche Schwerpunktsetzung der Fächer auf Aspekte der individuellen Förderung bei der Ausgestaltung der BPSt erkennen. Aus den offenen Antworten zum Sonstigen Format (17%) kann vermutet werden, dass es sich hierbei in der Hauptsache zum einen um pandemiebedingte Modifikationen der Formate handelt, z. B.

9 Die Bereitschaft zur Teilnahme an der Panel-Studie ist seit Jahren rückläufig. Die hier präsentierte Teilstichprobe umfasst ca. 12% der Grundgesamtheit der vier Kohorten. Dennoch lassen sich aus der kleinen Stichprobe Erkenntnisse bezüglich der Praxisstudienformate, -varianten und den vorbereitenden Lehrveranstaltungen ziehen.

10 Anmerkung: Im WiSe 2021/22 wurde die Antwortoption „Weiß nicht“, im WiSe 2022/23 die Antwortoption „Ich habe mein Berufsfeldpraktikum nicht an der Uni Bielefeld absolviert.“ ergänzt. Diese insgesamt 12 Fälle wurden für diese Auswertung mit dem Ziel der Vergleichbarkeit als fehlend behandelt.

„Aufgrund der damals aktuellen Covid-Pandemie Lage: Entwicklung eines Bewegungs-videos für Grundschul Kinder zur Durchführung von Zuhause aus.“

„Aufgrund der Corona-Pandemie habe ich als BPSt ein Lernvideo im Bereich Physik (Schwimmen&Sinken) gemacht.“

„Ich habe die BPSt während Corona online durch die Planung einer Reihe an der Uni durchgeführt.“

Zum anderen geben Studierende hier an, dass ihnen Leistungen als BPSt anerkannt wurden, z. B.:

„Anerkennung des Anerkennungsjahres der Erzieherausbildung“

„Die BPSt wurde mir aus meinem ersten Studium, dem der Sozialen Arbeit, anerkannt.“

3.2 Ergebnisse Praktikumsvarianten

Dass sich die durch die Rahmenkonzeption grundsätzlich eröffnende Vielfältigkeit hinsichtlich der Art des Praktikums in den konkreten Ausgestaltungen der Fächer widerspiegelt, zeigen die Angaben der Befragten zu den Praktikumsvarianten.

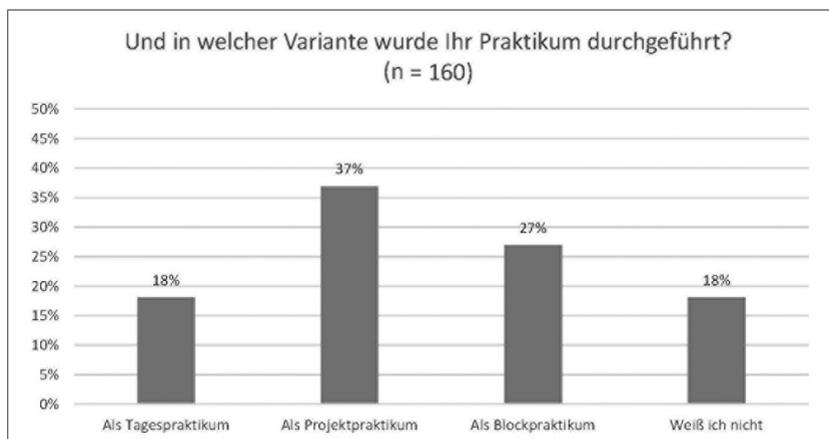


Abb.3: Praktikumsvarianten

Es zeigt sich, dass das Praktikum vor allem projektförmig (37%) oder als Block (27%) durchgeführt wird. Das Tagespraktikum wird nur von einer geringeren Anzahl der Befragten (18%) als Durchführungsvariante angegeben. Bemerkenswert ist, dass ein Teil der befragten Studierenden (18%) angibt, nicht zu wissen, welcher Variante ihre BPSt zuzuordnen ist. Hier kann nur spekuliert werden, ob dies z. B. an pandemiebedingten Modifikationen der Praxisphase liegt (vgl. Kapitel 3.1).

4 Fazit und Ausblick

Mit der Rahmenkonzeption wurde an der Universität Bielefeld eine Grundlage geschaffen, die den für die Durchführung verantwortlichen Fächern vielfältige Ausgestaltungen für dieses Studienelement ermöglicht. Es haben sich zahlreiche Kooperationen mit universitären, schulischen und außerschulischen Partner:innen etabliert, die sich aufgrund der rechtlichen Vorgaben (vgl. LZV und LABG) in ihren inhaltlichen Schwerpunktbildungen ausschließlich im Rahmen des Berufsfeldpraktikums umsetzen lassen. Im Zuge des von der Qualitätsoffensive Lehrerbildung in der ersten und zweiten Phase geförderten Projekts der Universität Bielefeld B_i^{professional} wurde das Zentrum *Praxisreflexion in der Lehrer*innenbildung* implementiert. Hier sind mehrere Angebote angesiedelt, die im Rahmen der BPSt umgesetzt werden. Es handelt sich dabei um Projekte zur Förderung von Schüler:innen, die häufig bereits seit Jahren durchgeführt und nun mit Blick auf die jeweiligen Zugänge zur Praxisreflexion wissenschaftlich begleitet werden. Hier entstehen wichtige Impulse für die Theorie-Praxis-Verzahnung.

Den Studierenden wird die Teilnahme an innovativen Praxisstudienformaten ermöglicht, die in der Mehrzahl eine sehr deutliche Fokussierung auf die Lehrer:innenprofession haben, selbst wenn sie in außerschulischen Praxisfeldern angesiedelt sind.

Aus studentischer Perspektive sind die Herausforderungen der Bielefelder Konzeption daher nicht in der Motivation bezüglich der Durchführung dieses Praxiselements zu sehen. Mit der Vielfältigkeit der Ausgestaltungsmöglichkeiten gehen inhaltliche und arbeitsorganisatorische Unterschiede einher, die sich u. a. bei den Aufgaben und Tätigkeiten während der Praxisphase und bei den Praktikumsvarianten (vgl. Abb. 3) zeigen. Den Studierenden diese Verschiedenartigkeit transparent zu machen, ist ein Anliegen der semesterlich stattfindenden Informationsveranstaltung zur Durchführung der Praxisstudie, bei der die zur Auswahl stehenden BPSt-Formate von den Lehrenden im Rahmen eines *Markts der Möglichkeiten* vorgestellt werden.

Literatur

BiSEd – Bielefeld School of Education (2016): Bielefelder Rahmenkonzeption für die Berufsfeldbezogene Praxisstudie. Bielefeld.

Online unter: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/studiumlehramt/praxisstudien/bpst/AG-bpst/rahmenkonzeption.pdf> (Abrufdatum: 26.02.2023).

KMK – Kultusministerkonferenz (2004/2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. Berlin: Kultusministerkonferenz.

Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Abrufdatum: 26.02.2023).

- KMK – Kultusministerkonferenz (2008/2019): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und die Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019. Berlin: Kultusministerkonferenz.
Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (Abrufdatum: 26.02.2023).
- 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: 01.06.2023).
- Lojewski, J., Streblov, L., & Brandhorst, A. (2022): Zur Bedeutung des Praxissemesters für die Entwicklung berufsbezogener Interessen sowie der Einstellung zur Umsetzung inklusiver Pädagogik angehender Lehrer*innen im Studienverlauf. In: G. Klewin, K. te Poel & M. Heinrich (Hrsg.): Empirische Studien zum Praxissemester. Untersuchungen zum Bielefelder Modell. Münster: Waxmann, 121–145.
- 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: 26.02.2023).

Autorin

Anke Schöning

Universität Bielefeld, Bielefeld School of Education (BiSEd)

Leitung des Arbeitsbereichs Konzeption und Management Praxisstudien

Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

anke.schoening@uni-bielefeld.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxisphasen in der Lehrer:innenbildung,

Forschendes Lernen in Praxisphasen

Claus Dahlmanns und Astrid Krämer

Das Berufsfeldpraktikum an der Universität zu Köln als innovatives Gesamtkonzept

1 Einleitung

In diesem Beitrag wird das Konzept des Berufsfeldpraktikums (BFP) für die Lehramtsstudiengänge an der Universität zu Köln (UzK) vorgestellt. Zur Kontextualisierung wird zunächst kurz auf Ausgangslage und Rahmenbedingungen eingegangen, um dann den Fokus auf die konzeptionelle und inhaltliche Ausgestaltung des BFP-Konzepts an der UzK zu legen.

2 Ausgangslage und Rahmenbedingungen

Die Universität zu Köln gehört mit ca. 13.000 Lehramtsstudierenden zu den größten lehrkräftebildenden Universitäten in Europa. Die Studierenden können die Lehrämter Grundschule, Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule, Gymnasium und Gesamtschule, Berufskolleg und Sonderpädagogische Förderung studieren.

Die hohe Anzahl an Studierenden, verbunden mit der Diversität von Schulformen und studierbaren Fächern und Fächerkombinationen, ist sowohl in der Organisation als auch in der inhaltlichen Begleitung der Praxisphasen eine Herausforderung, birgt aber gerade in der schulformübergreifenden Kooperation große Chancen für die Studierenden und für die Seminarbegleitung.

In den Lehramtsstudiengängen an der UzK sind alle universitären Praxisphasen und damit auch das BFP eigenständige Studienbereiche. Die Bachelor-Praxisphasen werden sowohl inhaltlich/konzeptionell als auch organisatorisch durch das Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) verantwortet. Das heißt für das BFP: Konzeption und Umsetzung der Begleitkonzepte, Evaluation und Qualitätssicherung, Lehrveranstaltungsmanagement, Prüfungsmanagement etc. obliegen dem ZfL.

Der Studienbereich BFP besteht aus einem Basismodul, welches nach Studienverlaufsplan im dritten bis vierten Studiensemester studiert wird. Er umfasst 6 Leistungspunkte und damit einen Workload von 180 Stunden.

Da der rechtliche Rahmen¹ nur wenige strukturelle und inhaltliche Vorgaben zur Begleitung des BFP macht, ist die Gestaltungsfreiheit sehr hoch. An der UzK wird besonders Wert darauf gelegt, den Studierenden ein umfangreiches und individuelles (Wahl-)Angebot zu machen. Gleichzeitig gibt es obligatorische Elemente beziehungsweise Basisbausteine, die die Grundlage aller verschiedener Optionen sind.

3 Digitaler Begleitkurs und Basisbausteine

Ein wichtiges unterstützendes Element im Begleitkonzept des BFP ist der digitale Begleitkurs². Dieser basiert auf dem Konzept der grafischen Lernlandkarte und führt die Studierenden auf organisatorischer und inhaltlicher Ebene durch das BFP-Begleitseminar. Er entlastet die Dozierenden nicht nur durch die Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens der Studierenden, sondern hält darüber hinaus noch in einem (passwortgeschützten) Dozierendenbereich einen umfangreichen Materialpool zur Seminargestaltung und -organisation bereit. Dies ist insofern wichtig, da die Mehrzahl der BFP-Begleitseminare von Lehrbeauftragten durchgeführt wird, die hauptberuflich nicht an der Universität, sondern in außerschulischen pädagogischen Bereichen oder auch schulischen Kontexten arbeiten.

Im Begleitkurs findet sich als ein Basisbaustein das Portfolio, das in Köln als praxisphasenübergreifendes ePortfolio konzipiert ist. Es bietet Reflexionsimpulse, die von den Studierenden schriftlich bearbeitet werden – einige sind obligatorisch, andere können frei ausgewählt werden.³ Die Reflexion der eigenen Kompetenzen, Interessen sowie der Berufswahl steht im Vordergrund und soll an die Reflexionsprozesse im Portfolio des Eignungs- und Orientierungspraktikums (EOP) anknüpfen.

Einen weiteren praxisphasenübergreifenden Baustein stellt das hochschuldidaktische Konzept des Forschenden Lernens (FL) dar. Begleitet durch u. a. digitale Lernmodule – auch zu finden im jeweiligen praxisphasenspezifischen digitalen Begleitkurs – werden die Studierenden in den Bachelor-Praxisphasen zunächst auf (meta-)theoretischer Ebene in das Konzept eingeführt. Darauf aufbauend führen sie erste kleinere empirische Untersuchungen während ihrer Praxisphasen durch – im BFP basierend auf der Methode des leitfadengestützten Interviews.⁴

1 Das Lehrerausbildungsgesetz (LABG) ist die gesetzliche Grundlage für die Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen. Es wird konkretisiert durch die Lehramtszugangsverordnung (LZV) und weiter ergänzt durch den Erlass Praxiselemente (MSB 2012).

2 Der digitale Begleitkurs ist zu finden unter: <https://zfl-lernen.de/online-kurs/bfp-begleitkurs-digital/>

3 Beispielaufgaben sind zu finden unter: <https://zfl-lernen.de/online-kurs/bfp-begleitkurs-digital/portfolio-i/>.

4 Als praxisphasenübergreifende Konzeption des FL wird im EOP zunächst in die Methode der wissenschaftsorientierten Beobachtung eingeführt. Aufbauend auf den Erkenntnissen und Erfahrungen aus dem Bachelor-Studium und den Bachelor-Praxisphasen wird im Schulforschungsteil des Praxisseminars die forschungsorientierte Auseinandersetzung mit schulischer Praxis mit Offenheit in der Methodenwahl intensiviert.

Ebenfalls praxisphasenübergreifend gedacht sind die unterschiedlichen Sozialformen, die der Seminararbeit zu Grunde liegen. Neben den Seminarsitzungen und der individuellen Arbeit kommt dem Konzept der Lernteamarbeit eine wichtige Rolle zu. Eingeführt in der Seminarbegleitung im EOP, arbeiten die Studierenden auch in der BFP-Begleitung in Lernteams (Kleingruppen von 3–5 Studierenden) zusammen. Die Lernteamarbeit, u. a. zu Fragen des Portfolios und des Forschenden Lernens, soll den fächer- und schulformübergreifenden Austausch und den Erwerb von Schlüsselkompetenzen fördern, die für die Professionsentwicklung der Studierenden wichtig sind.

Grundsätzlich ist die schulformübergreifende Konzeption und entsprechend die lehramtsübergreifende Zusammensetzung der Begleitseminare ein konstitutives Element (nicht nur)⁵ in der Praxisphasenbegleitung im Bachelor, da zu erwerbende Basiskompetenzen wie Reflexion von (eigener) Rolle und System, Multi-professionalität, Mehrperspektivität etc. gerade auch mit Fokus auf eine zukunftsorientierte Lehrer:innenbildung in lehramtsübergreifenden Kontexten stärker herausgefordert beziehungsweise gefördert werden können. Fragt man die Studierenden in den Evaluationen, nimmt die große Mehrheit die schulformübergreifende Zusammensetzung und Ausrichtung der Begleitung als sehr positiv wahr. In der folgenden Grafik sind die unterschiedlichen Bausteine des BFP-Begleitkonzepts – auch in ihren inhärenten Verbindungen – im Überblick dargestellt:

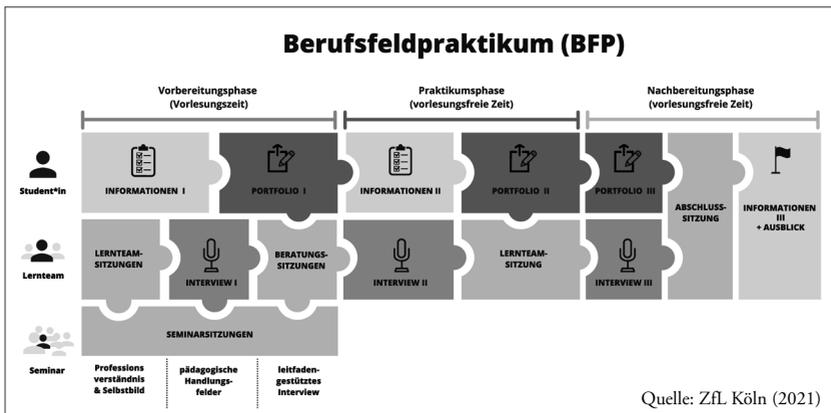


Abb. 1: BFP-Begleitkurs digital – Grafische Lernlandkarte als überblicksbezogene Darstellung mittels Puzzleteilen und Zeitachse

5 Schulformübergreifende Zusammensetzungen und Bezüge sind basal für die gesamten bildungswissenschaftlichen Anteile in den Bachelor-Lehramtsstudiengängen an der UzK. Zugrunde liegen dieser Struktur die Überlegungen und Umsetzungen im Modellkolleg Bildungswissenschaften (vgl. Rohr & Roth 2012), die im Bachelor-Studium vor allem schulformübergreifend und im Master-Studium stärker schulformspezifisch ausgerichtet sind.

Diese Bausteine bilden den Rahmen für vielfältige inhaltliche Differenzierungen. Diese Differenzierungen orientieren sich vor allem an den Anforderungen der individuellen Praktikumsorte und zeigen sich vor allem auch in der Säulenstruktur der BFP-Konzeption, die im Folgenden dargestellt wird.

4 Professionalisierung durch individuelle Angebote: Die vier Säulen des BFP an der Universität zu Köln

Am Standort Köln werden drei unterschiedliche Optionen zur Absolvierung des Berufsfeldpraktikums angeboten, neben einer weiteren Möglichkeit zur Anerkennung von bisherigen (Berufs-)Tätigkeiten. Hiermit soll den Interessen und Vorerfahrungen der Studierenden Raum gegeben werden, die individuell entscheiden können, welche Option am besten zu ihnen und ihrem aktuellen Studienverlauf passt.

In allen Angeboten besteht die Seminarbegleitung aus gemeinsamen Sitzungen sowie Lernteamsitzungen, die Studierende eigenverantwortlich durchführen. In einigen Angeboten finden zusätzliche Beratungssitzungen mit Kleingruppen statt.

4.1 BFP individuell⁶

Das BFP soll „Einblicke in die für den Lehrerberuf relevanten außerschulischen Tätigkeitsfelder“ gewähren (LABG §12). Entsprechend gibt es für die Lehramtsstudierenden an der UzK die Vorgabe, ihren Praktikumsplatz für das BFP so (aus-)zusuchen, dass entweder ein sozialer, pädagogischer oder fachlicher Bezug zu den jeweils studierten Lehramtsfächern nachvollzogen werden kann. Innerhalb dieses Rahmens können die Studierenden in der Säule *BFP individuell* ihren Praktikumsplatz frei wählen. Um die heterogene Gruppe der Studierenden angesichts der vielfältigen Möglichkeiten bei ihrer Suche nach einem passenden Praktikumsplatz gut unterstützen zu können, hat das ZfL ein großes Netzwerk an Kooperationspartner:innen aus unterschiedlichen Bereichen, das die Bedarfe heterogener Zielgruppen mit einer Vielfalt von Tätigkeitsbereichen abdeckt.

Studierende, die ihren Praktikumsplatz frei wählen, belegen ein Begleitseminar, das sie auf ihr Praktikum vorbereitet. Innerhalb des Begleitseminars wird – vor allem über die Lernteamarbeit – noch eine Binnendifferenzierung nach thematischen Schwerpunkten (z. B. Bildung für nachhaltige Entwicklung, inklusive Bildung, kulturelle Bildung, Partizipation und Demokratiebildung) vorgenommen, damit die Studierenden sich gezielter auf ihr Praxisfeld vorbereiten können.

⁶ Online zu finden unter:

<https://zfl.uni-koeln.de/praxisphasen/berufsfeldpraktikum/praktikumsplatz#c151145>.

4.2 BFP im Projekt

Neben der Option eines individuell gesuchten Praktikumsplatzes haben Studierende die Möglichkeit, ihr BFP in einem Projekt zu absolvieren.⁷ Hier wird der Praktikumsplatz im Projekt bereitgestellt und auch die Vorbereitung und Begleitung der Studierenden findet stärker projektbezogen statt. Gleichwohl sind auch hier die in Kapitel 3 genannten Basisbausteine Grundlage der universitären Begleitung.

In den vergangenen Jahren haben sich am ZfL insbesondere schulische und außerschulische Projekte etabliert, in denen Studierende bildungsbenachteiligte Schüler:innen begleiten und so dazu beitragen, mehr Bildungsteilhabe zu ermöglichen. Studierende unterstützen beispielsweise in *WEICHENSTELLUNG Kinder im Übergang an die weiterführende Schule*⁸ und in *Prompt! Bildungsteilhabe stärken*⁹ begleiten sie geflüchtete Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in der Notunterkunft oder im Berufseinstieg und unterstützen dabei auch beim Erwerb der deutschen Sprache. Den Studierenden bieten sich besondere Lerngelegenheiten, da sie Verantwortung für einzelne Kinder übernehmen und diese über einen längeren Zeitraum unterstützen. Um diese kontinuierliche und personenstabile Förderung der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu ermöglichen,¹⁰ besitzen die Bildungsteilhabeprojekte im Vergleich zu den anderen Optionen zwei Alleinstellungsmerkmale: Zum Ersten werden die Praktika semesterbegleitend und nicht im Block in der vorlesungsfreien Zeit absolviert, zum Zweiten ist es möglich, beide Bachelor-Praxisphasen (EOP und BFP) in den Projekten zu absolvieren. Die Seminarbegleitung erfolgt in diesen Projekten teilweise projektspezifisch, teilweise projektübergreifend und wird um spezielle Bausteine wie Coaching und/oder Supervision ergänzt, um die Studierenden auf diesem speziellen, aber auch anspruchsvollen Weg der Professionalisierung bestmöglich zu unterstützen.

Neben dem Bereich Bildungsteilhabe existieren noch weitere inhaltliche Schwerpunkte in der Säule *BFP im Projekt*. Alle Schwerpunkte, wie z. B. Digitalisierung, Inklusion, Bildung für nachhaltige Entwicklung, multiprofessionelle Zusammenarbeit, außerschulische Lernorte, sind wichtige Bausteine einer zukunftsorientierten Lehrer:innenbildung. Und alle Projekte in den Schwerpunktbereichen leben von der engen Zusammenarbeit mit außeruniversitären (z. B. Kooperati-

7 Eine Übersicht über die unterschiedlichen BFP-Projekte ist zu finden unter:
<https://zfl.uni-koeln.de/praxisphasen/berufsfeldpraktikum/praktikumsplatz#c151143>.

8 <https://zfl.uni-koeln.de/praxisphasen/projekte/weichenstellung>.

9 <https://zfl.uni-koeln.de/praxisphasen/projekte/prompt-bildungsteilhabe-staerken>.

10 Gerade der Aufbau von längerfristigen Mentoring-Beziehungen (und damit vor allem auch Vertrauensbeziehungen) kann besonders für Schüler:innen aus sozial benachteiligten Lagen biografisch sehr bedeutsam sein und einen Unterschied machen – nicht nur hinsichtlich der Förderung des schulischen Lernens, sondern auch hinsichtlich der Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen.

on mit der Holocaustgedenkstätte Yad Vashem in Jerusalem) und universitären Kooperationspartner:innen.

4.3 BFP im Ausland

Eine weitere Möglichkeit zur Absolvierung des Berufsfeldpraktikums bietet ein Praktikum an einer Schule oder einer pädagogischen Institution im Ausland. Hier haben die Studierenden die beiden Optionen, sich entweder selbstständig einen Praktikumsplatz zu suchen oder das Programm *internship@schoolsabroad*¹¹ am ZfL zu nutzen. Dieses umfasst ein Netzwerk aus Schulen, Universitäten und diversen Projekten in über 45 Ländern weltweit. Falls Studierende eine moderne Fremdsprache studieren, können sie ihr Praktikum auch mit dem nach LABG obligatorischen Auslandsaufenthalt verbinden.¹²

4.4 BFP Anerkennung

Studierende, die eine Berufsausbildung oder ein Hochschulstudium abgeschlossen oder einen Freiwilligendienst (FSJ/Bundesfreiwilligendienst mit einer Mindestdauer von 6 Monaten) absolviert haben, können an der UzK das BFP als Praxisphase anerkennen lassen.

Zwar wird in dieser Säule keine Praxisphase mehr absolviert, dennoch belegen die Studierenden ein sogenanntes Seminar zur Anerkennung des Berufsfeldpraktikums. Dieses basiert wie alle anderen BFP-Begleitseminare auf den in Kapitel 3 genannten Basisbausteinen, die aber für die spezifischen Bedürfnisse der Studierenden, die ihre (anerkannte) Praxistätigkeit zeitversetzt reflektieren, angepasst sind. So steht den Studierenden z. B. ein angepasster digitaler BFP-Begleitkurs mit angepasstem Portfolio zur Verfügung¹³. Insgesamt beinhaltet das Anerkennungsseminar für die Studierenden einen geringeren Workload als die Seminare der anderen drei Säulen, da keine dezidierte Vorbereitung auf ein Praktikum und dessen Begleitung stattfinden muss.

5 Fazit und Ausblick

Das beschriebene Konzept ermöglicht Studierenden individuelle Optionen zur Ausgestaltung des Berufsfeldpraktikums. Über die Implementierung von übergreifenden Basisbausteinen und die damit verbundene Nutzung digitaler Tools und Formate kann bei aller Individualisierung (die sich vor allem in der Projektsäule findet) eine kohärente Struktur in der allgemeinen Seminarbegleitung

11 Online unter: <https://zfl.uni-koeln.de/bachelor/auslandsaufenthalt/internshipsschoolsabroad>.

12 Für eine ausführliche Darstellung der Säule *BFP im Ausland* siehe den Beitrag von Springob & Veldscholten in diesem Band.

13 <https://zfl-lernen.de/online-kurs/bfp-erkennungskurs-digital/>.

im BFP gewährleistet werden. Dies führt u. a. zu einer säulenübergreifenden vergleichbaren und auch guten Qualität in der Seminarbegleitung, wie die regelmäßig durchgeführten Lehrevaluationen zeigen.

In den kommenden Semestern soll der Projektbereich im Themenfeld Bildungsteilnahme weiter ausgebaut werden. Zum einen existiert auf Seiten der kooperierenden Schulen und Bildungseinrichtungen eine hohe Nachfrage, die aufgrund der doppelten Krisensituation in den nächsten Jahren aller Wahrscheinlichkeit und Prognosen nach nicht geringer werden wird. Zum anderen attestieren die vorliegenden Evaluationsergebnisse (vgl. Massumi u. a. 2022; Berninger u. a. 2021; Ewald 2019 und auch der Artikel von Berninger u. a. in diesem Band) den Projekten sowohl ein sehr gutes Unterstützungspotential für die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen als auch ein hohes Professionalisierungspotential für die teilnehmenden Studierenden. Um bei steigender Quantität die Qualität mindestens beizubehalten, müssen bestehende Projektstrukturen angeglichen, Synergien stärker genutzt und Kooperationsbeziehungen inner- und außeruniversitär noch stärker ausgebaut werden. Auch müssen Strategien zur Akquise studentischer Mentor:innen – z. B. über attraktive Zertifizierungsmodelle – angepasst werden. Individuell gewählte Praktika werden weiterhin ein wichtiger Bestandteil im BFP sein – hier ist das Begleitkonzept in Überarbeitung, das u. a. eine stärkere inhaltliche Schwerpunktbildung mit daran angebundener Praktikumswahl ermöglichen soll.

Literatur

- Berninger, I., Krämer, A. & Lee, A. (2021): Können Mentoring-Programme Bildungsbenachteiligung reduzieren? Lehren aus der Corona-Pandemie am Beispiel des Förderformates „KommMit“. Praxisphasen Innovativ 15.
Online unter: <https://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/pp-innovativ/ZfL-PP-Innovativ15.pdf> (Abrufdatum: 19.01.2023).
- Ewald, F. (2019): Evaluation des Projekts WEICHENSTELLUNG. In: M. Dziak-Mahler, A. Krämer, R. Lehberger & T. Matthiesen: Weichen stellen – Chancen eröffnen. Studierende begleiten Viertklässler im Übergang zur weiterführenden Schule. Münster: Waxmann, 279–293.
- 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: 19.01.2023).
- 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: 19.01.2023).
- Massumi, M., Verlinden, K. & Berninger, I. (2022): Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Kontext aktueller Migration – Die Entwicklung von Einstellungen gegenüber geflüchteten und neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. In: *heiEducation Journal* Nr. 8, 207–238.
Online unter: <https://heiup.uni-heidelberg.de/journals/index.php/heid/article/view/24640> (Abrufdatum: 19.01.2023).

MSB – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012): Praxiselemente in den lehramtsbezogenen Studiengängen. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 28.06.2012.

Online unter: <https://bass.schul-welt.de/12448.htm> (Abrufdatum: 19.01.2023).

Rohr, Dirk, Roth, H.-J. (2012): Bildungswissenschaften: das Kölner Modell von der Erprobung zur Implementierung. Münster: Waxmann.

ZfL Köln – Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln (2021): BFP Lernlandkarte.

<https://zfl-lernen.de/online-kurs/bfp-begleitkurs-digital/> Lizenziert unter CC BY SA 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>).

Autor:innen

Claus Dahlmanns, Dr.

Universität zu Köln, Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZfL)

Leiter Team Praxisphasen

Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln

claus.dahlmanns@uni-koeln.de

Astrid Krämer

Universität zu Köln, Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZfL)

Leiterin Team Praxisphasen

Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln

astrid.kraemer@uni-koeln.de

Jutta Walke, Daniel Halkiew und Andreas Feindt

Berufsfeldpraktikum¹ und Bildungslandschaften – Grundsätzliche Perspektiven und hochschuldidaktische Beispiele aus Münster

1 Genese, Entwicklung und Aufbau des BFP-Moduls an der Universität Münster

Erstmals mit dem sogenannten Kernpraktikum gemäß Lehramtsprüfungsordnung 2003, dezidiert mit dem Lehrerausbildungsgesetz ab 2009, eröffnete sich für das Lehramtsstudium eine neue Perspektive für die Praxisphasen: Studierende sollten nun in außerschulischen Praxisfeldern Erfahrungen im Hinblick auf den künftigen Beruf sammeln und reflektieren können. Die Option, vier Wochen des Kernpraktikums in einem außerschulischen Bereich zu absolvieren, war an der Universität Münster mit vielen positiven Erfahrungen verbunden, woraus die dezidiert außerschulische Orientierung des Berufsfeldpraktikums (BFP) folgte. So ist das erklärte Ziel des BFP eine reflektierende Aufarbeitung von Erfahrungen in einem pädagogischen oder fachlich einschlägigen Praxisfeld. Es wird in einer Einrichtung durchgeführt, die in einem Kooperationsverhältnis zu Schulen steht oder ein außerschulisches pädagogisches beziehungsweise fachbezogenes Praxisfeld repräsentiert. Ziel des Moduls ist es nicht nur, erneut die Berufswahl zu überprüfen, sondern auch ein Verständnis für das künftige Arbeiten in multiprofessionellen Teams zu entwickeln.

Das Konzept der Bildungslandschaften, das in den letzten Jahren an Bedeutung auch in der bildungswissenschaftlichen Diskussion gewonnen hat, ist die zentrale Grundlage für die curriculare Perspektive auf solche Kooperationsverhältnisse und vor allem das Arbeiten in multiprofessionellen Teams: Es betont die gemeinsame Verantwortung für Bildungsbiografien, die bildungswirksame Institutionen wie u. a. Schulen und Jugendhilfe sie haben (vgl. Spies & Wolter 2020, 139). Die Herausforderung besteht dabei darin, dass es professioneller Akteur:innen bedarf, die

„[...] professionsdifferente, fachliche Ansprüche und professionelle Selbstbilder hinsichtlich der Handlungsspielräume und Reflexionsbedarfe bis auf die Mikroebene der Interaktionen von Akteursgruppen gemäß ihres jeweiligen pädagogischen Handlungskonzepts betrachten und auch gegenüber den Adressat*innen zur Disposition stellen,

1 Im Folgenden abgekürzt: BFP.

damit pädagogischer Praxis adäquate Handlungsnormen zugrunde gelegt werden können“ (ebd., 146).

Voraussetzung für gelingende Verläufe von Bildungsprozessen ist dabei laut Spies und Wolter ein Paradigmenwechsel im Verständnis der institutionellen Verantwortung – und das erfordere „[...] eine Auseinandersetzung mit professionsbezogenen, orientierenden Maßstäben [...]“ (ebd.).

Lehramtsstudierenden ist es oft ein Anliegen, so gezielt wie möglich in den künftigen Lehrberuf und dabei vor allem in das Unterrichten als zentrale Aufgabe einzutauchen. Dies erzeugt gelegentlich Unsicherheiten bezüglich des BFP mit der beschriebenen, deutlich weiteren Perspektive. Welche Perspektiven ein BFP den Studierenden eröffnet, knüpft sich dabei zuerst oft an die Frage nach einem geeigneten Lernort. Die noch allgemeine Formulierung in der Modulbeschreibung muss auf den persönlichen Professionalisierungsverlauf heruntergebrochen werden. Hierbei gibt es zwei mögliche Wege:

Die Fachbezogene Praxisphase: Eine unmittelbar an das Konzept der Bildungslandschaften anknüpfende Logik entfaltet diese Variante des BFP, wenn die Studierenden sich sicher sind, dass das Lehramt ihr erklärtes berufliches Ziel ist und sie für den zukünftigen Unterricht Berufsfelder kennenlernen möchten, die in einem expliziten Bezug zum entsprechenden Fach stehen. Das fachbezogene Berufsfeldpraktikum bietet sich zudem für Studierende an, die sich in der Entscheidung für das Lehramt noch nicht sicher sind und die die eigene berufliche Perspektive im fachlichen Bereich (eines) der studierten Fächer suchen.

Die Praxisphase im pädagogischen Berufsfeld: Auch hier besteht die Möglichkeit, das BFP zur weiteren Klärung der eigenen beruflichen Perspektive zu nutzen. In diesem Fall haben Studierende die Möglichkeit zu prüfen, ob nicht eine andere Profession im pädagogischen Handlungsfeld, z. B. Sozialpädagog:in, Psycholog:in, Ergotherapeut:in o. ä. die passendere Wahl wäre.

Steht die Entscheidung für das Lehramt fest, so ist das BFP in dieser Variante eine für die eigene berufsbiografische Entwicklung bedeutsame Auseinandersetzung mit pädagogischen Handlungsfeldern und Professionen, die in einem Kooperationsverhältnis zur Schule und den Lehrkräften stehen. Ganztagschule, Inklusion sowie besonders die Perspektive auf lokale Bildungslandschaften sind die Settings, in denen die Bedeutung multiprofessioneller Kooperation aktuell am deutlichsten sichtbar wird. Ein Praktikumsort wäre in diesem Fall bei einem:r der zahlreichen Kooperationspartner:innen von Lehrpersonen zu suchen. Die Studierenden haben die Möglichkeit, über eine Praxisphase in einem alternativen Berufsfeld die Eigenlogik anderer Professionen, abweichende Professionskulturen sowie alternative Sichtweisen auf pädagogisch oder fachlich relevante Themen kennenzulernen und zu reflektieren.

Die Praxis-Reflexion: Die bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltung zur Vorbereitung und Begleitung des BFP ist der zentrale Ort für die Reflexion der Erfahrungen aus der Praxisphase. Entsprechend der Modulbeschreibung wird der Schritt von der Praxiserfahrung zur Reflexion vollzogen:

„Durch Hospitation, Erkundung und Mitwirkung an den Arbeitsaufgaben von institutionenspezifischen Professionen erarbeiten sich die Studierenden die Grundlagen für eine kritische Analyse des Berufsfeldes. In der Begleitveranstaltung werden verschiedene Möglichkeiten der Erschließung, Dokumentation und Aufbereitung der praktischen Erfahrungen erarbeitet. In diesem Rahmen werden Ansätze der Analyse von Organisation und Institutionen und/oder theoretische Konzepte pädagogischer Professionalisierung behandelt.“ (Westfälische Wilhelms-Universität Münster 2018, 11)²

Die Inhalte und Methoden der Lehrveranstaltungen folgen hierbei keinem einheitlichen Schema, die konkrete Ausgestaltung liegt in der Verantwortung der Lehrenden. Es werden im Folgenden zwei ausgewählte Herangehensweisen aus verschiedenen Lehrveranstaltungen an die reflektierende Aufarbeitung der Praxis aufgezeigt.

2 Kollegiale Fallberatung

In der Regel erfolgt die Praxisreflexion in schriftlicher Form. Obwohl Schreiben zu einem intensiven Erkenntnisgewinn führen kann (vgl. Bräuer 2000, 166f.), fehlt bei der rein schriftlichen Reflexion der dialogische Austausch über bedeutungsvolle Praxiserfahrungen sowie die ausführliche und individuelle Rückmeldung. Ferner können hohe Teilnehmer:innenzahlen in den Seminaren, Hemmungen durch Bewertungsdruck o. ä. eine angemessene Reflexion der Praxiserfahrungen erschweren. Eine sinnvolle Ergänzung können daher kollegiale Beratungsformen sein, die in der pädagogischen Praxis bereits seit Jahrzehnten erfolgreich eingesetzt werden (vgl. Linderkamp 2011, 205f.). Sie stellen eine spezifische Form der Kasuistik, des Lernens am Fall, dar. Auch an Schulen und Universitäten halten derartige Beratungsformen in den letzten Jahren vermehrt Einzug, um an konkreten Praxisfällen zu lernen. Je nach Form kann kollegiale Beratung unterschiedliche Wirkprozesse auslösen (vgl. Tietze 2010), unter anderem:

- Pädagogische Situationen in ihrer Komplexität wahrnehmen und verstehen lernen
- Einüben kollegialer Kommunikation, Kooperation und Wertschätzung
- Wahrnehmung, Analyse und Interpretation der Komplexität sozialer Situationen
- Erweiterung und Vervielfältigung von Perspektiven

² Die Modulbeschreibungen in den Prüfungsordnungen für die Bachelor-Studiengänge Lehramt an Berufskollegs, Lehramt an Haupt, Real-, Gesamt- und Sekundarschulen sowie für den Zwei-Fach-Bachelor lauten ähnlich.

- Auswahl und Begründung von Handlungsoptionen
- Aneignung neuer Denkmuster
- Professionalisierung durch (Selbst-)Reflexion
- Entlastung des/der Falleinbringenden

Der letzte Punkt ist für die Reflexion universitärer Praxisphasen u. a. relevant, da Praxisphasen als hoch belastend für Studierende eingestuft werden (vgl. Hascher 2014).

Zur Reflexion von Praktikumserfahrungen im Seminarkontext bietet sich eine Form der kollegialen Fallberatung an, die mündlich, im Peer-Format und in Gruppen von maximal acht Personen durchgeführt wird. Durch dieses Setting kann ein bewertungsfreier Raum geschaffen werden, der eine intensive Arbeit am Fall ermöglicht. Vorzugsweise finden so viele Treffen statt, wie es Teilnehmer:innen in der Gruppe gibt, sodass jede:r die Möglichkeit hat, einen eigenen Fall einzubringen. Der Ablauf einer kollegialen Fallberatung gliedert sich in verschiedene Phasen, deren Abfolge und Dauer durch ein Schema vorgegeben wird. Grob skizziert folgt nach einer Rollenverteilung (Leitung, Berater:innen, Falleinbringende:r) eine kurze Vorstellung des Falls inklusive einer Fallfrage. Nach Klärung offener Sachfragen erfolgt eine Phase der Hypothesenbildung/Probleminterpretation durch die Berater:innen. Danach hat der/die Falleinbringende die Möglichkeit einer Stellungnahme und gegebenenfalls der Neuformulierung der Fallfrage. Anschließend beginnen die Berater:innen mit der Entwicklung von Lösungsvorschlägen, wobei es im Sinne der Perspektivvielfalt mehr auf die Quantität und weniger auf die Qualität ankommt. Der/die Falleinbringende kann daraufhin aus den vorgeschlagenen Lösungsmöglichkeiten wählen. Bevor die Fallberatung durch eine kurze Reflexion beendet wird, empfiehlt sich eine sogenannte Sharing-Phase, in der jede:r Teilnehmende reihum mitteilt, welche Aspekte des Falls ihm oder ihr aus eigener Erfahrung bekannt sind. Diese Phase trägt sowohl zur Entlastung bei als auch zur Anregung eines anschließenden Erfahrungsaustauschs außerhalb der formalen Beratung.

Die genauen Vorgaben des Schemas ermöglichen es Studierendengruppen schon nach kurzer Einarbeitung, die kollegialen Fallberatungsgruppen selbst zu leiten. Alternativ können studentische Fallgruppenleiter:innen hierzu speziell qualifiziert werden. An der Universität Münster wurde dies im Rahmen des Projekts *KFB-Praxis – Kollegiale Fallberatung in Praxisphasen* bereits erfolgreich umgesetzt (vgl. Halkiew 2021). Pro Semester wurden 16 Studierende im Rahmen ihres Berufsfeldpraktikums zu Leiter:innen kollegialer Fallberatungsgruppen qualifiziert. Statt ein isoliertes Angebot darzustellen, wurden die Fallberatungsgruppen in reguläre Begleitseminare integriert und ergänzten die bereits bestehenden schriftlichen Reflexionsformate. Zusätzlich wurden offene Gruppen angeboten, die an keine Lehrveranstaltungen gebunden waren und von Studierenden des gesamten Fach-

bereichs freiwillig besucht werden konnten. In dem dreijährigen Projektzeitraum nahmen insgesamt ca. 1900 Studierende an Fallberatungsgruppen teil. Werden dann beispielsweise Fälle von Studierenden der Sozialpädagogik oder der Erwachsenenbildung besprochen, ergibt sich auch eine Vielfalt an Einblicken in andere pädagogische Praxisfelder. Hinsichtlich des Konzepts der Bildungslandschaften und der Ziele des Berufsfeldpraktikums, berufliche Alternativen zu erkunden, sind solche Gruppen besonders interessant.

3 Reflexive Auseinandersetzung mit Schlüsselsituationen

Die reflexive Arbeit mit Schlüsselsituationen ist im Kontext von BFP-Seminaren entstanden, die sich rückblickend mit praktischen Erfahrungen und Tätigkeiten von Studierenden befassen, die als Praxisphase für das BFP-Modul anerkannt wurden. Als Basis für eine reflexive Auseinandersetzung kann lediglich auf die abgelaufene und erinnerte Praxis zurückgegriffen werden.

Mit Blick auf dieses besondere Setting bildet eine Schreibwerkstatt den Auftakt in das nachbereitende BFP-Seminar. Die Studierenden bekommen den Auftrag, sich an zentrale Situationen aus ihrer Praxisphase zu erinnern. Dabei soll es sich um solche Situationen handeln, die in der Erfahrungsaufschichtung der Studierenden obenauf liegen und sofort in den retrospektiven Blick gelangen. Mit Blick auf die Ausrichtung des Berufsfeldpraktikums auf die eingangs beschriebenen Bildungslandschaften werden die Studierenden eingeladen, sich besonders solchen Situationen zuzuwenden, in denen es um die Zusammenarbeit von Vertreter:innen unterschiedlicher Institutionen und Professionen geht. Es kann sich um Situationen handeln, die als besonders herausfordernd, beglückend, irritierend oder fragwürdig erinnert werden. Mit Blick auf Hinweise zur Dokumentation von Beobachtungen, die sich an den Ausführungen von de Boer (2012a) sowie Altrichter, Posch & Spann (2018, 114ff.) orientieren, bekommen die Studierenden den Auftrag, ihre erinnerte Schlüsselsituation möglichst detailliert zu beschreiben.

Die eingangs bereits genannte reflektierende Aufarbeitung von Erfahrungen wird in der Modulbeschreibung explizit an Ansätze der Analyse von Organisation und Institutionen und/oder theoretische Konzepte pädagogischer Professionalisierung gekoppelt. Daher werden in einer zweiten Phase des Seminars ausgewählte erziehungswissenschaftliche Themenfelder erarbeitet: Professionalität in pädagogischen Handlungsfeldern, Umgang mit Krisen und Herausforderungen, Arbeit in heterogenen Settings. Mit Blick auf die pädagogische Arbeit in Bildungslandschaften als besonderem Fokus kommt dem Thema der multiprofessionellen Kooperation eine bedeutende Stellung zu. Ausgehend von verschiedenen theoretischen und empirischen Texten befassen sich die Studierenden intensiv mit Bedingungen und

Herausforderungen der Zusammenarbeit. Der Blick auf divergierende professionelle Identitäten, abweichende Bildungsverständnisse, unterschiedlich angelegte Mandate sowie Differenzen in den Beschäftigungssituationen schafft eine wissenschaftlich fundierte Grundlage, um sich reflexiv mit den Kooperationserfahrungen zu befassen. Anhand von Fallvignetten werden diese theoretischen Perspektiven zunächst an einschlägige Fälle herangetragen, die in der Literatur beschrieben sind. Die Studierenden haben somit die Möglichkeit, die geforderte Reflexion praktischer Situationen unter Einbezug erziehungswissenschaftlicher Theorieperspektiven kennenzulernen und zu erproben.

Im Zuge der Arbeit mit den von den Studierenden dokumentierten Schlüsselsituationen hat sich herausgestellt, dass nicht nur die reflexive Auseinandersetzung mit den beobachteten, erinnerten und dokumentierten Situationen ein Ausschöpfungspotential für die reflexiven Professionalisierungsprozesse der Studierenden hat (vgl. Feindt 2019). Auch im „Blick auf sich selbst“ (de Boer 2012b, 215) kann „die Auseinandersetzung mit den eigenen Beobachtungen angestoßen und [...] die Sensibilisierung für Normierungsprozesse und Normalitätskonstruktionen“ (ebd., 224) provoziert werden. Diese spezifische Art von Reflexionsprozessen und die damit verbundene theoretische Brille, die sich auf die eigene Praxis des Beobachtens, Erinnerns und Dokumentierens fokussiert, wird durch eine kollaborative Erarbeitung des Grundlagentextes von de Boer (2012b) vorbereitet und ebenfalls anhand von exemplarischen Beobachtungsdokumentationen erprobt. In diesem Zusammenhang geht es auch darum, die Grundlage dafür zu schaffen, erste Facetten eines eigenen professionellen Selbstverständnisses in die reflexive Auseinandersetzung einzubeziehen.

In der dritten Phase des Seminars rücken die dokumentierten Schlüsselsituationen der teilnehmenden Studierenden in den Mittelpunkt der hochschuldidaktischen Arbeit. Die Studierenden haben die Gelegenheit, die eigene Schlüsselsituation in eine Art Forschungswerkstatt einzubringen. Dort werden unter Einbezug der im Seminar erarbeiteten theoretischen Zugänge sowie durch weitere von Seminarleitung und Studierenden ergänzte theoretische Bezüge Verstehensperspektiven erarbeitet. Diese zielen nicht auf eine Bewertung des Handelns der Akteur:innen in den Situationen, sondern auf die Erarbeitung von Ansätzen, die einen verstehenden Zugang zu den Situationen aus der Praxis und deren inhärenten Logiken und Dynamiken eröffnen. Diese Seminarsitzungen der dritten Phase eröffnen den Studierenden Orientierungen für die Anfertigung der schriftlichen Praxisreflexion, die als Prüfungsleistung zum einen die Dokumentation der erinnerten Schlüsselsituation und zum anderen eine Reflexion dieser Situation unter Einbezug erziehungswissenschaftlicher Theorieperspektiven enthält.

4 Fazit

Beiden Settings, der Fallberatung und der Arbeit mit Schlüsselszenen, ist gemeinsam, dass die Auswahl der Fälle/Schlüsselszenen so erfolgt, dass die im BFP angestrebten Ziele in den Blick genommen werden: Dabei können die Spezifika anderer Berufe gleichermaßen zu Irritation wie zu einem vertieften Verständnis hinsichtlich des Lehrberufs führen – beides stellt eine geeignete Folie dar, um die eigene berufliche Positionierung zu schärfen. So kann die Schilderung eines Falles/einer Schlüsselszene die Frage der Herangehensweise an problematisch empfundene Situationen aufwerfen. Nicht selten ist es die Eigenlogik anderer Professionen, die als besonders erlebt wird und irritierend im produktiven Sinne wirkt.

Literatur

- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 5. Aufl. Bad Heilbrunn: UTB-Klinkhardt.
- Bräuer, G. (2000): *Schreiben als reflexive Praxis*. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag.
- de Boer, H. (2012a): Pädagogische Beobachtung. In: H. de Boer & S. Reh (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS, 65–82.
- de Boer, H. (2012b): Der Blick auf sich selbst. In: H. de Boer & S. Reh (Hrsg.): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS, 215–226.
- Feindt, A. (2019): Reflektierende Praktiker*innen. Zur wissenssoziologischen Rahmung eines doppelten Leitbilds forschenden Lernens. In: M. Schiefner-Rohs, G. Favella & A.-C. Herrman: *Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer*innenbildung*. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung. Berlin: Peter Lang, 67–85.
- Halkiew, D. (2021): Praxisreflexion durch Kollegiale Fallberatung. Institutionelle Verankerung einer Lerngelegenheit für angehende Lehrer*innen. In: Y. Völschow (Hrsg.): *Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Beiträge zur Professionalisierung von Lehrkräften. Opladen/Berlin: Verlag Barbara Budrich, 237–254.
- Hascher, T. (2014): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Aufl. Münster: Waxmann, 542–571.
- Linderkamp, R. (2011): *Kollegiale Beratungsformen*. Genese, Konzepte und Entwicklung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Spies, A. & Wolter, J. (2020): Die Bildungslandschaft als Rahmenkonstrukt einer (pädagogischen) Verantwortungsgemeinschaft für Schulentwicklungsprozesse. In: C. Fahrenwald, N. Engel & A. Schröer (Hrsg.): *Organisation und Verantwortung*. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer Verlag, 139–153.
- Online unter: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-658-26248-8.pdf> (06.07.2022).
- Westfälische Wilhelms-Universität Münster (2018): Prüfungsordnung für das bildungswissenschaftliche Studium zur Rahmenordnung für die Bachelorprüfungen innerhalb des Studiums für das Lehramt an Grundschulen an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 24. Juli 2018. Online unter: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/bildungswissenschaften/ordnungen/ba_g_bilwiss.pdf (Abrufdatum: 08.12.2023).
- Tietze, K.-O. (2010): *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkung von kollegialer Beratung*: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Autor:innen

Jutta Walke, Dr.

Abteilungsleiterin Praxisphasen am Zentrum für Lehrerbildung der Universität Münster
und Modulbeauftragte für das Berufsfeldpraktikum

Hammer Str. 95, 48153 Münster

juttawalke@uni-muenster.de

Daniel Halkiew

Zentrum für Lehrerbildung der Universität Münster

Hammer Str. 95, 48153 Münster

daniel.halkiew@uni-muenster.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Begleitung und Reflexion von Praxisphasen,
Kollegiale Beratung, Portfolioarbeit

Andreas Feindt, Dr.

Akademischer Rat am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Münster
und Modulbeauftragter für das Berufsfeldpraktikum

Bispinghof 5/6, 48143 Münster

andreas.feindt@uni-muenster.de

Sandra Venzke und Simone Brüser

Das Berufsfeldpraktikum an der Universität Siegen

1 Einführung

Das in Nordrhein-Westfalen gesetzlich vorgeschriebene und in der Regel außerschulische Berufsfeldpraktikum (vgl. § 12 Abs. 1 LABG) nimmt gegenüber den beiden schulischen Pflichtpraxisphasen im Lehramtsstudium (Eignungs- und Orientierungspraktikum und Praxissemester) in mehrfacher Hinsicht eine Sonderrolle ein. So sollen sich in den schulischen Praxisphasen die Studierenden bewusst in der Rolle einer/eines Lehrer:in bewegen und wahrnehmen, wodurch die Praktikumsinstitution sowie das Berufsfeld und somit ein äußerer Rahmen (vgl. Wesseln-Borgelt & Zwartscholten 2021, 97) dieser Praxisphasen festgelegt sind. Anders gestaltet sich die Situation im Berufsfeldpraktikum, in dem die Studierenden ein frei zu wählendes Berufsfeld (zu den definitorischen Herausforderungen vgl. Lipsmeier 2014) mit den diesem immanenten Berufen und damit verbundenen professionellen Tätigkeiten und Strukturen systematisch und zielgerichtet in den Blick nehmen. Rahmengebend sind dabei inhaltliche Überlegungen. Es soll den Studierenden einerseits die Gelegenheit geboten werden, ihr Augenmerk auf alternative Berufsmöglichkeiten zum Lehrer:innenberuf zu richten. Andererseits wird die Option eröffnet, sich durch den Einblick in mit dem Lehrer:innenberuf verbundene Berufsfelder Kooperationsräume und Schnittstellen zu erschließen und so die Perspektive auf die Tätigkeiten von Lehrer:innen und die Institution Schule zu erweitern (vgl. auch Lewek & Theusch 2021, 200).

2 Das Berufsfeldpraktikum an der Universität Siegen

Der inhaltlichen Gestaltung des Berufsfeldpraktikums und der inhaltlichen und didaktischen Gestaltung der universitären Begleitung liegt an der Universität Siegen die grundsätzliche Vorstellung zweier parallel verlaufender Prozesse zugrunde, die miteinander verbunden sind und einander bedingen. Dabei ist der eine Prozess inhaltlich motiviert: Basierend auf ihrem individuellen Stand in ihrem Professionalisierungsprozess, verstanden als Lern- und Entwicklungs-

prozess des Wissens- und Kompetenzerwerbs (vgl. Terhart 2011, 207; Košinár 2014, 30–32, 68) sowie eines Habitus (vgl. Terhart 2011, 208; Košinár 2014, 67), generieren die Studierenden ein Erkenntnis Anliegen für ihre Praxisphase und binden dieses Anliegen an wissenschaftliche Ansätze und Theorien an. Sie formulieren auf dieser Basis eine Fragestellung/Zielsetzung, an deren Beantwortung beziehungsweise Erreichen sie während der Praxisphase arbeiten. Dabei fallen die Fragestellungen/Zielsetzungen den Anliegen der Studierenden entsprechend vielfältig aus. Der Intention des Berufsfeldpraktikums folgend, Möglichkeiten der Überprüfung der Berufsperspektive zu schaffen, formulierte beispielsweise eine Studierende in der Vorbereitung auf die Praxisphase 2022 die Zielsetzung „Reflektion der Studien- und Berufswahl Lehramt: Neue Erfahrungen, Erkenntnisse und Eindrücke bei Radio Siegen sammeln und im Hinblick auf die weitere Berufswahl auswerten und reflektieren“. Mit dem Ziel, in eine Institution Einblick zu nehmen, die über Berührungspunkte mit der Institution Schule und dem Lehrer:innenberuf verfügt, entwickelte ein anderer Studierender 2022 die Zielsetzung „Die Aufgaben des Schulverwaltungsamtes, die Umsetzung und die daraus resultierenden Schnittstellen mit den Schulen – eine kritische Beleuchtung“. Ebenfalls 2022 entwickelten zwei Studierende die Idee einer Fragestellung für ein Berufsfeldpraktikum in einem Jugend- und Familiendienst, die in dieser Form in Worte gefasst wurde: „Angewandte Methoden der ambulanten Erziehungshilfe zur Verbesserung der Kommunikation Erziehungsberechtigter und Kinder, kritisch beleuchtet“. Die gewonnenen Ergebnisse sowie weiterreichende Erkenntnisse und Erfahrungen werden im Anschluss an die Praxisphase in den Professionalisierungsprozess überführt. Somit erfolgt eine Professionalisierung insbesondere im Sinne einer Wissens- und Kompetenzerweiterung (vgl. Kunze 2021, 35) und einer berufsbiographischen Entwicklung (vgl. ebd., 36f.). Zentrales und wiederkehrendes Element ist dabei die (Selbst-)Reflexion entsprechend einer professionsorientierten Weiterentwicklung der Studierenden und einer Vermittlung zwischen Theorie und Praxis (vgl. Häcker 2017, 33; von Aufschnaiter u. a. 2019, 145f.). Das Berufsfeldpraktikum berührt mit dieser ein zentrales Moment der Lehrer:innenbildung (vgl. Häcker 2017, 21–23; Häcker 2019, 84).

Der andere Prozess ist wissenschaftspropädeutisch anbahnender Natur: Die Arbeit am individuellen Forschungsvorhaben wird nicht ergebnisorientiert, sondern prozessorientiert verstanden, bearbeitet und in der universitären Begleitung in den Blick genommen. Sie dient also gleichzeitig als Exempel für einen Forschungsprozess mit den diesem Prozess immanenten Phasen sowie der diesen Prozess häufig kennzeichnenden Nicht-Linearität und Iterativität. Auf diese Weise werden zentrale Merkmale des Forschenden Lernens aufgegriffen (vgl. Huber 2014, 33; Weyland 2019, 35). Das Berufsfeldpraktikum ist damit sowohl hinsichtlich der

(Weiter-)Entwicklung der Reflexionskompetenz als auch des Forschenden Lernens spiralcurricular anschlussfähig an die schulischen Praxisphasen und Teil eines sukzessiven Kompetenzaufbaus.

2.1 Herausforderungen

Rückmeldungen der Studierenden in der Vorbereitung auf das Berufsfeldpraktikum zeigen, dass diese das Denken *out of the box* der Institution Schule und des Lehrer:innenberufs als Herausforderung empfinden. Das Fehlen expliziter Vorgaben hinsichtlich der Praktikumsinstitution und der einzunehmenden Rolle sowie die daraus resultierende notwendige eigenständige und begründete Wahl einer Praktikumsinstitution generieren Unsicherheiten und teilweise ein Gefühl von Orientierungslosigkeit. Ist zudem der Sinn und die Bedeutung der schulischen Praxisphasen im Lehramtsstudium für die Studierenden erschließbar, steht das Berufsfeldpraktikum verstärkt unter einem Legitimierungsdruck. Sein Zweck im Professionalisierungsprozess einer (angehenden) Lehrkraft offenbart sich den Studierenden zunächst nicht, sodass hier ein Unterstützungsbedarf deutlich wird. Ein solcher besteht in großem Maße auch bei der Formulierung einer individuellen Fragestellung/Zielsetzung für die Praxisphase. Dabei wird die Fragestellung/Zielsetzung orientiert an dem persönlichen Anliegen der/des Studierenden für das Berufsfeldpraktikum und den Möglichkeiten in der Praktikumsinstitution sowie angebonden an theoretische Ansätze entwickelt. Beobachtbar ist zudem, dass die Übertragung von den in einer außerschulischen Praktikumsinstitution gewonnenen vielfältigen Erkenntnissen und Erfahrungen auf den Bereich Schule und den Lehrer:innenberuf gelingt, sofern sich ein direkter Bezug zu den Handlungsfeldern von Lehrer:innen herstellen lässt. Größere Transferleistungen bedürfen jedoch häufig eines zusätzlichen Impulses.

2.2 Ausgestaltung

Um dem Potenzial des Berufsfeldpraktikums und den genannten Herausforderungen gerecht zu werden, hat die Praxisphase in ihrer universitären Begleitung an der Universität Siegen zum Sommersemester 2021 eine tiefgreifende Änderung erfahren. Wurde die Praxisphase zuvor durch Portfolioarbeit¹ und ein individuelles Planungsgespräch mit einer/einem Lehrenden vorbereitet sowie durch Reflexion im Selbststudium nachbereitet, wird das Berufsfeldpraktikum nun durch Portfolioarbeit und eine Vor- und eine Nachbereitungsveranstaltung im Gruppenformat (maximal 20 Teilnehmer:innen) umrahmt (vgl. Abb. 1).

1 Dabei handelt es sich um das in Nordrhein-Westfalen für alle Praxisphasen in der Lehrer:innenbildung gesetzlich verankerte Portfolio, vgl. § 12 Abs. 1 LABG.

Universitäre Vorbereitung			Praxis	Universitäre Nachbereitung	
Informationsveranstaltung	Portfolioarbeit (Vorbereitungsteil)	Vorbereitungsveranstaltung	Praxisphase	Portfolioarbeit (Reflexionsteil)	Nachbereitungsveranstaltung

Abb. 1: Elemente des Moduls Berufsfeldpraktikum an der Universität Siegen

Die grundlegende Veränderung besteht somit zum einen im Kontakt mit Peers, also Studierenden, „deren Ausbildungs-, Kenntnis- und Kompetenzstand vergleichbar ist“, die „auf derselben sozialen Ebene stehen“ (Greiten 2019, 212) und die sich im Zusammenhang mit dem Berufsfeldpraktikum mit den gleichen Fragen und Prozessen beschäftigen. Zum anderen finden nun die Auswertung und Einordnung der Ergebnisse, Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Praxisphase im Dialog mit Peers und einer/einem Lehrenden im Rahmen der Nachbereitungsveranstaltung statt. Diese veränderten Formate gestatten insbesondere eine diskursive Reflexion.

Vorbereitung

Ziel der Vorbereitung zum Berufsfeldpraktikum ist es, die Studierenden im Prozess der Selbstreflexion hinsichtlich ihres persönlichen Professionalisierungsstandes zu unterstützen, damit diese die eigenen Bedürfnisse erkennen, in der Folge eine Praktikumsinstitution wählen sowie eine entsprechende Forschungsfrage formulieren. Gleichzeitig wird der Fokus auf das systematische und strukturelle Entwerfen eines Forschungsvorhabens und des mit diesem zusammenhängenden Forschungsprozesses gelegt.

Dieser Struktur folgend leitet in einem ersten Schritt das Portfolio zum Berufsfeldpraktikum die Studierenden im Prozess der Festlegung der individuellen „inneren Rahmung“ (Wesseln-Borgelt & Zwartscholten 2021, 97) ihrer Praxisphase an. In einem Blended-Learning-Format folgt in der Vorbereitungsveranstaltung die Formulierung einer individuellen, in einen wissenschaftlichen Kontext einzu-bettenden Fragestellung/Zielsetzung sowie die Planung und Strukturierung der Arbeit am Forschungsvorhaben. Damit einher geht die Auswahl der passenden Untersuchungsmethoden. Zugleich gilt es, die Forschungsfelder, die die Fragestellung/Zielsetzung berührt, zu identifizieren und zu benennen. Die Studierenden

erhalten in einem zweischrittigen Verfahren und auf Basis zuvor gemeinsam und diskursiv erarbeiteter Kriterien ein Feedback zu ihren Entwürfen. Dieses Feedback erfolgt zunächst im Rahmen eines Peer-Feedback-Formats von anderen Studierenden und dann von der/dem Lehrenden. Der mehrschrittige Feedbackprozess mit anschließenden Überarbeitungsphasen betont dabei die Prozesshaftigkeit. Auf Basis des Entwurfs eines möglichen Forschungsdesigns erarbeiten die Studierenden schließlich in Vorbereitung auf die Praxisphase theoretische Hintergründe und erstellen Instrumente wie Beobachtungsbögen, Fragebögen, Konzepte für Interviews oder Ähnliches.

Praxisphase

Liegt dem gesamten Modul Berufsfeldpraktikum ein doppelter Prozessansatz zugrunde (s. Kap. 2), bewegen sich die Studierenden während der Praxisphase auf zwei Ebenen: Sie arbeiten einerseits entsprechend des entwickelten Forschungsdesigns an ihrem Forschungsvorhaben, um einen Erkenntnisgewinn hinsichtlich ihres Anliegens zu erzielen. Andererseits und zeitgleich werden sie durch bereitgestellte impulsgebende Materialien zu einer konstanten Reflexion hinsichtlich des Forschungsdesigns, sich ergebender besonderer Möglichkeiten, aber auch Herausforderungen angehalten, um bei Bedarf notwendige Anpassung vorzunehmen.

Nachbereitung

Eine Intention der an die Praxisphase anschließenden Nachbereitung ist es, gezielt eine Reflexion der Ergebnisse mit Blick auf die verfolgte Fragestellung/Zielsetzung sowie des Berufsfeldpraktikums als Forschungsprozess zu veranlassen. So wird eine Einordnung in den Professionalisierungsprozess ermöglicht. Sind Praxisphasen aber auch ein „eigenständige[r] Erwerbskontext von Wissen“ (Roth u. a. 2021, 24) und ein Ort für anlassbedingte Reflexionserfahrung, soll die Nachbereitung gleichzeitig einen Raum für einen diesbezüglichen diskursiven Austausch schaffen (zu Veranlassung und Anlass zur Reflexion vgl. Häcker 2017, 26f.).

Analog zur Vorbereitung wird auch die Nachbereitung durch eine Portfolioarbeit eingeleitet, in der die Studierenden grundlegend die Berufsperspektive Lehrer:in reflektieren. Darüber hinaus werden, didaktisch anknüpfend an die Vorbereitung, ein Blended-Learning-Format eingesetzt und ein Peer-Group-Verfahren genutzt. So bereiten Teilnehmer:innen einer Nachbereitungsveranstaltung im Vorfeld des Veranstaltungstermins – angeleitet durch Impulsfragen – schriftlich ihre Ergebnisse hinsichtlich ihrer Fragestellung/Zielsetzung auf. Sie halten auch über diese Ergebnisse hinausgehende Beobachtungen, Erkenntnisse und Erfahrungen fest und stellen ihre Ausarbeitung in digitaler Form bereit. Indem andere Teilnehmer:innen in einem Peer-Austausch Fragen zu diesen in einem digitalen Forum stellen, werden weitere Perspektiven eröffnet und wird Reflexion veranlasst. Vor dem Hintergrund eines in der Nachbereitungsveranstaltung erschlossenen theoretischen Zugangs zur Professionalisierung von Lehrer:innen werden

die Ergebnisse, Beobachtungen, Erkenntnisse und Erfahrungen im Rahmen von Präsentationen vorgestellt und diskutiert. Sie werden auf diesem Weg durch die Studierenden für den persönlichen Professionalisierungsprozess nicht nur der/des jeweiligen Praktikumsabsolvent:in, sondern auch für die anderen Mitglieder der Peer-Group fruchtbar gemacht. So wird eine Einordnung der eigenen Erkenntnisse, aber auch der Dritter in den Professionalisierungsprozess möglich. Die Studierenden profitieren dementsprechend in mehrfacher Hinsicht von der in der Gruppe vertretenen Vielfalt. Abschließend richten die Studierenden in der Veranstaltung den Blick auf das Praxissemester und formulieren professionsorientiert Anliegen.

2.3 Anerkennungsfälle mit universitärer Begleitung

An der Universität Siegen können festgelegte Tätigkeiten² für ein Berufsfeldpraktikum anerkannt werden, wenn die Studierenden eine zusätzliche universitär begleitete Reflexion absolvieren. Die Besonderheit des Begleitkonzepts zum Berufsfeldpraktikum liegt darin, dass diese Studierenden ebenfalls und somit gemeinsam mit den Absolvent:innen eines regulären Berufsfeldpraktikums die Nachbereitungsveranstaltung besuchen. Sie bearbeiten im Vorfeld der Veranstaltung speziell für Anerkennungsfälle konzipierte Portfoliobögen, die sie anleiten, ihre anerkehbaren Tätigkeiten in einen Bezug zu den dem Berufsfeldpraktikum zugrundeliegenden Leitgedanken zu stellen. Indem sie zudem einen zentralen Aspekt (Erkenntnis, Kompetenzerwerb, Beobachtung o. Ä.) ihrer jeweiligen Tätigkeit wählen und diesen in einen Forschungskontext einordnen sowie in der Nachbereitungsveranstaltung ihre Tätigkeit reflektiert in Beziehung zum eigenen Professionalisierungsprozess setzen, gelingt es, eine Gleichwertigkeit bezüglich des Berufsfeldpraktikums herzustellen.

3 Erste Evaluationsergebnisse

Eine Evaluation des Berufsfeldpraktikums im Wintersemester 2021/22³ hat eine grundsätzliche Zufriedenheit der Studierenden mit dem Begleitkonzept zum Berufsfeldpraktikum ergeben. Weiterhin besteht aber ein großes Bedürfnis nach Beratung bei der Entwicklung einer Fragestellung/Zielsetzung. Dem wurde Rechnung getragen, indem die synchrone Kontaktzeit in der Vorbereitungsveranstaltung erweitert und ein zusätzliches Beratungsangebot geschaffen wurde. Zudem wurde von den Studierenden der Austausch mit Peers zu den individuellen Pra-

2 Bei Einhaltung eines vorgegebenen Umfangs: Freiwillige soziale/ökologische Jahre, Bundesfreiwilligendienste, Zivildienste, Wehrdienste und ehrenamtliche sowie berufliche Tätigkeiten.

3 Durchgeführt durch das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung, Universität Siegen. Online unter: <https://www.uni-siegen.de/zb/studieninformationen/praxisphasen/berufsfeldpraktikum/?lang=de> (Abrufdatum: 01.08.2022).

xisierungen positiv bewertet. Potenzial besteht bezüglich einer weiteren Stärkung des Verständnisses für die Einbettung des individuellen Berufsfeldpraktikums und der damit verbundenen individuellen Erkenntnisse und Erfahrungen in entsprechende theoretische Kontexte.

Literatur

- 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: 01.06.2023).
- Greiten, S. (2019): Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexions- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung im Praxissemester. In: M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 209–221.
- 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: Julius Klinkhardt, 21–45.
- Häcker, T. (2019): Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In: M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 81–96.
- Huber, L. (2014): Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. In: Das Hochschulwesen 62 (1/2), 32–39.
- Košinár, J. (2014): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Kunze, K. (2021): Profession, Professionalisierung und Professionalität im Kontext des Lehrer*innenberufs. In: Y. Völschow & K. Kunze (Hrsg.): Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Professionalisierung von Lehrkräften. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 23–45.
- Lewek, T. & Theusch, S. (2021): Das Modul „Außerunterrichtliches pädagogisches Praktikum“ als kasuistisches Reflexionsangebot für Lehramtsstudierende. Zur Praxis fallorientierter Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.): „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie?“ Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien. Münster: Waxmann, 197–215.
- Lipsmeier, A. (2014): Vom Berufsfeld zur Berufsgruppe – bloße Umbenennung oder Innovation? Über Irrungen und Wirrungen eines berufspädagogisch und berufsbildungspolitisch wichtigen Konstrukts. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 110 (2), 295–304.
- Roth, A., Kriener, M. & Burkard, S. (2021): Zur Relevanz begleiteter Praxisphasen für die Entwicklung von Professionalität im Studium Soziale Arbeit. In: S. Burkard, H. Gabler, M. Kriener & A. Roth (Hrsg.): Praxisphasen im Studium Soziale Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa, 20–35.
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim: Beltz Juventa, 202–224.

- Von Aufschneider, C., Fraij, A. & Kost, D. (2019): Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ) 2, 144–159.
- Wesseln-Borgelt, G. & Zwartscholten, A. (2021): Praxisstellen suchen und finden. In: S. Burkard, H. Gabler, M. Kriener & A. Roth (Hrsg.): Praxisphasen im Studium Soziale Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa, 94–107.
- Weyland, U. (2019): Forschendes Lernen in Langzeitpraktika. Hintergründe, Chancen und Herausforderungen. In: M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 25–64.

Autorinnen

Sandra Venzke

Universität Siegen/Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung

Adolf-Reichwein-Straße 2

57076 Siegen

Venzke@zlb.uni-siegen.de

Arbeitsschwerpunkte: Praxisphasen in der universitären Lehrer:innenbildung

Simone Brüser

Universität Siegen/Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung

Adolf-Reichwein-Str. 2

57076 Siegen

Bruesser@zlb.uni-siegen.de

Arbeitsschwerpunkte: Praxisphasen in der universitären Lehrer:innenbildung, Leitung

Ressort Praxisphasen

Michaela Heer, Eva Parusel und Michelle Pahl

Das Berufsfeldpraktikum an der Bergischen Universität Wuppertal

1 Einordnung des Berufsfeldpraktikums

Das im Lehrerausbildungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen (§ 12 LABG) verankerte Berufsfeldpraktikum (BFP) wird an der Bergischen Universität Wuppertal (BUW) als bildungswissenschaftliches Studienelement umgesetzt und dient der beruflichen und professionsbezogenen Orientierung im Studienverlauf. Alle Studierenden, die an der BUW mit dem Ziel Lehramt studieren, müssen das BFP spätestens beim Zugang zum Master of Education nachweisen. Pro Semester absolvieren zwischen 400 und 600 Studierende die Vorbereitungsveranstaltung, das Praktikum und die Reflexion. Das Modul zum BFP ist an der BUW im Rahmen der verschiedenen auf einen Studiengang Master of Education hinführenden Bachelor-Studiengänge jeweils mit einem Gesamtumfang von aktuell 5 Leistungspunkten zu erbringen.

2 Konzept und Ziele der universitären Begleitung an der BUW

Die Absolvent:innen des in der Regel außerschulischen BFPs verfügen laut Modulbeschreibung über die Fähigkeit, konkrete berufliche Perspektiven außerhalb des Schuldienstes oder in für den Lehrer:innenberuf relevanten außerschulischen Tätigkeitsfeldern zu erkunden, sich mit der Komplexität einer möglichen Berufspraxis kritisch-analytisch auseinanderzusetzen und eine professionsorientierte Perspektive für das weitere Studium zu entwickeln (Prüfungsordnung für den Teilstudiengang 3 (Optionalbereich) im Kombinatorischen Studiengang Bachelor of Arts). Dazu nehmen sie im Praktikum Einblick in ein Berufsfeld ihrer Wahl (s. genauere Informationen zur Ausgestaltung in Kap. 3.3). Der bildungswissenschaftlichen Vorbereitung in Gruppen von etwa 25 Studierenden pro Seminar liegt ein gemeinsames Seminarekonzept für alle Teilnehmenden eines Praktikumsdurchlaufs jeden Semesters zugrunde. Kernthemen sind die Entwicklung einer reflexiven Perspektive auf die eigene berufliche Entwicklung (Berufsbiografie) durch die Auseinandersetzung mit Professionalitätskonzepten, die Entwicklung von Fach- und Sachkenntnis zu den angesteuerten Handlungs-

feldern durch Recherche zu Themen wie z. B. Erziehung, Beratung, Betreuung, Entwicklung, Forschung, Produktion, Human Resources etc. sowie die Klärung einer Fragestellung, die im Rahmen des Praktikums am Praktikumsort ergründet werden kann.

Die Vielfalt der fachlichen Perspektiven auf ein Berufsfeld außerhalb der Schule und die unterschiedliche Annäherung an den Begriff von Professionalität in Abhängigkeit von der studierten Schulform liefern in den Seminaren eine fruchtbare Grundlage der Auseinandersetzung. Die Herausforderung, allen Seminarteilnehmer:innen – unabhängig von der beruflichen und thematischen Ausrichtung ihres Praktikums – eine gewinnbringende und adäquate Vorbereitung und Reflexion für ihre Praxiserfahrung zu bieten, wird dadurch gelöst, dass die übergreifenden Themen gemeinsam als Rahmen erarbeitet werden und gleichzeitig Raum für die individuelle Bearbeitung der spezifischen Anliegen gegeben wird. Die im Seminar bereitgestellten Materialien und Aufgabenstellungen können von den Studierenden individuell aufbereitet werden, um sie bestmöglich für sich persönlich nutzbar zu machen.

Die Auswahl der Praktikumsorte hat nach gesetzlicher Verankerung eines in der Regel außerschulischen Schwerpunkts im Jahre 2016 eine geringe Diversität gezeigt. Am Wuppertaler Standort wurden internen Evaluationen zufolge bisher tendenziell eher schulnahe Tätigkeitsfelder gewählt, wie beispielsweise Kindergärten oder die Betreuung des Offenen Ganztags und seltener Tätigkeiten ohne einen sozialen oder pädagogischen Bezug. Das aktuelle Seminarkonzept zielt darauf ab, eine offenere Haltung gegenüber den Möglichkeiten, ein individuell gewinnbringendes außerschulisches Praktikum zu machen, zu befördern und damit ein breiteres Auswahlpektrum aufzuzeigen. Im Seminar werden die für die Erkundung eines Berufsfelds und für die Reflexion der Berufswahl relevanten Inhalte sowie die Grundlagen für einen erfolgreichen Abschluss des Moduls bereitgestellt. Ebenso wird auch Raum für individuelle Anliegen, Fragen und für Austausch gegeben. Ergänzend wird das Image des BFPs beworben und dadurch im Idealfall Einfluss auf die Motivation der Studierenden genommen. Mögliche zukünftige Weiterentwicklungspotenziale des Formates werden im Anschluss an die Vorstellung der einzelnen Modulelemente erörtert.

3 Aufbau des Moduls *Berufsfeldpraktikum*

Die Studierenden absolvieren ein Vorbereitungsseminar zum BFP, gehen anschließend in der vorlesungsfreien Zeit in das Praktikum und besuchen im Anschluss eine Reflexionsveranstaltung. Abschließend erstellen Sie einen Bericht, der einerseits Beobachtungen und andererseits persönliche und professionelle Erfahrungen theoriebasiert auswertet und reflektiert.

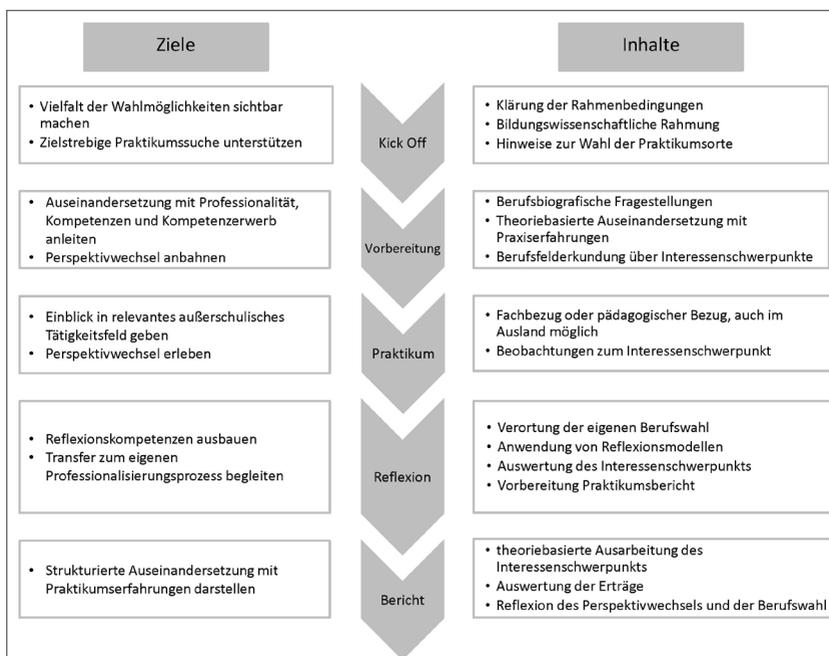


Abb. 1: Ziele, Inhalte und Formate der Veranstaltung zum BFP

3.1 Der Kick Off

Bevor die Studierenden das Seminar in einzelnen Gruppen zu maximal 25 Studierenden beginnen, findet zum Start jeden Semesters eine gemeinsame Kick Off-Veranstaltung für alle Berufsfeldpraktikant:innen eines Semesters statt. Ziel ist es, alle Rahmenbedingungen für das Praktikumsformat zu klären, die große Vielfalt in der Auswahl der Praktikumsorte sichtbar zu machen und dadurch eine hohe individuelle Passung bei der Wahl des Praktikumsortes zu fördern.

In der Veranstaltung wird zum Einstieg ein universitätsintern produziertes Imagevideo gezeigt, das neben einer humorvollen Rahmung des Themas persönliche, positive Erfahrungen von Studierenden, Lehrenden, Praktikumsgeber:innen und anderen beteiligten Akteur:innen in Form von Interviewsequenzen darstellt. Dies dient dazu, den Mehrwert und die Chancen des Praktikums aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten und die Motivation für die Praktikumsplatzsuche zu steigern. Im Anschluss werden organisatorische Aspekte, die rechtliche Rahmung, die Ziele und die bildungswissenschaftliche Bedeutung des Praxiselements vorgestellt. Zudem erhalten die Studierenden den Zugang zu einer Plattform, auf der sich eine vielfältige, stetig erweiterte Auswahl von Einrichtungen aus den Berei-

chen Kultur, sozialer Arbeit, Stadtentwicklung, Nachhaltigkeitsarbeit und außerschulischer Bildung aus der umliegenden Region mit ihren jeweiligen Profilen als mögliche Praktikumsgeber:innen präsentieren. Dies soll Inspiration liefern und die Studierenden bei der Praktikumsplatzsuche unterstützen. Zum Abschluss des Kick Offs stehen die Dozierenden für individuelle Fragen zur Verfügung.

3.2 Das Vorbereitungsseminar

Im Seminar werden die Studierenden angeregt, ungewohnte neue Perspektiven einzunehmen und individualisierte Lern- und Praxiserfahrungen zu planen und umzusetzen. Dabei sollen die Studierenden durch das Angebot theoriebasierter Perspektiven auf Professionalität, Kompetenzen und Kompetenzerwerb in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern eine kritisch-analytische Distanz als Haltung im Erkenntnisprozess kennenlernen und für ihren persönlichen Erkenntnisgewinn nutzen. Bei der Wahl der Praktikumsorte werden die Studierenden darin gefördert, individuell einen möglichst erkenntnisreichen Perspektivwechsel zu erfahren. Dieser sollte zum einen darin bestehen, Erfahrungen jenseits des gewohnten Umfelds von Schule und Universität zu sammeln, zum anderen sich der Herausforderung zu stellen, eine neue Arbeitswelt kennenzulernen, an die häufig Unsicherheiten geknüpft sind. Sie erhalten individuelle Beratungs- und Unterstützungsangebote ebenso wie konkrete Vorschläge zu Praktikumsplätzen über die zur Verfügung gestellte Plattform der Anbietenden aus der Region.

Die Teilnehmenden erhalten die Möglichkeit, ihre Vorstellungen von Professionalität zu differenzieren, indem unterschiedliche Konzepte von Professionalität erarbeitet und diskutiert werden. Sie erweitern ihre Perspektive auf eine Tätigkeit im Bildungsbereich Schule und erkennen institutionelle Wechselwirkungen z. B. in den Gebieten Beratung oder soziale Arbeit. Sie beleuchten ihre zukünftige Rolle als angehende Lehrperson aus verschiedenen Blickwinkeln und erkennen Rahmen, Grenzen und Möglichkeiten des professionellen Handlungsfeldes.

Einzelne Aspekte der Tätigkeiten und Zuständigkeiten am Praktikumsort, z. B. Jugendschutz, Motivation und Selbststeuerung in planerischen Prozessen, Übergang zwischen den Institutionen Kindergarten und Schule, mediengestützte Beratung und Software-Entwicklung für bestimmte Zielgruppen, werden individuell und systematisch ergründet. Hierzu wird Einstiegsliteratur bereitgestellt und die Studierenden werden zur eigenständigen Recherche angeleitet. So werden die potenziellen Arbeitsfelder kritisch-analytisch erkundet und es wird die Grundlage für eine theoriebasierte Auseinandersetzung mit den Erfahrungen in der Praxis geschaffen.

Die Vorbereitung unterstützt die Verknüpfung berufsbiografischer Fragestellungen mit dem Auftrag der Professionalisierung durch Kenntnis verschiedener Konzepte von Professionalität und durch den Vergleich von Kompetenzbereichen des Lehrer:innenberufs mit denen anderer Tätigkeitsfelder. Der strukturtheoretische Ansatz motiviert beispielsweise dazu, vorgefundene Situationen zu reflektieren,

theoriebasiert zu ergründen und daraus zu lernen. Der berufsbiografische Professionalisierungsansatz betont die Bedeutung des lebenslangen Lernens als immanenten Bestandteil professioneller Entwicklung. Gleichzeitig werden die Studierenden darauf vorbereitet, einen eigenständig formulierten Interessenschwerpunkt systematisch zu erarbeiten und zu der Praktikumsstelle in Beziehung zu bringen, zum Beispiel durch geplante Beobachtung und Auswertung. Oberthemen wie Demokratiebildung, Geschlechterpädagogik, Human Resources und Unternehmen, Jugend und Sozialarbeit, Kinderarmut, Kinderschutz und Kinderhilfe, Lebenswelten im Sozialraum, Medien und Digitalisierung, Mehrsprachigkeit und Migration werden bearbeitet und konkretisiert, z. B. in Richtung beobachtbarer Strukturen von Kommunikation, Beratung oder Management. Hier geht es darum, die Studierenden zu sensibilisieren, dass Wissenschaft mit Evidenzen argumentiert und diese durch Beobachtung herstellbar und abbildbar sind. Zudem wird eine Reflexion angeregt, welche Fragestellung für die eigene Entwicklung zuträglich sein kann.

3.3 Das Praktikum

Das Praktikum soll den Studierenden einen Einblick in für sie relevante Arbeitswelten geben. Das Erkennen und gegebenenfalls Erlernen von berufsspezifischen Schlüsselkompetenzen sowie die Reflexion der Tätigkeiten und der Lernprozesse im Praktikum sind zentrale Ziele. Hierzu wird das gewählte Berufsfeld beziehungsweise der Praktikumsort systematisch erkundet. Es soll ein Wechsel der Perspektive vom eigenen Lernen auf die Übernahme von Verantwortung in einem beruflichen Handlungskontext und so eine Erweiterung des Erfahrungsraums erreicht werden. Ebenso sollen Bezüge zum späteren Beruf hergestellt werden. Dabei können die Studierenden in Bezug auf die persönliche Relevanz des Tätigkeitsfeldes den Praktikumsort frei wählen. Das Modul zum BFP kann also von den Studierenden in vielerlei Hinsicht genutzt werden: Es kann durch Einblicke in alternative Berufsbereiche zur Festigung des Berufsziels Lehramt führen, es kann weiterführende berufliche Perspektiven in verschiedenen pädagogischen Zweigen – beispielsweise an außerschulischen Lernorten oder in schulexternen Bildungseinrichtungen – eröffnen, es kann ebenso der Vertiefung fachlicher, sozialer oder weiterer persönlicher Kompetenzen dienen. Das Praktikum kann zum Beispiel in Betrieben, Behörden oder öffentlichen Einrichtungen, Organisationen ehrenamtlichen Engagements (Vereine) oder kulturellen Institutionen absolviert werden. Auch Auslandspraktika sind möglich. Hier bietet die BUW teilweise projektbezogene, organisierte Berufsfeldpraktika an.

3.4 Das Reflexionsseminar

Ziel des an die Praxisphase anschließenden Reflexionsseminars ist es, die Reflexionskompetenzen der Studierenden zu stärken und einen Transfer der Erfahrungen zum eigenen Professionalisierungsweg zu schaffen. Im Seminar wird

dazu retrospektiv eine Verortung der eigenen Berufswahl vor dem Hintergrund der Praktikums Erfahrungen vorgenommen. Das über den formulierten Interessenschwerpunkt zusammengetragene Wissen wird erörtert und hinterfragt und im Kontext der professionellen Kompetenzen von Lehrpersonen reflektiert. Hier wird bewusst Wert auf Austausch unter den Studierenden gelegt, um allen Teilnehmenden Einblicke in eine möglichst große Bandbreite an individuellen Praktikums Erfahrungen zu geben. Reflexion als Technik wird an Modellen wie dem von Gibbs (Gibbs 1998/2013) oder Bräuer (vgl. Hilzensauer 2017) geübt. Hier können ebenso Stärken-Schwächen-Analysen, z. B. anhand des SWOT-Modells (Grüneberg 2019), herangezogen werden.

3.5 Der Praktikumsbericht

Der Praktikumsbericht umfasst eine Vorstellung des Praktikumsortes, die Darstellung des theoretischen Rahmens für den betrachteten Interessenschwerpunkt sowie die strukturierte Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen mithilfe eines Reflexionsmodells. Der Bericht soll von den Studierenden als Beitrag zu ihrem eigenen Professionalisierungsprozess verfasst werden. Sie halten darin den Weg von der Vorannahme der Erfahrungsräume im Praktikum über die theoriebasierte Erkundung eines Interessenschwerpunktes bis zur Auswertung der Erträge und der Ableitung von Professionalisierungsaufträgen fest und reflektieren den Perspektivwechsel somit erneut. Der Bericht bildet den Abschluss des Moduls. Die hier erarbeiteten Erkenntnisse können in das gemäß LABG zu führende Portfolio Praxiselemente Eingang finden. Darüber hinaus werden für die Ergänzung des Portfolios weitere, freiwillig zu bearbeitende Anregungen und Reflexionsmaterialien zur Verfügung gestellt.

4 Weiterentwicklungsperspektiven

Die Weiterentwicklung des Seminarkonzepts greift aktuelle Forschungsergebnisse auf. Der Beitrag mit dem Titel *Das außerschulische Berufsfeldpraktikum aus Perspektive der Studierenden: Ergebnisse einer explorativen qualitativen Interviewstudie* in diesem Band (vgl. Bedehäsing u. a. in Kapitel 4 dieses Bandes) beschäftigt sich mit der Beforschung der studentischen Perspektive auf das BFP an der BUW. Erwartungen, Einschätzungen und Bedarfe, die mittels Interviews identifiziert werden konnten, zeigen Weiterentwicklungspotenziale im Hinblick auf Motivationsförderung, auf die Inhalte und Schwerpunkte der begleitenden Lehre sowie auf die stärker individualisierte Betreuung der Studierenden und die Förderung von Vielfalt innerhalb der Erfahrungsräume auf.

Im Sinne einer gezielten Motivationsförderung und zur Unterstützung bei der Praktikumsuche ist eine Erweiterung der inzwischen etablierten Kooperationen

mit möglichen Praktikumsgeber:innen geplant. Neben einer stetigen Ausweitung des Angebots auf der Präsentationsplattform, möglichst in noch vielfältigere Berufsfelder und Branchen, bieten die Kooperationen auch das Potenzial, Vor-Ort-Veranstaltungen zu organisieren, bei denen interessierte Studierende in direkten Austausch mit den Einrichtungen kommen und sich über mögliche Einsatzbereiche und Praktikumsabläufe informieren können. Die teilnehmenden Praktikumsgeber:innen können hier potentielle Praktikant:innen kennenlernen und sich als attraktive Standorte präsentieren.

In Bezug auf die begleitende Lehre ist eine stärkere Individualisierung denkbar. Das Begleitkonzept zum BFP soll eine Vielfalt bei der Wahl der Praktikumsorte fördern, muss aber ebenso auf die Heterogenität der Studierenden und deren Praxiserfahrungen eingehen und hierzu eine bedeutsame Vorbereitung, Begleitung und Reflexion ermöglichen. Die Offenheit gegenüber schulferneren Berufsbereichen soll sich in einer individuelleren Betreuung widerspiegeln, um eventuelle Unsicherheiten auszuräumen und um eine möglichst hohe individuelle Passung der Praktikumsorte zu erzielen. In diesem Zuge sind Einzelgespräche zur Begleitung der Wahl des Praktikumsortes geplant, ebenso der Einsatz von Coaching-Elementen zur Identifizierung individueller Entwicklungsbedarfe. Auch der intensivere Austausch und die Vernetzung unter den Studierenden – auch mit Absolvent:innen der vorangegangenen Praktikumsdurchläufe – könnte eine gewinnbringende Zielsetzung sein. Ein moderiertes Austauschforum und attraktive Formen der Berichterstattung über das Praktikum werden derzeit im Kontext der Entwicklung digitaler Angebote für eine Community Lehrer:innenbildung an der BUW entwickelt. So könnten positive Praktikumserfahrungen einen Beitrag zu mehr Inspiration, Orientierung und Motivation leisten.

Literatur

- Gibbs, G. (1998/2013): *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford: OxfordBrookes University – Wheatley Campus.
- Hilzensauer, W. (2017): *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf?: Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden*. Münster: Waxmann.
- Grüneberg, T. (2019): *Stärken und Schwächen analysieren*. In: *Mit den richtigen Fragen zum richtigen Studium*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- 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: 06.09.2022).
- Prüfungsordnung (Fachspezifische Bestimmungen) für den Teilstudiengang 3 (Optionalbereich) im Kombinatorischen Studiengang mit dem Abschluss Bachelor of Arts an der Bergischen Universität Wuppertal vom 07.10.2021.
Online unter: <https://bscw.uni-wuppertal.de/pub/bscw.cgi/d12368913/am21091.pdf> (Abrufdatum: 06.09.2022).

Autorinnen

Michaela Heer, Dr.

Bergische Universität Wuppertal, School of Education

Gaufstraße 20, 42119 Wuppertal

heer@uni-wuppertal.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern,
Praxisphasen in der Lehrer:innenbildung

Eva Parusel, Dr.

Bergische Universität Wuppertal, School of Education

Gaufstraße 20, 42119 Wuppertal

parusel@uni-wuppertal.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxisphasen in der Lehrer:innenbildung,
Entwicklung von Lehr-Lernsettings, Professionalisierung

Michelle Pahl, Dr.

Bergische Universität Wuppertal, School of Education

Gaufstraße 20, 42119 Wuppertal

mpahl@uni-wuppertal.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxisphasen in der Lehrer:innenbildung,
Professionalisierung angehender Lehrkräfte

III Good Practice Beispiele

*Michaela Heer, Anke Schöning, Michelle Pahl,
Frank Diehr, Eva Parusel, Anja Tinnefeld und Jutta Walke*

Einleitendes zur Orientierung

Im folgenden Abschnitt des Bandes wird nun die Zusammenstellung der auf unseren Call hin eingegangenen Good Practice Beispiele präsentiert. Mit dieser Einleitung möchten wir den Leser:innen dieses Bandes eine Möglichkeit anbieten, sich zielführend in den Beiträgen zu orientieren. Zu diesem Zweck haben wir eine Sortierung der Beiträge vorgenommen, die eine Setzung unsererseits ist und daher hier zunächst erläutert und begründet werden soll.

Ganz bewusst haben wir uns im Herausgeber:innenteam für den Terminus *Good Practice* entschieden. Die offene Zielformulierung des Lehrerausbildungsgesetzes Nordrhein-Westfalen (NRW) für das Berufsfeldpraktikum (BFP) (vgl. Einleitung in diesem Band) lässt Vielfalt in dessen Ausgestaltung erwarten. Dementsprechend gibt es unseres Erachtens auch keine *beste* Variante, diese Praxisphase zu gestalten, sondern viele verschiedene erfolgversprechende Möglichkeiten.

Wie kein anderes Praxiselement im Lehramtsstudium erlaubt das BFP den Standorten eigene Schwerpunktsetzungen, das Vertiefen von als besonders wichtig erachteten Themenfeldern, eine Stärkung des allgemein-pädagogischen oder auch eines eher fachlichen Bezugs. Diese Vielgestaltigkeit, die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und die Erfahrungen, die die Verantwortlichen an den verschiedenen Universitäten in NRW mit dem BFP machen, werden exemplarisch in der vorliegenden Zusammenstellung dieser Good Practice Beispiele sichtbar. Die vorgestellten Varianten erfolgreicher Ausgestaltung werden darüber hinaus so detailliert beschrieben, dass neben Inspiration und Übertragbarkeit von Konzepten oder einzelnen Aspekten ein fundierterer Austausch über das BFP für alle, die Lehrkräftebildung gestalten oder erforschen, erwartbar wird.

Die insgesamt 18 Good Practice Beispiele, die bei uns eingegangen sind, stellen sehr unterschiedliche und universitär individuelle Möglichkeiten vor, das BFP durchzuführen. Präsentiert werden Beispiele der Ausgestaltung, die sich in der Praxis bewährt haben und auch auf längere Sicht eine ertragreiche Absolvierung eines BFP für Studierende versprechen. Es werden konkrete Angebote in der Vorbereitung, Begleitung und/oder Ausgestaltung des Berufsfeldpraktikums, besondere universitäre Seminar- oder Beratungskonzepte und außergewöhnliche Kooperationsprojekte einzelner Standorte oder Dozierender beschrieben. Darüber hinaus ordnen die Autor:innen ihre Beispiele in Bezug auf die Frage, welchen Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte das beschriebene Format

leistet und worin jeweils die Besonderheit und der Mehrwert für die Studierenden (und zum Teil auch für die Kooperationspartner:innen) liegen, ein.

Es war eine Herausforderung und gleichzeitig sehr bereichernd, im Herausgeber:innenteam eine Sortierung und Kommentierung der eingegangenen Beiträge zu finden, die es den Leser:innen dieses Bandes ermöglicht, schnell zu Beispielen zu gelangen, die für den eigenen Zusammenhang Inspiration versprechen.

Bei der Sortierung und Kategorisierung der Beiträge sind wir induktiv vorgegangen und haben uns von der Frage leiten lassen: Was lernen die Studierenden im BFP, das sie in einem schulischen, auf das Unterrichten ausgerichteten Praktikum nicht lernen? So wurden die folgenden vier Kategorien gefunden, indem wir sinnvolle Bündelungen der vorhandenen Good Practice Beispiele vorgenommen haben. Diese Aufteilung erscheint uns als die am besten zur Strukturierung im Sinne einer besseren Orientierung für die Leser:innen dieses Bandes geeignete: *Kooperation und Multiprofessionalität, Sprachbildung und Mehrsprachigkeit, Diagnose und Förderung* sowie *Internationalisierung*. Die Kategorien sind nicht vollständig trennscharf; umgekehrt formuliert ermöglichen sie keine eindeutige und eineindeutige Zuordnung der Beiträge, manche Beispiele hätten durchaus in zwei Kategorien aufgenommen werden können. Es wären auch noch weitere Kategorien denkbar gewesen, beispielsweise zu den Themen Bildungsgerechtigkeit oder Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine vollständig andere Logik der Sortierung der Beiträge, zum Beispiel auf der Basis der Lernorte im Praktikum oder nach der Nähe und Distanz der Praktikumsorte zum Lernort Schule, wäre ebenfalls möglich gewesen. Nach Erprobung verschiedener Varianten haben wir uns für die genannte entschieden, sie bietet eine gute und strukturierte Möglichkeit, thematisch passende Beispiele auffinden zu können.

Im Themenbereich *Kooperation und Multiprofessionalität* finden sich sieben Beiträge, die Ausgestaltungen des BFP vorstellen, die insbesondere durch die Kooperation mit verschiedensten, vorrangig außeruniversitären Partner:innen gekennzeichnet sind und die Herausforderung multiprofessioneller Zusammenarbeit im Lehrkräfteberuf für die Studierenden erfahrbar machen. Viele Kooperationsbeispiele weisen einen Bezug zu einzelnen Unterrichtsfächern auf, so z. B. zum Fach Biologie und/oder Sachunterricht (Vogelwarte, Waldjugendspiele), zum Fach Kunst oder auch zu den Sozialwissenschaften (Zusammenarbeit mit außerschulischen Bildungsträgern). Hier steht als eine Frage neben anderen häufig im Vordergrund: Wie können Studierende lernen, außerschulische Lernorte in ihren (späteren) Fachunterricht einzubauen und auch Workshops, Aufgaben und Einheiten für Schüler:innen zu konzipieren, mit denen sie an diesen Lernorten arbeiten können? Andere Beiträge stellen außerschulische Kooperationspartner:innen vor, in denen der Bezug weniger fachspezifisch ist (z. B. Kooperation mit einer Stiftung, mit Sportvereinen, im Peer-Learning-Programm zur Arbeit mit Portfolios), die eher allgemeine, meist pädagogische Lernziele für Studierende in den

Vordergrund stellen (Einblicke in Fundraising im Bildungsbereich, Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, Peer-Learning). Folgende Beiträge haben wir in dieser Kategorie gebündelt:

Fränkel u. a., berichten über die von der Universität Bielefeld konzipierten und in Kooperation mit verschiedenen städtischen Partnern durchgeführten Waldjugendspiele, die im Rahmen eines BFP von Studierenden-Tandems durchgeführt werden.

Tinnefeld und Dresewski stellen das Projektseminar Lernen durch Spenden an der Universität zu Köln vor, das als Kooperationsprojekt zwischen dem Kölner Zentrum für LehrerInnenbildung und der Kurt und Maria Dohle Stiftung durchgeführt wird. Vor dem Hintergrund des Konzepts des Service Learnings werden das Seminarkonzept und der für die Studierenden beobachtbare Kompetenzzuwachs im Bereich Stiftungsarbeit und Fundraising für Bildung vorgestellt.

Nolding und Grotjohann stellen ein an der Universität Bielefeld im Fach Biologie angesiedeltes BFP vor, bei dem die Studierenden im Rahmen des Praktikums an einer Vogelwarte Fachwissen über Greifvögel erlangen und ihr didaktisches Können an einem außerschulischen Lernort entwickeln und erproben. Dabei soll das Potenzial außerschulischer Lernorte erfahrbar werden und Anlass zur Reflexion eines professionellen Selbstverständnisses im Lehrer:innenberuf geben.

Das ebenfalls an der Universität Bielefeld angesiedelte Good Practice Beispiel von *Bremke und Wissing* fokussiert die Vermittlung fachlicher und pädagogischer Kompetenzen für die Sprachförderung und das interkulturelle Lernen im Rahmen von Sportunterricht mit benachteiligten Schüler:innen mit und ohne Fluchthintergrund in Kooperation mit einem Sportverein.

Der Beitrag von *Möllers* stellt das BFP im Studiengang Lehramt Sozialwissenschaften an der Universität Duisburg-Essen vor, dessen Ausgestaltung die Fachdidaktik zusammen mit der dort angesiedelten CIVES! School of Civic Education übernimmt. Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Bildungsträgern, Exkursionen sowie die individuelle Vorbereitung und Reflexion der Praxisphase gehören zu den Kernelementen dieses Konzepts.

Der Beitrag von *Halkiew* stellt ein Format des BFP innerhalb universitärer Lehr-Lernkonzepte der Lehrer:innenbildung an der Universität Münster vor, in dem die Studierenden ein Peer-Learning-Programm zum Praxisphasen-Portfolio durchlaufen, wodurch sie sich selber zu Begleiter:innen weiterer Studierender bei der methodisch fundierten reflexiven Auseinandersetzung mit Praxisphasen mit Hilfe eines Portfolios qualifizieren.

Der Beitrag von *Heil und Köllner-Kolb* befasst sich mit dem Erwerb von Reflexionskompetenz an außerschulischen Praktikumsorten (Malereibetrieb, Sportbund, Jugendkunstpreis etc.) im BFP Kunst an der Universität Duisburg-Essen. In dem Konzept verzahnen sich unterschiedliche Felder der aktuellen Kunst, der empirischen Beobachtung, der Systemtheorie und der Praktikumserfahrungen.

Im nächsten Themenbereich wurden vier Beiträge zusammengefasst, die sich mit den Inhalten *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit* befassen. Die Bedeutung von Kompetenzen im Bereich der Sprachförderung, der Gestaltung sprachsensiblen Unterrichts und im Umgang mit sprachlicher Heterogenität wird hier für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte deutlich. Es zeigt sich, dass einige Standorte das BFP als curricularen Ort für vertiefende Angebote für Studierende im Bereich Sprachbildung, Sprachförderung und Umgang mit (sprachlicher) Heterogenität nutzen.

Der Beitrag von *Behrens und Morek* skizziert und illustriert ein Konzept für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Fach Sprachliche Grundbildung an der Universität Duisburg-Essen, bei dem Studierende sprachliche Heterogenität in der praktischen Arbeit mit Kita-Kindern erleben und zugleich Sprachförderung in Kita und Schule vergleichen und reflektieren lernen. Aufgezeigt wird der Modellcharakter dieses Konzepts als Baustein der Professionalisierung angehender Lehrkräfte.

Der Beitrag von *Lorth und Reuschenbach* stellt das an der Universität Duisburg-Essen angesiedelte Projekt *Welcome to School* vor, das in Kooperation des Zentrums für Lehrkräftebildung mit dem Projekt *Deutsch als Zweitsprache* in allen Fächern (ProDaZ) durchgeführt wird. Eine Qualifizierung der Studierenden für den sprachsensiblen Unterricht sowie für Aspekte von Interkulturalität ist die Zielstellung dieses Konzepts.

Hinrichs u. a. stellen das Projekt *FörBi – Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunftssprachen* – an der Universität Bielefeld vor. Lehramtsstudierende der Germanistik und der Anglistik können in diesem Projekt ihr BFP absolvieren. Ziel des Projekts ist es, dass Studierende bereits im Studium erste Einsichten und praktische Lehrerfahrungen im Bereich von unterrichts- bzw. fachintegrierter DaZ-Förderung und DaZ-Diagnostik gewinnen.

Der Beitrag von *Beese u. a.* beschäftigt sich mit dem Angebot verschiedener Formate zur sprachsensiblen Unterstützung und Förderung von Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache und insbesondere von neu zugewanderten Kindern unter Berücksichtigung individueller Voraussetzungen und Bedarfe an der Universität Duisburg-Essen.

Drei weitere Beiträge haben wir dem Schwerpunkt *Diagnose und Förderung* zugeordnet. In diesen Beispielen werden Angebote thematisiert, in denen Studierende erste förderdiagnostische Kompetenzen erwerben können, z. B. durch diagnostische Verfahren, durch die Gestaltung, Umsetzung und Reflexion von Förderkonzepten sowie durch Lernbegleitungen von Schüler:innen mit Förderbedarfen, beispielsweise im Rahmen von Bildungsübergängen.

Im Beitrag von *Kiskemper u. a.* wird ein mathematikdidaktisches Konzept zur Entwicklung von Diagnose- und Förderkompetenzen im Rahmen außerschulischer

Einzelförderung von Kindern mit Rechenschwierigkeiten vorgestellt, das an der Universität Bielefeld umgesetzt wird.

Morek und Göbel stellen ein an der Universität Duisburg-Essen angesiedeltes außerschulisches Lernbegleitungskonzept in Kooperation mit einer ehrenamtlichen Bildungsinitiative vor, das individuelle, digital vermittelte Unterstützung für Schüler:innen mit Nachhilfe- und Förderbedarf im Fach Deutsch bietet.

Im Beitrag von *Kull und Mattiesson* werden zwei Formate des BFP der Professional School of Education der Ruhr-Universität Bochum vorgestellt, die Bildungsübergänge in den Mittelpunkt stellen: das BFP ready4takeoff (Übergang Grundschule – weiterführende Schule) und das BFP Lehr- und Lernprozesse in der Berufsausbildung (Schritt von der weiterführenden Schule in die Berufsausbildung).

Internationalisierung als letzter Themenbereich zeigt mit weiteren vier Beispielen, dass das BFP sich sehr gut für die Absolvierung im Ausland und somit für internationale Erfahrungen der Lehramtsstudierenden eignet. Vier sehr unterschiedliche Ausgestaltungsmöglichkeiten werden vorgestellt. Zwei der Beiträge gehen insbesondere auf Möglichkeiten der virtuellen und hybriden Umsetzung von Auslandserfahrungen ein, die in Zeiten der Corona-Pandemie zunächst als Notlösungen gefunden und nun aber für eine gewinnbringende und weitere Nutzung internationaler virtueller und hybrider Praktika in der Post-Corona-Zeit überarbeitet wurden.

Der Beitrag von *Diehr und Fischer* stellt ein BFP-Konzept für Internationalisation at home an der Bergischen Universität Wuppertal vor. Nachdem die Corona-Pandemie Auslandspraktika zum Erliegen brachte, wurde in der Fachdidaktik Englisch ein digitales BFP entwickelt, das Studierenden virtuelle Auslandserfahrungen und deren Reflexion ermöglicht.

Der Beitrag von *Lorleberg und Heer* stellt die konzeptionelle Entwicklung und erste Durchführung des sogenannten BFP International an der Bergischen Universität Wuppertal dar. Zentrale Elemente des BFP für angehende Grundschullehrkräfte sind hierbei u. a. der Erwerb interkultureller Kompetenz, die biographische Verortung der Praktikumserfahrung sowie die Erkundung außerschulischer Lernorte mit Relevanz für das Ziel Grundschullehramt.

Auner und Schüssler berichten über das Bielefelder Konzept zur Vorbereitung und Begleitung eines BFP im Ausland. Sie stellen das aktuelle Seminarkonzept sowie Erfahrungen mit der Umsetzung vor und diskutieren, welchen Beitrag schulische Praxisstudien im Ausland zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte leisten können.

Springob und Veldscholten berichten über ein Seminarformat für Lehramtsstudierende der Universität zu Köln, die ihr BFP im Ausland absolvieren. Besonderes Augenmerk wird auf die Veränderung des Seminars durch die Herausforderungen der Corona-Pandemie und der Umgestaltung hin zu einem hybriden Lernformat gelegt.

Kooperation und Multiprofessionalität

Silvia Fränkel, Till Schmäing und Daniela Sellmann-Risse

Unterricht im Wald – Das Berufsfeldpraktikum *Waldjugendspiele* in Bielefeld

1 Die Bielefelder Waldjugendspiele

Die Waldjugendspiele (WJS) werden deutschlandweit in vielen Städten angeboten. Die waldpädagogisch ausgerichtete Veranstaltung findet jährlich statt. Die Zielgruppe sind Grundschulklassen, die an einem oder mehreren Tagen meist vor Ort im Wald von Umweltpädagog:innen und/oder Forstwirt:innen unterrichtet werden (Darr 2020).

Die Bielefelder Waldjugendspiele (BWJS) stellen eine Besonderheit dar, da sie seit 2015 in Kooperation mit der Universität Bielefeld neu konzipiert und seit 2016 gemeinschaftlich im Rahmen des Berufsfeldpraktikums durchgeführt werden. Die BWJS richten sich an Schulklassen der vierten Jahrgangsstufe. Jedes Jahr nehmen bis zu 100 Schulklassen mit über 2000 Grundschulkindern teil. Die teilnehmenden Schulklassen umfassen neben allgemeinen auch inklusive Schulen sowie Förderschulen. Im Jahr 2023 werden die BWJS nach einer Corona-Pause zum 20. Mal stattfinden. An dem Kooperationsprojekt sind die Schutzgemeinschaft Deutscher Wald e. V., die lokalen Umweltbetriebe, die Stadtwerke sowie die Biologiedidaktik (seit 2015) und die Sachunterrichtsdidaktik (seit 2021) der Universität Bielefeld beteiligt. Die Studierenden unterrichten die Schulklassen zusammen mit Forstwirt:innen und Umweltpädagog:innen im Wald. Das Lernen ist an Stationen zu unterschiedlichen Themen organisiert, welche sich an unterschiedlichen Orten auf einem Waldrundgang befinden. Die BWJS finden an zwei unterschiedlichen Waldstandorten statt (Olderdissen und Senne), welche je nach Einzugsgebiet der Schulklassen gewählt werden.

Die Stationen der Standorte sind im Großen und Ganzen ähnlich, beziehen aber lokale Besonderheiten ein. Zum Beispiel gibt es auf dem Waldrundgang in der Senne eine über 100-jährige Eiche, die genutzt wird, um die Nahrungsnetzbe-

ziehungen im Ökosystem Wald zu verdeutlichen, wohingegen in Olderdissen der Borkenkäferbefall besonders gut veranschaulicht und thematisiert werden kann. Die Schulklassen lernen den Wald spielerisch kennen, zum Beispiel durch Tierquizzes (Fränkel & Sellmann-Risse 2020), Fühlsäckchen zur Förderung der Arten- und Formenkenntnis (Fränkel u. a. 2019a), Entdecken von Bodenlebewesen in der Laubstreu (Fränkel u. a. 2018) oder Abgehen eines Seilparcours mit Augenbinden (Fränkel u. a. 2019b).

2 Universitäres Begleitseminar und Praxisphase

Die Lehramtsstudierenden der Fächer Biologie, Sonderpädagogik und Sachunterricht werden in einer Lehrveranstaltung vor der Praxisphase fachlich sowie methodisch-didaktisch vorbereitet. Das universitäre Seminar hat die Ziele, anwendungsfähiges Wissen über den Wald zu vermitteln (Arten- und Formenkenntnis, Aspekte einer Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kontext des Ökosystems Wald, Umgang mit möglichen Zielkonflikten, etc.), in die Didaktik der Waldpädagogik einzuführen und inhaltlich-organisatorisch auf die Tandemarbeit vorzubereiten. Das Berufsfeldpraktikum ist als Blockseminar organisiert, wobei im ersten Teil fachlich-inhaltliche Aspekte zum Tragen kommen und im zweiten Teil das Kennenlernen der Waldrundgänge sowie der Kooperationspartner:innen im Fokus steht. Eine besondere Facette des Begleitseminars stellt die Arbeit im Team in Studierenden-Tandems dar, welche gemeinsam mit Forstwirt:innen in der Praxisphase unterrichten. Dementsprechend stehen neben fachlichen und methodisch-didaktischen Themen prozessbezogene Kompetenzen (Arbeit im multiprofessionellen Team, kollegiale Hospitationen, kooperatives Unterrichten, Feedback geben und nehmen) im Vordergrund des Berufsfeldpraktikums. Eine Beschreibung zentraler Elemente der einzelnen Seminar-Einheiten wird nachfolgend umgesetzt.

Die Lernvoraussetzungen der Studierenden sind schon allein aufgrund der unterschiedlichen Studiengänge heterogen, aber auch in den Seminaren zeigen sich innerhalb der Studiengänge differierendes Vorwissen zum Ökosystem Wald und insbesondere zur Kenntnis der heimischen Flora und Fauna, an welches im Rahmen des Begleitseminars angeknüpft wird. Das Vorwissen wird mittels mündlicher Abfragen sowie Concept Maps erhoben (Seminar-Einheit 1). In den vergangenen Durchläufen zeigte sich, dass viele Studierende nur wenige Tier- und Pflanzenarten benennen konnten, jedoch waren vereinzelt auch immer wieder Studierende dabei, die ein großes Vorwissen aufgrund von Interesse oder familiären Bedingungen (z. B. Jägerfamilie) mitbrachten. Zur Vermittlung der notwendigen Arten- und Formenkenntnis wurde aufbauend auf diesen Erfahrungen das zwei- bis dreistündige Geogame *Dem Wald auf der Spur* entwickelt, bei dem die Studierenden an

verschiedenen Stationen im Wald mittels App Arten- und Formenkenntnis sowie weitere fachliche Kompetenzen erwerben (Fränkel u. a. 2020) (Seminar-Einheit 2). Der Actionbound ist öffentlich verfügbar und kann auch von Interessierten gespielt werden. Bei der Gruppenzusammensetzung wird darauf geachtet, dass in jeder Gruppe ein:e Studierende:r mit einem stark ausgeprägten Vorwissen vorhanden ist. Besonderheiten des außerschulischen Lernorts Wald sowie Grundlagen der Waldpädagogik sind ebenfalls Bestandteil des Vorbereitungsseminars (Seminar-Einheit 3). Zur Anregung einer Theorie-Praxis-Reflexion führen die Studierenden in der Praxisphase kollegiale Unterrichtshospitationen innerhalb ihrer Peer-Tandems durch, worauf sie vorab entsprechend vorbereitet werden (Seminar-Einheit 4). Das standortbezogene fachliche Wissen (z. B. zum Baumbestand) sowie die konkrete methodisch-didaktische Umsetzung der einzelnen Lernstationen werden durch weitere Begehungen vor Ort in Olderdissen und der Senne durch die Dozierenden und Forstwirt:innen vermittelt (Seminar-Einheiten 5 & 6). Zusätzlich steht den Studierenden ein Praxis-Reader zur Verfügung, in dem die fachlichen Inhalte zur Vor- und Nachbereitung versammelt sind und ein Überblick über Inhalte und Ablauf der einzelnen Stationen und Wegpunkte der Waldrundgänge gegeben wird. Die Praxisphase der BWJS erstreckt sich für die Studierenden auf 2,5 Wochen, in denen sie jeden Werktag eine Schulklasse im Tandem zusammen mit einem/einer Kommiliton:in und an einigen Stationen zusammen mit einem/einer Forstwirt:in und/oder Umweltpädagog:in im Wald unterrichten (Seminar-Einheit 7). Der Waldrundgang dauert jeweils drei bis vier Stunden. Für die Studierenden ist es oftmals das erste Mal, dass sie eine Schulklasse unterrichten, jedoch erhalten sie sowohl fachlich als auch didaktisch Unterstützung von den Praxispartner:innen. Darüber hinaus fungieren die Lehrkräfte der Klassen weiterhin als Aufsichtspersonen während des Waldrundgangs. Die Erfahrungen in der Praxis werden abschließend noch einmal gemeinsam in der Seminargruppe reflektiert (Seminar-Einheit 8). Individuelle Erfahrungen und Professionalisierungsmomente auf Basis der kollegialen Unterrichtshospitationen werden darüber hinaus in einem unbenoteten Praxisbericht erörtert (Seminar-Einheit 9).

3 Professionalisierungsmomente und Herausforderungen

Im Rahmen der Praxisphase führen die Studierenden gegenseitig eine kollegiale Hospitation durch und erstellen an mindestens drei Tagen ein Beobachtungsprotokoll anhand eines selbst gewählten Entwicklungsschwerpunkts (zum Beispiel zu den Themen *Klassenführung*, *Umgang mit Störungen* oder *Stimmeinsatz*) (s. Kap. 2). Ihren Professionalisierungsprozess verschriftlichen sie dabei im Praktikumsbericht auf Basis der Rückmeldungen im Rahmen der kollegialen Hospitation. Darüber hinaus ergründen sie weitere Aspekte der eigenen Entwicklung durch die

BWJS. In den Praxisberichten werden folgende Professionalisierungsmomente/-erfahrungen häufiger genannt:

1. Sich-Ausprobieren und Entwickeln der Lehrerpersönlichkeit: Da der Wald ein (im Vergleich zum Klassenraum) nicht-alltäglicher Lernraum ist, ist er für Schüler:innen besonders interessant und motivierend. Studierende beschreiben die Situation bei den BWJS übereinstimmend als *lockere Atmosphäre*, die verbunden ist mit *Sicherheit* und der *Möglichkeit, sich auszuprobieren, ohne, dass man direkt benotet wird oder jemand über einen urteilt*. Dadurch kann die eigene Lehrerpersönlichkeit erprobt und geschärft werden.
2. Feedback und Unterstützung durch Tandempartner:in: Innerhalb der Praxisphase nicht alleine zu unterrichten bzw. die Verantwortung zu tragen, wird von den Studierenden als entlastend wahrgenommen. Besonders das nicht-wertende Peer-Feedback wird als wertvolles Instrument erlebt, sich selbst besser einschätzen, reflektieren und weiterentwickeln zu können.
3. Unterrichten in vielen unterschiedlichen, heterogenen Klassen: Die BWJS bieten die Chance, dass die Studierenden jeden Tag eine neue Klasse durch den Wald begleiten, so dass sie am Ende ihrer Praxisphase 10–15 unterschiedliche Klassen kennenlernen können. Eine Studierende schreibt, dass sie hierdurch *Spontaneität, Improvisation und Intuition* hinzugewonnen habe. Binnendifferenzierende Maßnahmen, wie das Anpassen der Erklärungen an die Lerngruppe oder die Auswahl von geeigneten kurzen Spielen gelingen so von Tag zu Tag besser. Gerade dieser flexible Einsatz von Aufgaben und die Anpassung an die Lerngruppe sind wichtige Kompetenzen für den späteren Berufsalltag.
4. Entwicklung von Klassenführungscompetenz: In vielen Praxisberichten erörtern Studierende, wie sie im Laufe der Praxisphase lernen, unterschiedliche Gruppen anzuleiten, Aufmerksamkeit gezielter zu lenken und insgesamt bessere Klassenführungscompetenzen auszubilden. Dies könnte einerseits darin begründet sein, dass die Studierenden so viele unterschiedliche Klassen kennenlernen und andererseits ein Fokus auf diese Kompetenz erfolgen kann, da der inhaltliche Ablauf immer derselbe ist und somit eine Routine ausgebildet werden kann.

Die BWJS sind nicht nur für die Studierenden, sondern auch für die Kooperationspartner:innen eine wichtige Säule zum Gelingen der Veranstaltung. Vor der Kooperation mit der Universität Bielefeld wurden die BWJS vor allem durch freiwillige Helfer:innen gestützt, die aber allmählich wegbrachen, sodass die Lehrkräfte ihre Schulklassen selbständig durch den Waldrundgang führen mussten. Dies war jedoch keine befriedigende Lösung, da die Lehrkräfte die standortbezogenen Besonderheiten nicht ausreichend kannten. Durch die gemeinsame konzeptionelle Weiterentwicklung zusammen mit der Universität konnte die methodisch-didaktische Qualität der BWJS zudem optimiert werden. Die Praxispartner:innen

schätzen die gemeinsame Arbeit mit den Studierenden sehr, so dass auf allen Seiten ein Mehrwert durch die Kooperation besteht.

In den Jahren 2020 und 2022 waren die pandemiebedingten Gegebenheiten herausfordernd und die BWJS konnten nicht in Präsenz stattfinden, so dass die Umsetzung ausschließlich digital erfolgen musste. Die Praxisphase im Wald, das Kernstück der Berufsfeldpraktika, entfiel somit in diesen Jahren. Um den Studierenden trotzdem die Möglichkeit zu bieten, ihr Studium in der Regelstudienzeit zu absolvieren, wurde das universitäre Begleitseminar in abgewandelter Form durchgeführt (2020/2021: Selbstlernphasen an einem Waldstandort ihrer Wahl; 2022: Durchführung ausgewählter Lernstationen in Studierenden-Kleingruppen). Die damit verbundenen Erfahrungen und Erweiterungen (auch mit weiteren digitalen Werkzeugen), die sich als tragfähig und sinnvoll herausgestellt haben, sollen zukünftig im Begleitseminar eingearbeitet werden.

4 Fazit

Insgesamt bieten die BWJS für die Studierenden einen Einblick in den außerschulischen Lernort Wald, das kooperative Unterrichten und Hospitieren sowie in das Anleiten unterschiedlicher Lerngruppen, wodurch zahlreiche Professionalisierungsgelegenheiten entstehen. Die Kompetenzen und Einblicke, die mit diesem Angebot erworben werden, sind andere als im Klassenraum. Die BWJS ersetzen somit Praxisphasen an Schulen nicht, liefern aber Einsichten, die in der späteren Arbeit als Lehrkraft in dieser Form nicht mehr unbedingt möglich sind.

Literatur

- Darr, B. (2020): Waldjugendspiele. Leitfaden zur Durchführung und Weiterentwicklung der Waldjugendspiele bei Wald und Holz NRW.
Online unter: https://www.wald-und-holz.nrw.de/fileadmin/Wald-erleben/Dokumente/Leitfaden_WJS_Dez_2020.pdf (Abrufdatum: 31.10.2022).
- Fränkel, S. & Sellmann-Risse, D. (2020): Wer bin ich? Tiere des Waldes spielerisch kennenlernen. *DiMaWe*, 2 (1), 23–33.
- Fränkel, S., Sellmann-Risse, D. & Grotjohann, N. (2018): Was krabbelt denn da? Tiere in der Laubs-treu entdecken. *BU praktisch*, 1 (1). <https://doi.org/10.4119/bupraktisch-1121>
- Fränkel, S., Sellmann-Risse, D. & Grotjohann, N. (2019a): Den Wald be-greifen. Früchte und Zapfen des Waldes ertasten, bestimmen und nutzen. *BU praktisch*, 2.
<https://doi.org/10.4119/bupraktisch-1584>
- Fränkel, S., Sellmann-Risse, D. & Grotjohann, N. (2019b): Fühle den Wald: Zwei Waldabenteuer für Groß und Klein. *BU praktisch*, 2 (5). <https://doi.org/10.4119/bupraktisch-1584>
- Fränkel, S., Sellmann-Risse, D. & Grotjohann, N. (2020): Digitale Schnitzeljagd im Wald: Der Actionbound „Dem Wald auf der Spur“ zur Förderung digitaler und fachlich-biologischer Kompetenzen. *HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3, 34–47. <https://doi.org/10.4119/hlz-2526>

Autor:innen

Silvia Fränkel, Jun-Prof. Dr.

Universität zu Köln, Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät, Didaktik der Naturwissenschaften mit Schwerpunkt Sonderpädagogik

Classen-Kappelmann-Str. 24, 50931 Köln

silvia.fraenkel@uni-koeln.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung, inklusiver Unterricht, digitale Bildung

Till Schmäing, Dr.

Technische Universität Dortmund, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung

Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik

Martin-Schmeißer-Weg 8, 44227 Dortmund

till.schmaeing@tu-dortmund.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung, außerschulisches Lehren und Lernen, evidenzbasierte Lehrkräftebildung

Daniela Sellmann-Risse, Dr.

Universität Bielefeld, Fakultät für Biologie, Sachunterrichtsdidaktik (Schwerpunkt Naturwissenschaftliche Bildung)

Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld

daniela.sellmann-risse@uni-bielefeld.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Lehrkräfteprofessionalisierung, Digitale Lehre

Anja Tinnefeld und Felix Dresewski

Lernen durch Spenden – ein Kooperationsprojekt für Bildungsgerechtigkeit

1 Einleitung

Studierende schlüpfen in die Rolle von Spender:innen und unterstützen ein gemeinnütziges Bildungsprojekt ihrer Wahl mit einer Fördersumme von 10.000 Euro – dies ist die Grundidee des Projektseminars *Lernen durch Spenden*, das erstmals im Wintersemester 2021/22 als Kooperationsprojekt im Rahmen des Berufsfeldpraktikums (BFP) zwischen dem Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln (UzK) und der Kurt und Maria Dohle Stiftung durchgeführt wurde. In diesem Beitrag soll das Seminarkonzept – das durch die Lehr-Lern-Settings *Service-Learning* und *Learning by Giving* inspiriert ist – vorgestellt sowie theoretisch gerahmt werden. Nach einer Darstellung der konkreten Umsetzung des Pilotseminars sowie erster Evaluationsergebnisse schließt der Beitrag mit einem Ausblick auf eine mögliche Etablierung als BFP-Projekt. Dabei wird den Fragestellungen nachgegangen, welchen Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte das vorgestellte Konzept leisten kann und welchen Mehrwert es bietet.

2 Das Seminarkonzept

2.1 Theoretischer Hintergrund

Die Konzepte *Service-Learning* (auch: Lernen durch Engagement) und *Learning by Giving* (auch: Experiential Philanthropy) stammen aus den USA (z. B. Reinders 2016, Xu u. a. 2017). Während *Service-Learning* bereits seit etwa 20 Jahren in Deutschland verbreitet ist, ist *Learning by Giving* hierzulande bisher weitgehend unbekannt.

Die Besonderheit von *Service-Learning* besteht darin, dass es gesellschaftliches Engagement (*Service*) mit fachbezogenem Lernen (*Learning*) kombiniert (vgl. Seifert & Zentner 2012, 283; Altenschmidt & Miller 2017, 65) und so Theorie und Praxis miteinander verzahnt. Das Engagement kann sich beispielsweise auf soziale, kulturelle, pädagogische oder ökologische Themen beziehen und ist an realen Bedarfen von gemeinnützigen Organisationen orientiert (vgl. Altenschmidt & Hegemus-Becker 2019, 388). *Service-Learning* kann in Schule und Hochschule eingesetzt werden, sodass es für die Lehrer:innenbildung im Sinne eines „pä-

dagogischen Doppeldeckers“ (Wahl 2013, 65) eine besondere Relevanz hat, da Lehramtsstudierende es während des Studiums selbst erleben sowie reflektieren und es später als Lehrpersonen umsetzen können.

Seifert u. a. (2019, 14) formulieren sechs Qualitätsstandards für Service-Learning-Angebote in der Schule, die mit den Schlagworten *realer Bedarf*, *curriculare Anbindung*, *Reflexion*, *Schülerpartizipation*, *Engagement außerhalb der Schule* sowie *Anerkennung und Abschluss* zusammengefasst werden können. Im Rahmen der Hochschullehre sollen Studierende als aktiv Lernende gefordert und dabei von Lehrenden fachlich, beratend, reflektierend und prozessunterstützend begleitet werden (vgl. Altenschmidt & Miller 2017, 65). Reinders (2016, 39) betrachtet Reflexion als eine zusätzliche Komponente von Service-Learning gegenüber konventionellen Lehrformen, die theoretisches Wissen und praktische Erfahrungen miteinander verknüpft und damit „einen zusätzlichen (meta-) kognitiven Mehrwert bietet“ (ebd.). In seiner Auswertung internationaler Meta-Analysen kommt er zu dem Fazit, dass Service-Learning wirkt – beispielsweise auf akademische Merkmale wie Lernerfolg, zivilgesellschaftliche Merkmale wie Bereitschaft zu sozialem Engagement, Sozialmerkmale wie prosoziales Verhalten und Persönlichkeitseigenschaften wie Selbstwirksamkeit (vgl. ebd., 54f.).

Als eine Sonderform des Service-Learning kann Learning by Giving gesehen werden, da es hier um ein spezifisches gesellschaftliches Engagement geht, bei dem Studierende reale Fördergelder an lokale gemeinnützige Organisationen verteilen – nach gründlicher Problemanalyse, fundierter Recherche und gemeinsamer Entscheidung im Seminar. Bei diesem auch als „Experiential Philanthropy“ (Xu u. a. 2017, 1) bezeichneten innovativen Lehr-Lern-Setting werden Wohltätigkeit und universitäres Lernen miteinander verbunden. McDougle u. a. (2017, 344) konnten zeigen, dass Studierende, die an einem solchen Seminar teilnahmen, hauptsächlich positive Auswirkungen auf ihr akademisches Lernen und ihre individuelle Entwicklung schilderten. Die Idee ist auch, Philanthropie zu demokratisieren, denn: „While those with more have a moral obligation to give more, those rich in knowledge, skills, time, and network can also become vital participants in philanthropic giving“ (Russi & Poon 2020).

2.2 Ziele des Seminars

Die Ziele des Projektseminars sind vielfältig und betreffen mehrere Ebenen: *die individuelle Ebene* der Studierenden, die *universitäre Ebene* der Lehrer:innenbildung und die *gesellschaftliche Ebene*.

Auf *individueller Ebene* steht der Kompetenzzuwachs der Studierenden im Vordergrund: Indem sie Stiftungsarbeit sowohl theoretisch als auch anhand konkreter Beispiele kennenlernen sowie kritisch diskutieren und ihr Wissen darüber praktisch in einem selbstverantworteten Förderprozess anwenden, erlangen sie Fach- und Handlungskompetenz im Bereich der Stiftungsarbeit und des Fundraising

für Bildung. So können sie als zukünftige Lehrkräfte kompetent Fördergelder akquirieren und nachhaltig mit Stiftungen zusammenarbeiten. Darüber hinaus vertiefen die Studierenden ihre theoretischen Kenntnisse zum Thema Bildungsgerechtigkeit und verknüpfen diese mit praktischen Erfahrungen (fachliche Kompetenzen). Insgesamt soll die Verbindung von Lernen und Engagement sowie von Theorie und Praxis bei den Studierenden gestärkt werden (vgl. Götzl & Struck 2020, 39). Studierende sollen sich als selbstwirksam erleben, Verantwortung übernehmen, mit anderen zusammenarbeiten und ihre Fähigkeiten zur Reflexion und zum Perspektivwechsel stärken (personale Kompetenzen).

Da das Projektseminar als Pilotseminar im Rahmen des Berufsfeldpraktikums stattfand, besteht ein weiteres Ziel auf der *universitären Ebene* der Lehrer:innenbildung zu eruieren, inwiefern das Format als dauerhaftes BFP-Projektseminar etabliert werden kann und welche Veränderungen dafür gegebenenfalls notwendig sind.

Auf *gesellschaftlicher Ebene* steht die Unterstützung von Bildungsgerechtigkeit im Vordergrund. Zum einen wird eine Einrichtung oder ein Projekt, die beziehungsweise das sich für Bildungsgerechtigkeit einsetzt, durch eine Spende von 10.000 Euro unterstützt. Zum anderen werden die Studierenden dazu befähigt, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen und sich aktiv für Bildungsgerechtigkeit einzusetzen.

2.3 Aufbau und Umsetzung des Projektseminars

Um die Idee des Projektseminars *Lernen durch Spenden* am ZfL umzusetzen, stellte die Dohle Stiftung für das Wintersemester 2021/22 eine Fördersumme von 10.000 Euro zur Verfügung, mit der ein Projekt oder eine Einrichtung im Rheinland, das beziehungsweise die sich für Bildungsgerechtigkeit engagiert, gefördert werden sollte. Das Seminar wurde von der Autorin und dem Autor dieses Beitrags gemeinsam geplant, durchgeführt und evaluiert.

Bei der Konzeptionierung musste vor allem folgenden Herausforderungen begegnet werden:

- curriculare Anbindung an das BFP-Modul mit der Integration der obligatorischen Basisbausteine (vgl. Dahlmanns & Krämer in diesem Band), insbesondere der Praxisphase selbst, des Portfolios und des Forschenden Lernens,
- sinnvolle Strukturierung des Seminars, die auch eine Verzahnung von Theorie und Praxis ermöglicht und
- Balance zwischen Selbstbestimmtheit und Freiraum auf der einen Seite und Zielorientierung und Planung auf der anderen Seite.

Mit einem Vorlauf von einem Semester wurde das Projektseminar geplant. Dabei hat sich – neben einer Vor- und Nachbereitung durch die Lehrenden – eine Aufteilung in drei Durchführungsphasen ergeben (siehe Abb. 1), wie sie auch von Altenschmidt und Miller (2017, 66f.) vorgeschlagen wird.

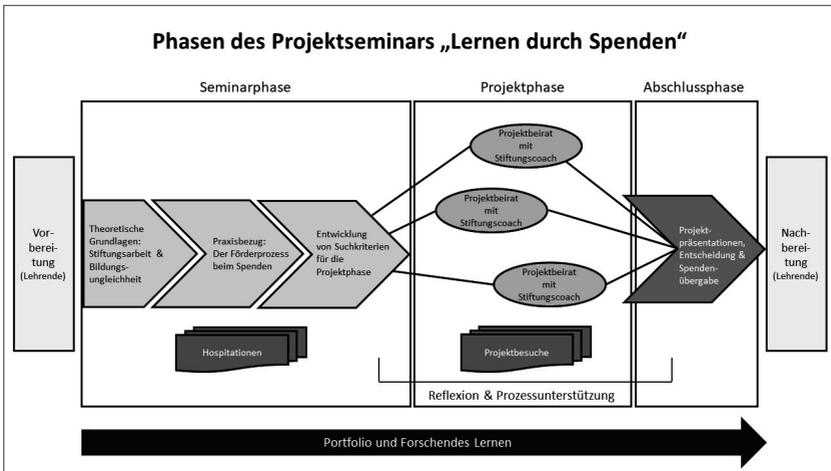


Abb. 1: Phasen des BFP-Projektseminars (eigene Darstellung in Anlehnung an Altenschmidt & Miller 2017, 66)

Das Projektseminar begann mit der *Seminarphase*, in der zuerst theoretische Grundlagen zur Stiftungsarbeit und zum Thema Bildungsgerechtigkeit erarbeitet wurden, um im Anschluss daran den Förderprozess des Spendens kennenzulernen. Am Ende der Seminarphase entwickelten die Studierenden Suchkriterien für die nachfolgende Projektphase. Die Seminarsitzungen wurden durch die Lehrenden organisiert und geleitet, wobei der Input sowohl durch die Seminarleitung als auch durch externe Expert:innen aus dem Stiftungsbereich erfolgte. Den Studierenden wurde dabei stets genügend Raum zur Diskussion und Reflexion des Erlernten gegeben, insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung der Suchkriterien. Während sich die Studierenden im Seminkontext in theoretischer Hinsicht mit Bildungsgerechtigkeit beschäftigten, hospitierten sie parallel in einer von der Dohle Stiftung geförderten Einrichtung, die sich für Bildungsgerechtigkeit engagiert.¹

Während der nachfolgenden *Projektphase* fand der selbstverantwortete Förderprozess in Kleingruppen (*Projektbeiräten*) statt, die durch jeweils eine in einer Stiftung tätige Person (*Stiftungskoach*) begleitet wurden. Der Prozess basierte auf einer für das vorliegende Format modifizierten Form der Schneeballmethode, die „der fortschreitenden Entwicklung oder Ausarbeitung von Ideen“ (Konrad & Traub 2019, 158) für eine lebendige Partizipation diene. Dabei recherchierten die Stu-

1 Die Dohle Stiftung fördert vor allem Einrichtungen und Programme, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen helfen, Übergänge zwischen Schule, Ausbildung und Beruf erfolgreich zu meistern. Weitere Informationen unter: <https://dohle-stiftung.com/>.

dierenden selbstständig Projekte, wählten pro Teilnehmer:in ein Projekt für einen Projektbesuch aus, besuchten und analysierten das jeweilige Projekt, um es in der letzten Projektbeiratssitzung vorzustellen. In dieser erfolgte die Diskussion und die Auswahl eines Projektes für die folgende Abschlussphase. Die Studierenden wurden vor allem fachlich und prozessorientiert durch die Stiftungcoaches unterstützt, die Seminarleitung trat während dieser Phase in den Hintergrund. Durch diese Rahmung konnten die Studierenden auf der einen Seite selbstbestimmt agieren, auf der anderen Seite wurde jedoch auch auf das Fortkommen der Klein- und Gesamtgruppe geachtet.

In der *Abschlussphase* kamen die Teilnehmenden wieder in der gesamten Seminargruppe im Rahmen von zwei Sitzungen zusammen: einer vierstündigen Entscheidungssitzung und einer zweistündigen Abschlusssitzung. In der Entscheidungssitzung präsentierten die Projektbeiräte jeweils ihren ausgewählten Projektvorschlag, sodass nach intensiven Diskussionen am Ende eine gemeinsame Entscheidung für *ein* Projekt getroffen wurde. Die Abschlusssitzung hatte zwei Zielsetzungen: die Übergabe der Spende an die gewählte Einrichtung und der reflektierte Rückblick auf das Projektseminar inklusive Evaluation des Konzepts per Online-Befragung. Das Praktikum fand als integrierte Praxisphase statt, sodass die Studierenden unterschiedliche praktische Erfahrungen während des gesamten Projektseminars sammeln konnten: Sie hospitierten in Einrichtungen sowie Projekten und gestalteten den gesamten Förderprozess – von der Entwicklung von Auswahlkriterien über die Recherche bis zur Übergabe der Spende. Dabei dokumentierten und reflektierten sie ihre Ergebnisse und Erfahrungen – mündlich im Seminar und schriftlich im *Portfolio*. Hierbei wurde das reguläre BFP-Portfolio inhaltlich etwas angepasst, um den Besonderheiten des Formats Rechnung zu tragen. Wichtiger Bestandteil der Praxisphasen an der UzK ist das hochschuldidaktische Konzept des *Forschenden Lernens*, das im BFP mit der Methode des leitfadengestützten Interviews umgesetzt wird. Dazu interviewten die Studierenden eine Ansprechperson ihres selbst gewählten Bildungsprojekts im Rahmen ihres Projektbesuchs.

3 Evaluationsergebnisse des Projektseminars im Wintersemester 2021/22

An der abschließenden Evaluation nahmen elf der zwölf Seminarteilnehmer:innen während der Abschlusssitzung im März 2021 teil. Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass das Projektseminar insgesamt von allen Studierenden als sinnvoll empfunden wurde und sie anderen Studierenden die Teilnahme empfehlen würden (siehe Abb. 2). Sowohl die Themen als auch die Seminarstruktur mit ihren aufeinander aufbauenden Phasen wurden von allen Studierenden als (voll oder eher) interessant beziehungsweise schlüssig bewertet.

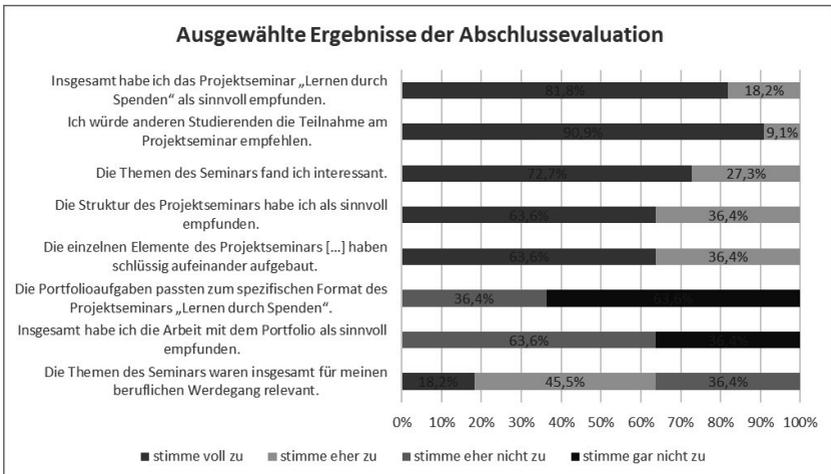


Abb. 2: Ausgewählte Ergebnisse der Abschlussevaluation (eigene Darstellung)

Kritisch wird die Arbeit mit dem Portfolio beurteilt: Die Mehrheit der Studierenden fand die Aufgaben zwar verständlich, allen fehlte jedoch die Passung der Portfolioaufgaben zum spezifischen Format des Projektseminars und sie empfanden demzufolge auch die Arbeit mit dem Portfolio als eher nicht oder gar nicht sinnvoll (siehe Abb. 2). Das Portfolio sollte bei einem erneuten Durchgang überarbeitet werden. Wichtig erscheint, dass die Aufgaben und Impulse zu den spezifischen Elementen und Themen passen und dass das Portfolio als zentrales Element zur Verzahnung von theoretischem Wissen und praktischer Erfahrung gestärkt wird (vgl. Reinders 2016, 40ff.). Im Hinblick auf die Professionalisierung der angehenden Lehrkräfte fällt auf, dass die Seminarthemen nur für knapp zwei Drittel voll oder eher für ihren beruflichen Werdegang relevant waren. Dahingehend erscheint es wichtig, den Bezug zur späteren Tätigkeit als Lehrkraft stärker herauszustellen. Dies könnte möglicherweise durch differenziertere Reflexionselemente, die den Bezug zur eigenen Professionalisierung in Theorie und Praxis berücksichtigen, geschehen. Anhand der vorliegenden Evaluationsergebnisse konnte bisher nicht für alle Ziele des Projektseminars überprüft werden, ob sie erreicht wurden, da hier umfangreichere empirische Untersuchungen notwendig sind.

4 Fazit und Ausblick

Das vorgestellte Kooperationsprojekt ermöglicht Studierenden, in die bisher unbekannte Welt der Stiftungen einzutauchen, einen Perspektiv- und Rollenwechsel vorzunehmen und selbstorganisiert einen Förderprozess zu durchlaufen, um am Ende

einem Bildungsprojekt ihrer Wahl 10.000 Euro zu spenden. Das Konzept zielt dabei auf die Verbindung von Lernen und Engagement, von Theorie und Praxis sowie von Handeln und Reflektieren. Die erste Umsetzung im Wintersemester 2021/22 wurde von den teilnehmenden Studierenden sehr positiv angenommen.

Als Gelingensbedingungen können neben der sorgfältigen Planung und der gemeinsamen Seminarleitung aus Stiftung und Universität auch die Kooperationen mit den weiteren außeruniversitären Partner:innen – Personen aus Stiftungen als Inputgeber:innen und Stiftungscoaches sowie Einrichtungen für Hospitationen – identifiziert werden. Wichtig erscheint es, Vertrauen in das Engagement und die Selbstorganisation der Studierenden zu haben, ihnen jedoch neben dem nötigen Freiraum auch Begleitung anzubieten.

Der Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte umfasst die Erweiterung fachlicher und personaler Kompetenzen. In fachlicher Hinsicht erwerben Studierende vor allem ein (auch kritisches) Verständnis von Stiftungsarbeit im Bildungsbereich, vertiefen ihr Wissen zum Thema Bildungsgerechtigkeit und schulen ihre Problemlöse-, Analyse-, Transfer- und Handlungsfähigkeit. Im Bereich der personalen Kompetenzen werden die Studierenden vor allem in ihrer Team- und Reflexionsfähigkeit, aber auch in ihrer Selbstwirksamkeit und gesellschaftlichen Verantwortung gestärkt.

Der Mehrwert für die Studierenden liegt darin, dass sie ihr BFP im Bereich Bildung absolvieren, dabei aber eine gänzlich neue Erfahrung machen und ihre Perspektive auf Bildung und Schule erweitern können, wobei sie ihre praktischen Erfahrungen mit theoretischem Wissen verknüpfen und reflektieren. Sie können in Zukunft selbst Fördergelder akquirieren sowie Multiplikator:innen für Kooperationen von Bildungseinrichtungen und Geldgebenden sein. Der Mehrwert für Bildungseinrichtungen besteht darin, dass ihre Arbeit wahrgenommen sowie wertgeschätzt wird und eine Einrichtung eine finanzielle Förderung erhält.

Das Projektseminar soll aufgrund der bisherigen gewinnbringenden Erfahrungen in den kommenden Semestern regelmäßig angeboten werden. Eine Herausforderung liegt darin, relevante Bausteine des BFP-Moduls – insbesondere das Portfolio, aber auch das Forschende Lernen – auf die Spezifik des Projektseminars anzupassen. Eine weitere Herausforderung besteht darin, den Aufwand zur Vorbereitung und Durchführung des Projektseminars auf ein angemessenes Maß zu reduzieren und gleichzeitig eine hohe Qualität beizubehalten. Dazu müssen dauerhafte Kooperationen mit Partner:innen etabliert, Synergien genutzt und geeignete Materialien entwickelt werden.

Literatur

- Altenschmidt, K. & Hegemus-Becker, N. (2019): Service Learning: Lernen durch Engagement in der Öffentlichkeitsarbeit. In: S. Kauffeld & J. Othmer (Hrsg.): Handbuch Innovative Lehre. Wiesbaden: Springer, 387–399.

- Altenschmidt, K. & Miller, J. (2017): Service Learning praktisch erprobt. In: Deutsche Universitätszeitung 1, 65–67.
- Götzl, M. & Struck, P. (2020): Service-Learning in der (Berufsschul-)Lehrer:innenbildung – Ein Ansatz zur Verbindung von hochschulischen Lehr-Lern-Prozessen und gesellschaftlichem Engagement in der (beruflichen) Integrationsförderung. In: R. Jahn, A. Seltrecht & M. Götzl (Hrsg.): Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen. Aktuelle hochschuldidaktische Konzepte und Ansätze. Bielefeld, 33–53.
- Konrad, K. & Traub, S. (2019): Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider, 7. Aufl.
- McDougle, L., McDonald, D., Li, H., McIntyre Miller, W. & Xu, C. (2017): Can Philanthropy Be Taught? In: Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly, Vol. 46 (2), 330–351.
- Reinders, H. (2016): Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement. Weinheim: Beltz.
- Russi, C. & Poon, M. (2020): Backing a New Generation of Emerging Philanthropists. Online unter: <https://learningbygivingfoundation.org/blogs/blog/backing-a-new-generation-of-emerging-philanthropists> (Abrufdatum: 25.08.2022).
- Seifert, A. & Zentner, S. (2012): Service-Learning – „Lernen durch Engagement“. In: U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier & A. Rausch (Hrsg.): Handbuch Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 283–288.
- Seifert, A., Zentner, S. & Nagy, F. (2019): Praxisbuch Service-Learning. „Lernen durch Engagement“ an Schulen. Weinheim: Beltz, 2. Aufl.
- Wahl, D. (2013): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 3. Aufl.
- Xu, C., Li, H. & McDougle, L. (2017): Experiential Philanthropy. In: A. Farazmand (ed.): Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance. Cham: Springer. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-319-31816-5_3048-1 (Abrufdatum: 25.08.2022).

Autor:innen

Anja Tinnefeld

Universität zu Köln/Zentrum für LehrerInnenbildung

Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln

anja.tinnefeld@uni-koeln.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrkräften, Bachelor-Praxisphasen (Eignungs- und Orientierungspraktikum, Berufsfeldpraktikum), Reflexion

Felix Dresewski

Kurt und Maria Dohle Stiftung

Oberländer Ufer 208, 50968 Köln

fd@dohle-stiftung.com

Arbeitsschwerpunkte: Stiftungen und Philanthropie, Förderung von benachteiligten jungen Menschen bei den Übergängen zwischen Schule, Ausbildung und Beruf

Jana Nolding und Norbert Grotjohann

Das Berufsfeldpraktikum an der *Fliegenden Zooschule* der Adlerwarte Berlebeck – Darstellung des Konzeptes der Praxisphase und die Bedeutung für die Professionalisierung der Studierenden

1 Einleitung

Schulpraktische Phasen gehören zur Ausbildung einer jeden Lehrkraft. Praktika in der universitären Ausbildung bieten den angehenden Lehrkräften schulpraktische Lerngelegenheiten, die für ihre Professionalisierung von großer Bedeutung sind (vgl. König 2019, 29). Im Rahmen des Berufsfeldpraktikums an der Universität Bielefeld haben die Studierenden die Gelegenheit, in der *Fliegenden Zooschule* der Adlerwarte Berlebeck zu unterrichten. Die Zooschule ist seit 2019 Bestandteil der Adlerwarte Berlebeck und ergänzt das Angebot der Anlage durch didaktisch aufbereitete Workshops rund um das Thema Greifvögel und Greifvogelschutz.

2 Außerschulischer Lernort Adlerwarte Berlebeck

Außerschulische Lernorte sind vielseitig. Von der Wiese hinter dem Schulgebäude bis zum Zoobesuch, überall dort ist außerschulisches Lernen möglich. Wichtig dabei ist, das Schulgebäude zu verlassen und den Unterricht außerhalb der gewohnten Lernumgebung der Schüler:innen, also außerhalb des Klassenzimmers, stattfinden zu lassen (vgl. Sauerborn & Brühne 2020, 11). Dabei lassen sich die außerschulischen Lernorte danach unterscheiden, ob ein pädagogisch-didaktisches Konzept vor Ort angeboten wird, oder nicht (vgl. Baar & Schönknecht 2018, 20). Zoologische Betriebe, wie die Adlerwarte Berlebeck, oder andere außerschulische Lernorte eignen sich, um Schüler:innen für die Natur zu begeistern. Insbesondere Zoos sollen die Besucher:innen für den Natur- und Artenschutz sensibilisieren, ohne dabei primär Orte des Lernens zu sein. Das Ansehen (exotischer) Tiere, die nicht in der eigenen Umwelt zu finden sind, ist meist der Hauptgrund für Zoobesuche (vgl. Turley 1999, 345). Nur wenige Menschen kommen in den

Zoo, um etwas über den Naturschutz zu lernen. Dennoch ist „Bildung [...] eine zentrale Aufgabe von Zoos und Aquarien. Jede Institution muss ein klares Konzept haben, wie sie ihre pädagogischen Ziele, vorrangig Erhaltung der biologischen Vielfalt und Nachhaltigkeit, erreichen will und muss selbst umweltfreundlich handeln“ (Meier 2009, 157). Dies ist die Aufgabe der zoopädagogischen Abteilung eines Zoos, die durch Unterricht, aber auch didaktisch aufbereitete Schilder, Führungen und Rundgänge den Besucher:innen das Wissen vermitteln soll (vgl. Meier 2009, 157ff.). Aus diesem Grund gibt es auch in fast jedem zoologischen Betrieb eine Zooschule, die meist über einen Unterrichtsraum und pädagogisch geschultes Personal verfügt. Durch Zooschulen wird das Bildungspotential eines Zoos oder Tierparks für den Biologieunterricht nutzbar, denn es gibt kaum eine Jahrgangsstufe oder Schulform, deren Lernziele nicht in einem zoologischen Betrieb umsetzbar wären (vgl. Killermann et al. 2020, 126). Seybold (2012, 20) führt dazu an, dass zahlreiche Zooschulen im Norden Deutschlands sich stark am Lehrplan der Schulen orientieren, da in vielen Fällen abgeordnete Lehrkräfte den Zooschulunterricht durchführen. Im südlicheren Gebiet werden meist Personen eingesetzt, die extra für diesen Zweck angelernt werden. Dabei haben die Zooschullehrkräfte „einen beruflichen oder durch ihre Ausbildung bedingten fachbezogenen Hintergrund“ (Seybold 2012, 20), da es sich oft um ehemalige Lehrer:innen oder Studierende des Lehramtes oder der Biowissenschaften handelt.

Die Adlerwarte Berlebeck eröffnete 2019 die *Fliegende Zooschule* und ist durch das pädagogische Angebot eben dieser als ein didaktisch vorstrukturierter Lernort zu sehen (vgl. Nolding u. a. 2022, 5).

Auf der Anlage selbst befinden sich zahlreiche Volierenschilder, die Informationen zu den Tieren vermitteln sollen. Gleichzeitig weisen einige Schilder auch einen Lehrpfad aus, der den Besucher:innen verschiedenste Themen rund um die Vögel näherbringen soll. Zusätzlich dazu sitzen Weißkopfseeadler, Steppenadler u. a. teilweise keine drei Meter von den Besucher:innen entfernt und können somit auch aus nächster Nähe betrachtet werden. „Ob der segelnde Adler, Geier oder die Falken, die als Bewegungsfieger permanent mit den Flügeln schlagen, all das können die Schüler:innen beobachten und z. B. die in der Theorie erarbeiteten Flugstile direkt am lebenden Tier beobachten“ (Nolding et al. 2022, 6). Der Kontakt zu den lebenden Tieren kann bei den Schüler:innen eine emotionale Reaktion auslösen und sie so zur Achtung vor dem Lebendigen und zu einer verantwortungsbewussten Haltung ermutigen (vgl. Killermann et al. 2020, 161). Auf der Anlage können Theorie und Praxis ideal miteinander verbunden werden, da der Zooschulunterricht sowohl im Klassenraum der Zooschule als auch an den Volieren stattfinden kann. Dies ermöglicht den Schüler:innen und auch den Lehrkräften einen vielseitigen Zugang zu den thematisierten Inhalten.

3 Konzept des Berufsfeldpraktikums

In Nordrhein-Westfalen soll Studierenden ein Berufsfeldpraktikum an außerschulischen Lernorten ermöglicht werden. Die Einbindung außerschulischer Lernorte in die Ausbildung angehender Lehrkräfte ist sinnvoll, da sich angehende Lehrkräfte so schon zu einem sehr frühen Punkt ihrer Ausbildung damit auseinandersetzen können (vgl. Röllke u. a. 2021, 261).

Die Zielgruppe dieser Praxisphase sind Lehramtsstudierende aller Schulformen, die sich in ihrem Bachelorstudium, idealerweise ab dem vierten Semester, befinden. Das Berufsfeldpraktikum ist in verschiedene Phasen untergliedert. Im Rahmen der Lehrveranstaltung findet zunächst ein Vorbereitungsseminar an der Universität Bielefeld statt. In diesem Seminar werden die Grundlagen für das erfolgreiche Unterrichten an der *Fliegenden Zooschule* der Adlerwarte Berlebeck vermittelt. Neben der Vermittlung didaktischer Grundlagen, werden auch die Greifvogelbiologie und Grundlagen der Zoopädagogik zum Thema des Seminars gemacht. Nach den theoretischen Einheiten folgen dann Intensivtage vor Ort auf der Adlerwarte Berlebeck, allerdings noch ohne Schüler:innen. Dort können sich die Studierenden mit den Gegebenheiten vor Ort, den Räumlichkeiten, der Anlage sowie den Tieren vertraut machen. Ebenfalls werden an den Intensivtagen die zu unterrichtenden Workshops unter Anleitung der Lehrveranstalter:in und des Zooschulenteams, von den Studierenden durchlaufen. Somit haben die Studierenden die Workshops selbst aus Sicht der Lernenden erlebt, bevor sie diese selbst unterrichten. So kann das theoretische Wissen mit der Praxis verbunden werden und Unklarheiten oder Fragen können geklärt werden. Da die zu unterrichtenden Themen oft außerhalb der Lebenswelt der Studierenden liegen, ist die Vorbereitungsphase besonders wichtig. Artenkenntnis bezüglich Greifvögel, Greifvogelschutz und Falknerei sind für die meisten Menschen keine alltäglichen Themen, weshalb die Studierenden die Vorbereitungszeit für den Erwerb des entsprechenden Fachwissens benötigen. Auf diese Art geschult, können sie die Workshops in der Praxisphase kompetent unterrichten. Für die Unterrichtsphase werden die Studierenden in Tandems aufgeteilt. Jedes Tandem unterrichtet einen Teil des Workshops. Da in den Workshops hauptsächlich kooperative Lernformen genutzt werden und die Klasse in Kleingruppen aufgeteilt wird, betreuen die Studierenden, je nach Angebot, entweder eine Station des Workshops oder eine Kleingruppe. Während des Semesters betreuen die Studierenden so drei bis vier Klassen. Durch das wiederholte Unterrichten der gleichen Workshopinhalte, erleben die Studierenden die Heterogenität der Schüler:innengruppen und merken, wie sie in ihrer Lehrendenrolle sicherer, routinierter und authentischer werden. Gleichzeitig werden sie mit verschiedenen Lerngruppen und Voraussetzungen konfrontiert, die Einfluss auf den Zooschulunterricht haben können (vgl. Kleß 2015, 269).

Bei der Durchführung der Workshops werden die Studierenden durch die Lehrveranstalter:in und das Team der *Fliegenden Zooschule* unterstützt, das sich zwar im Hintergrund hält, aber bei Unklarheiten oder Fragen direkt unterstützen kann.

Direkt im Anschluss an den Workshop werden die persönlichen Eindrücke und Lehrerfahrungen der Studierenden gemeinsam mit der Lehrveranstalter:in reflektiert. Dabei erhalten die Studierenden ein Feedback, das sich sowohl auf die fachlichen Inhalte (fachliche Richtigkeit) als auch auf die Ausdrucksweise, Mimik/Gestik und den Umgang mit den Schüler:innen bezieht.

Zur Nachbereitung der Praxisphase haben die Studierenden die Aufgabe, einen Praktikumsbericht anzufertigen, in dem sie über ihre persönlichen Eindrücke, Beobachtungen und Erfahrungen berichten. Zusätzlich dazu gibt es eine gemeinsame Reflexionssitzung am Ende des Semesters.

4 Welchen Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte leistet das Berufsfeldpraktikum an der *Fliegenden Zooschule* der Adlerwarte Berlebeck?

Die universitäre Ausbildung einer angehenden Lehrkraft ist durch eine Vielzahl von Vorlesungen und Seminaren geprägt. Neben der theoretischen Ausbildung lernen die Studierenden auch verschiedene außerschulische Lernorte kennen. Dabei werden zoologische Betriebe oft als Ausflugsziele empfunden und weniger als Lernorte, denn der Hauptberührungspunkt zwischen Schule und Zoo sind meistens *Wandertage*, an denen die Schüler:innen oft lediglich von Gehege zu Gehege laufen. Die Begeisterung für diesen Besuch und das Ansehen der Tiere nimmt jedoch mit zunehmendem Alter der Schüler:innen ab (vgl. Beyer 2002). Dabei kann die Begegnung mit lebenden Tieren Lernprozesse begünstigen. Ab dem 12. Lebensjahr sind Schüler:innen in der Lage, mit abstrakten Themen, wie der Beziehung zwischen dem Tier und seiner Umwelt, umzugehen. Außerdem können originale Begegnungen im Lernort Zoo dieses Verständnis und die intrinsische Motivation der Schüler:innen fördern. Der Lernort Zoo ermöglicht den Schüler:innen somit multisensorisches, umweltbezogenes, fächerübergreifendes und entdeckendes Lernen (vgl. Groß 2014, 42f.). Aus diesem Grund soll den Studierenden das Potenzial eines solchen Lernortes nähergebracht werden. Die Einbindung außerschulischer Lernorte in die universitäre Ausbildung angehender Lehrkräfte soll diese motivieren, diese Art von Lehrausgängen in ihrem eigenen Unterricht umzusetzen (vgl. Brovelli u. a. 2011, 350). Gerade in der Biologie hat der Besuch von außerschulischen Lernorten einen hohen Stellenwert, da Zoobesuche, Ausflüge in Schülerlabore, Museen oder botanische Gärten den Schüler:innen originale Begegnungen in der realen Welt ermöglichen. Die

Schüler:innen können so Erfahrungen sammeln, die im Schulgebäude vielleicht nicht ermöglicht werden können.

Im Rahmen des beschriebenen Berufsfeldpraktikums wird den Studierenden der Einblick in das Unterrichten an einem außerschulischen Lernort ermöglicht. Sie sollen das im Vorbereitungsseminar erworbene Wissen in die Praxis umsetzen und somit ihre eigenen Kompetenzen erweitern. Gleichzeitig sollen sie auch das Potenzial außerschulischen Lernens erkennen. Durch das Unterrichten vor Ort sammeln die Studierenden Erfahrungen und setzen sich mit dem Berufsfeld einer Lehrkraft auseinander, ohne dabei zu sehr unter Druck gesetzt zu werden, da die Studierenden sich in einem bewertungsfreien Raum ausprobieren können, ohne Angst vor einer schlechten Bewertung haben zu müssen. (vgl. König 2019, 31). Bei Unsicherheiten steht das fachkundige Team der Zooschule bereit und hilft den Studierenden. Dabei hält sich das Team den Rest der Zeit zurück, sodass die Studierenden die Möglichkeit haben, sich selbst und ihre Lehrer:innenpersönlichkeit auszuprobieren. Natürlich muss hinzugesagt werden, dass die Studierenden am Anfang ihrer Ausbildung stehen und somit keine voll ausgebildeten Lehrpersönlichkeiten vorausgesetzt werden, da diese Praxisphase dazu genutzt werden soll, erste Erfahrungen zu sammeln. Da Lehramtsstudierende im schulischen Umfeld allerdings Gefahr laufen, in erlebte Lehrer:innenrollen zu verfallen, sollten sie am außerschulischen Lernort, als sicheres Übungsterrain, Unterrichtserfahrungen sammeln (vgl. Brovelli u. a. 2011, 349). Während der Praxisphase wird das Verhalten der Studierenden reflektiert, indem sie durch Tandempartner:innen und die Kursleitung beobachtet werden. Auf Wunsch werden auch Videoaufnahmen angefertigt, sodass die Studierenden sich und ihr Verhalten reflektieren können. Als Vorbereitung auf diese Phase wird im Rahmen des Theorieteils ausführlich auf Lehrer:innenverhalten eingegangen.

Das Berufsfeldpraktikum an der Adlerwarte Berlebeck versetzt die Studierenden gleichermaßen in die Position des Lehrenden und des Lernenden, sodass für sie genügend Lerngelegenheiten entstehen, die zur Entwicklung ihrer eigenen Lehrer:innenpersönlichkeit beitragen können (vgl. König 2019, 31). Die eigenen Erfahrungen und das gemeinsame Reflektieren der Ereignisse vor Ort wirkt sich auf das pädagogische Handeln der Studierenden aus und bleibt langfristig in Erinnerung. Das subjektive Erleben und die eigenen Erfahrungen werden noch einmal im Praktikumsbericht aufgegriffen, wodurch die persönliche Entwicklung im Nachhinein deutlich wird, da diese sich nicht im Moment des Geschehens erfassen lässt (vgl. Makrinus & Klektau 2019, 107). Außerdem wird den Studierenden verdeutlicht, dass ein Zoo ein Lernort mit viel Wissenspotential ist, das jedoch angemessen für Schüler:innen und Lehrkräfte aufbereitet werden muss (vgl. Beyer 2002, 97).

5 Fazit und Ausblick

Das Berufsfeldpraktikum an der Zooschule der Adlerwarte Berlebeck bietet den Studierenden vielseitige Möglichkeiten, die eigene Lehrpersönlichkeit kennenzulernen und zu entwickeln. Gleichzeitig bewegen sie sich außerhalb der gewohnten universitären oder schulischen Umgebung und können dort Erfahrungen an einem außerschulischen Lernort sammeln. Die Studierenden lernen auch etwas über den Greifvogelschutz und erweitern ihre Artenkenntnis. So werden auch sie für die Besonderheiten dieser Tiere sensibilisiert.

Die Praktikumsberichte der Studierenden werden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse anonymisiert ausgewertet, um den Beitrag der Praxisphase zur Professionalisierung der Studierenden herauszuarbeiten und das Konzept der Lehrveranstaltung weiter zu optimieren. Nahezu alle Studierenden stimmten zu, dass das Unterrichten an einem außerschulischen Lernort andere Herausforderungen mit sich bringt als das Unterrichten in der Schule. Sie gaben an, dass sie viel Fachliches und Didaktisches dazu gelernt hätten und dass sie sich weiterhin mit dem außerschulischen Lernen beschäftigen möchten.

Literatur

- Baar, R. & Schönknecht, G. (2018): Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen. Beltz.
- Beyer, P.-K. (2002): Lehrerbildung im Zoo. In: U. Gansloßer (Hrsg.): Tiergartenbiologie, Bd. 3. Zoopädagogik. Filander Verlag, 95–113.
- Brovelli, D., Niederhäusern, R. von & Wilhelm, M. (2011): Ausserschulische Lernorte in der Lehrpersonenbildung. – Theorie, Empirie und Umsetzung an der PHZ Luzern. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.25656/01:13789>
- Groß, C. (2014): Außerschulischer Lernort Zoo: Das Potenzial zoologischer Gärten für den Erdkundeunterricht. Disserta-Verl.
- Killermann, W., Hiering, P. & Starosta, B. (2020): Biologieunterricht heute: Eine moderne Fachdidaktik (18. Aufl.). Immer besser unterrichten. Auer.
- Kleß, E. (2015): Wenn Studierende von Schülerinnen und Schülern lernen und umgekehrt. In: D. Karpa, G. Lübbecke & B. Adam (Hrsg.): Prolog – Theorie und Praxis der Schulpädagogik Ser: v.31. Außerschulische Lernorte: Theorie, Praxis und Erforschung außerschulischer Lerngelegenheiten. Prolog Verlag, 264–272.
- König, J. (2019): Empirische Befunde zu Effekten von Praxisphasen in der Lehrerausbildung. In: N. McElvany, F. Schwabe, W. Bos & H. G. Holtappels (Hrsg.): IFS-Bildungsdialoge: Band 3. Lehrerbildung – Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen. Waxmann, 29–52.
- Makrinus, L. & Klektau, C. (2019): Praxisbezug in der Lehrer*innenbildung. In: S. Bartusch, C. Klektau, T. Simon, S. Teumer & A. Weidemann (Hrsg.): Springer eBook Collection. Lernprozesse begleiten: Anforderungen an pädagogische Institutionen und ihre Akteurinnen und Akteure. Springer Fachmedien Wiesbaden, 105–114). https://doi.org/10.1007/978-3-658-21924-6_9
- Meier, J. (2009): Handbuch Zoo: Moderne Tiergartenbiologie. Haupt.
- Nolding, J., Ahrenholz, L. & Grotjohann, N. (2022): Die „Fliegende Zooschule“: Beflügelnder Unterricht auf der Adlerwarte Berlebeck. BU praktisch – Das Online-Journal für den Biologieunterricht, 5 (2), 5. <https://doi.org/10.11576/bupraktisch-5401>

- Röllke, K., Bush, A. & Grotjohann, N. (2021): Biologiedidaktische Professionalisierung von Lehrkräften. In: C. Caruso, C. Harteis & A. Gröschner (Hrsg.): Springer eBook Collection. Theorie und Praxis in der Lehrerbildung: Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken, 1. Aufl. Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS, 257–274.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-32568-8_15
- Sauerborn, P. & Brühne, T. (2020): Didaktik des außerschulischen Lernens (1st ed.). Schneider bei wbv.
- Seybold, B. (2012): Zoopädagogik am Beispiel der Primaten: Nachhaltigkeit von Zooschulprogrammen in der Orientierungsstufe unter besonderer Berücksichtigung der Zooschule Heidelberg. Zugl.: Heidelberg, Pädag. Hochsch., Diss., 2011. Schriftenreihe Didaktik in Forschung und Praxis: Bd. 59. Kovač.
- Turley, S.K. (1999): Exploring the future of the traditional UK zoo. JOURNAL OF VACATION MARKETING, 5 (4), 340.

Autor:innen

Jana Nolding, Dr.

Universität Bielefeld, Fakultät für Biologie/Biologiedidaktik Botanik & Zellbiologie

Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

jana.nolding@uni-bielefeld.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Zoopädagogik, außerschulischer Lernort Zoo

Norbert Grotjohann, Prof. Dr.

Universität Bielefeld, Fakultät für Biologie/Biologiedidaktik Botanik & Zellbiologie

Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

norbert.grotjohann@uni-bielefeld.de

Sabine Bremke und Luisa Wissing

Sport mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen als Professionalisierungsmöglichkeit für Lehramtsstudierende

1 Einleitung

Seit dem Anstieg der Geflüchteten Zahlen 2015 spielt im Sportunterricht neben den heterogenen Leistungsvoraussetzungen auch immer mehr die sprachliche und kulturelle Vielfalt von Kindern und Jugendlichen mit Fluchthintergrund eine große Rolle. Dies hat zur Folge, dass für die Sportlehrkräfte Raum für einen entsprechenden Kompetenzerwerb geschaffen werden muss, um bei der Initiierung von Erziehungs- und Bildungsprozessen die individuellen Voraussetzungen von Schüler:innen berücksichtigen zu können (vgl. Krüger & Kaulvers 2019, 16). Da diese Heterogenität von Dauer sein wird, ist es notwendig, dass eine Sensibilisierung für die Vielfalt der Schüler:innen in der Ausbildung angehender Sportlehrkräfte erfolgt (vgl. HRK & KMK 2015, 2). Vor diesem Hintergrund ist an der Universität Bielefeld im Rahmen der universitären Ausbildung zum ersten Mal 2017 eine entsprechende Veranstaltung im Rahmen der Berufsfeldbezogenen Praxisstudie (BPSt) im Fach Sport angeboten worden und wird seitdem stetig weiterentwickelt. Zentrales Ziel der Veranstaltung ist die Vermittlung fachlicher und pädagogischer Kompetenzen für den Sportunterricht mit benachteiligten Schüler:innen mit und ohne Fluchthintergrund. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Ausbildung von Reflexionsfähigkeit bei den zukünftigen Sportlehrkräften. Die Studierenden durchlaufen dieses Veranstaltungsformat in Form eines Tagespraktikums mit Begleitseminar in Kooperation mit dem Verein Bielefeld United. Der Verein führt Fußballprojekte mit benachteiligten und geflüchteten Kindern und Jugendlichen aus Bielefeld durch. Die Kombination aus individueller Lernförderung und Fußballtraining soll Chancen auf einen erfolgreichen Bildungsprozess ermöglichen.

Inhaltlich überwiegen in der BPSt die praktischen Anteile gegenüber den theoretischen Grundlagen. Letztere beziehen sich vor allem auf Sprachförderung durch den Sport, Bildungspotenziale des Sports sowie Integration und interkulturelles Lernen im Sport. Die praktischen Anteile bestehen aus Sporttreiben mit der besonderen Zielgruppe und bilden den Schwerpunkt der Veranstaltung. Dieses Handeln wird von den Studierenden kontinuierlich begleitend reflektiert, damit eine Erweiterung ihrer interkulturellen und pädagogischen (Sport-) Professionalisierung stattfindet (vgl. Sinnig u. a. 2020, 23).

2 Die BPSt

Sportstudierende im sechsten Semester sind Teilnehmende dieses BPSt-Angebots. Sie betreuen Kinder und Jugendliche unterschiedlichen Alters über ein Semester in einem Fußballprojekt. Dies geschieht wöchentlich außerhalb des schulischen Alltags sowie bei Fußballcamps, Ausflügen und Freizeitaktivitäten.

2.1 Inhalte und Struktur

Der Fokus dieses außerschulischen Praktikums liegt auf dem Aufbau von Kompetenzen zur Gestaltung und Vermittlung von Sportarrangements und Sprachbildung durch den Sport. Zur Selbstreflexion werden begleitend die Ergebnisse in einem Praktikumsbericht dokumentiert.

Tab. 1: Seminarstruktur

Vorbereitungseminar	theoretisches Begleitseminar vor dem Semesterstart	Praktikumsbericht parallel geführt
Begleitung/Durchführung	15 Wochen Begleitung eines Sportprojekts und drei begleitende Seminare	
Abschlussseminar/Nachbereitung	Hospitationsbesuch der:des Dozierenden und Abschlussseminar	

2.2 Ablauf des Praktikums

An dieser Stelle soll vertieft ausgeführt werden, auf welche inhaltliche und methodische Weise das Praktikum gelingen und somit als ein Good Practice Beispiel gesehen werden kann.

Vorbereitung

In der ersten Seminarsitzung sollen zuvor erworbene theoretische Kenntnisse aus der Veranstaltung *Planen und Auswerten von Sportunterricht* gebündelt und für die außerschulische Praxis abgewandelt werden. Im Mittelpunkt steht die Vorbereitung der Studierenden auf die Besonderheiten ihrer zukünftigen Lerngruppe. Diese weist nicht nur eine hohe Heterogenität in Bezug auf soziale Benachteiligung und Sprache auf, sondern auch in Bezug auf kulturelle, religiöse Unterschiede und Fluchterfahrungen. Thematisch liegt der Fokus neben dem Kennenlernen des Vereins Bielefeld United auf der Erarbeitung von Fluchtursachen, Traumata, Beschulungsart, Integrationsperspektiven, Daten und Fakten zum Thema, des Begriffs *soziale Benachteiligung* sowie theoretischer Grundlagen. Desgleichen werden die Möglichkeiten der Ausbildung von sportlichen und sprachlichen Fähigkeiten sowie die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden diskutiert.

Schon zu diesem Zeitpunkt wird ein begleitender Praktikumsbericht für das Bielefelder Portfolio begonnen (vgl. Universität Bielefeld o.J.). Die Studierenden

sollen ihre bisherigen Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit sozialer Benachteiligung und/oder Fluchthintergrund beschreiben und erläutern, welche besonderen Kompetenzen sie in Bezug auf die Leitung einer Sportgruppe mitbringen. Im Vordergrund steht bereits vor dem Praktikum das ausführliche Verfassen ihrer Erwartungen und Bedenken, um ihre Progression in der abschließenden Selbstreflexion besser beurteilen zu können. Ferner erfolgt zu diesem Zeitpunkt die Verteilung der Praktikumsplätze.

Durchführung

Die theoretisch erworbenen Kenntnisse werden nun in der Praxis erprobt. Die Studierenden gehen in unterschiedliche Projekte des Vereins. Dort leiten sie nach einer kurzen Hospitationsphase in Zusammenarbeit mit Teamenden des Vereins 10 bis 15 Teilnehmende an. Die Studierenden agieren im Verlauf der 15 wöchentlichen Trainingseinheiten und auch während der Begleitung und Mitgestaltung eines Camps in den Schulferien zunehmend selbstständig. Stets wird die eigene Planungs- und Unterrichtspraxis im Austausch mit der:dem Teamenden reflektiert und systematisch ausgewertet.

Begleitend finden drei Seminare statt, in denen der gegenseitige Austausch der individuellen Erfahrungen und das Besprechen von Problemen im Vordergrund stehen. Weitere thematische Schwerpunkte, wie z. B. die Sensibilisierung für kulturelle sowie sprachliche Vielfalt und die Gestaltung von sprachsensiblen Spielen, werden im Seminar je nach Bedarf angeboten. Zusätzliche Anregungen für die Gestaltung ihrer Trainingseinheiten bekommen die Studierenden bei einer Weiterbildung durch den Kooperationspartner Sportjugend Bielefeld mit den Schwerpunkten *Spiele zur Teamstärkung* und *Spielen und Lernen*.

Um einen Rollenwechsel von Sporttreibenden zu Sportarrangierenden anzubahnen, sollen die Studierenden im Laufe des Praktikums eine Praktikumsstunde sowohl auf das Teamendenverhalten (z. B. Umgang mit Störungen, Sozialverhalten, etc.) als auch auf das Teilnehmendenverhalten (z. B. Geschlechterunterschiede, Sozialverhalten, etc.) hin analysieren. Die Ergebnisse werden im Anschluss in die *Standards der Lehrerbildung* (KMK 2019) eingeordnet und auf die *Zehn Merkmale guten Sportunterrichts* von Reckermann (2004) bezogen. Nicht nur die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen dem Sporttreiben im Verein Bielefeld United und dem Schulsport sollen deutlich werden, sondern auch die Rolle der:des Teamenden im Vergleich zur Sportlehrkraft.

Eine weitere Aufgabe für den Praktikumsbericht ist es, mit einer:em Teilnehmenden ein freies Interview zu führen, um den Lebenshintergrund, kulturell bedingtes Verhalten und den Integrationsprozess genauer verstehen zu lernen, denn eine der wichtigsten Kernkompetenzen der Sportlehrkraft ist es, dass sie „[...] konstruktiv, einfühlsam und achtsam mit der Unterschiedlichkeit“ (Amrhein u. a. 2016, 18f.) der einzelnen Schüler:innen umgeht.

Abschluss

In einer letzten Phase des Praktikums findet ein Praktikumsbesuch der:des Dozierenden statt. Dafür muss ein Verlaufsplan angefertigt werden, bei dem sich die Studierenden intensiv mit der Zeiteinteilung, dem geplanten und dem erwarteten Teilnehmendenverhalten, den Arbeits-, Sozial- und Kommunikationsformen, dem Material sowie den möglichen Problemen und ihren denkbaren Alternativen auseinandersetzen. Nach dem Praktikumsbesuch wird gemeinsam das Verhalten der Lehrkraft analysiert. Dies wird im Bericht dokumentiert, ebenso wie die Vorstellung der Praktikumsstelle, Daten, Inhalte und Besonderheiten der einzelnen Praktikumstage und eine literaturgestützte Ausarbeitung zu einem Schwerpunktthema. Hier sollen sich die Studierenden einen Inhalt wählen, der ihr Interesse während des Praktikums besonders geweckt hat (z. B. kooperative Lernformen, Sprachsensibilität, etc.).

3 Mehrwert für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte

Für viele Studierende ist dieses Praktikum eine erste Begegnung mit der oben genannten Zielgruppe. Daher ist es sinnvoll, sie eng zu begleiten sowie anzuregen, ihre Erfahrungen und ihre fachlichen Grundlagen stetig zu reflektieren. Diese kontinuierliche Selbstreflexion der Studierenden, ein primäres Ziel dieses Formats, ermöglicht, „dass Lehrpersonen unter sich teilweise rasant ändernden schulischen Bedingungen handlungsfähig bleiben“ (Barsch 2015, 15). Eine derartige Kompetenz ist umso notwendiger, da Unterrichtende in der Institution Schule täglich mit großer Heterogenität der Schüler:innenschaft konfrontiert werden (vgl. Wenning 2007, 89). Dieser Umstand bedeutet zweierlei: Auf der einen Seite stellt die Heterogenität eine pädagogische Aufgabe für die Sportlehrkraft dar, auf der anderen Seite ist sie oft ein didaktisches Problem und dient damit als Herausforderung (vgl. Mecheril & Vorrink 2014, 101). Auf diese sehr heterogene Sportgruppe bereitet das Praktikum vor. Es müssen Trainingseinheiten mit gezielter individueller Förderung hinsichtlich der unterschiedlichen Voraussetzungen, Lernwege und Bedürfnisse geplant und durchgeführt werden. Hier können Studierende ihr eigenes Wissen und eigene Erfahrungen aus dem Sport weitergeben, sodass es direkt zu Beginn „um Wertevermittlung und Bildungsnähe in einem sehr grundsätzlichen Verständnis“ (Volkman 2016, 38) geht. Die Studierenden sammeln dadurch noch mehr Erfahrungen aus der Perspektive einer:ines Teamenden und können sich nicht nur in sozialen Lernprozessen ausprobieren (vgl. ebd.).

Diese vielen Praxiserfahrungen bringen Impulse und Diskussionsanlässe in die Begleitseminare, indem Studierende beispielsweise Fragen zu bestimmten Modellen, Theorien oder zu bestimmten Erlebnissen anbringen. Der Mehrwert der Veranstaltung wird unmittelbar evident, da die Studierenden angehalten werden,

die eingangs erarbeiteten theoretischen Grundlagen mit ihren praktischen Erfahrungen abzugleichen. Besonders beim Thema Sprache fällt der Zusammenhang von Theorie und Praxis schnell auf, denn die meisten geflüchteten Kinder und Jugendlichen weisen Probleme in der Verständigung mit der deutschen Sprache auf. Dass auch die Sportlehrkraft ständig ein Sprachvorbild ist, wird den Studierenden hier besonders bewusst. Sie lernen in der Praxisphase neben dem Erarbeiten neuer Kommunikationswege (auch nonverbal) sprachbewusstes Handeln, neue sprachensible Methoden und Spiele, aber auch, dass Sport nicht immer Sprache braucht. Durch sprachsensiblen (Sport-)Unterricht wird ein Zugang zur Bildungssprache ermöglicht (vgl. Heintze 2017, 188). Außerdem betont Burrmann (2017, 164) ausdrücklich, dass der Sport eine Lösung aufweist, um Migrant:innen in die Gesellschaft zu integrieren, da er Möglichkeiten bietet, die Sprache und Verhaltensweisen zu erlernen, ohne dabei aktiv zu lernen.

Eine Evaluation in jedem Semester zeigt, dass alle Studierenden überwiegend neue interkulturelle Erfahrungen machen. Sie lernen ihre Erlebnisse zielgerichteter zu reflektieren und auf das Aufgabenprofil der Sportlehrkraft zu übertragen. Dabei kommt sowohl Selbst- als auch Fremdrelexion der Dozierenden und der Teamenden zum Einsatz, mit deren Hilfe ein weiterer Beitrag zur Professionalisierung erfolgen kann. Auf diese Weise werden verschiedene Perspektiven und Lösungsansätze im Hinblick auf eigenes Tun in diesem besonderen Setting ermöglicht. Dies wiederum bahnt den notwendigen Rollenwechsel an.

Letztendlich ist die Voraussetzung für ein gelingendes Praktikum eine sorgfältige Evaluation und die Integration der daraus gewonnenen Erkenntnisse nach jedem Durchgang. In der regelmäßigen Evaluation ist eine positive Haltung der Studierenden zu dem Format zu erkennen, auch in Bezug auf die Vorbereitung auf das folgende Praxissemester und Referendariat. Die stetige Optimierung des Konzepts seit 2017 hat allerdings nicht nur eine Anpassung an die Bedürfnisse der Studierenden im Blick, sondern auch die Bedarfe des Vereins und der Teilnehmenden. Die Komplexität der Praxisstudie – sowohl inhaltlich als auch organisatorisch – wird insbesondere durch den jungen Ausbildungsstand der Studierenden, aber auch durch den oft unbekannteren Lebenshintergrund der Kinder und Jugendlichen erhöht.

Abschließend kann diese BPSt als weitgehend gelungenes Beispiel verstanden werden, mit dem sich Studierende in ihrer Sportlehrkraftausbildung auf die mögliche Heterogenität in der Schüler:innenschaft vorbereiten.

4 Ausblick

Es gilt festzuhalten, dass die Schüler:innenschaft in Nordrhein-Westfalen weiterhin äußerst heterogen bleiben wird. Damit die angehenden Sportlehrkräfte angemessen auf die Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen vorbereitet

werden, sollte eine Verstärkung des beschriebenen Kooperationsprojekts zwischen der Universität Bielefeld und Bielefeld United angestrebt werden.

Darüber hinaus wäre es denkbar, dass ein solches Programm auch auf weitere Bezugsgruppen mit Fluchthintergrund wie z. B. junge Erwachsene oder die Eltern erweitert wird. Dafür wäre es von Vorteil, wenn neben Bielefeld United weitere ähnliche Organisationen in die Kooperation eintreten, um das Angebot zu vergrößern. Eine Zusammenarbeit mit dem Verein wäre auch für die BPSt in weiteren Fächern, besonders im Spracherwerb, vorstellbar und wünschenswert. Netzwerke wie diese könnten seitens der Stadt Bielefeld unterstützt werden, um z. B. multi-professionelle Teams – inklusive städtische Sozialarbeiter:innen – zu bilden. Bei all diesen Szenarien muss allerdings die inhaltliche und organisatorische Komplexität des Vorhabens im Blick behalten werden. Nur wenn die Anforderungen an die Studierenden, die Teilnehmenden, aber auch an die Funktionsträger:innen des Kooperationspartners angemessen berücksichtigt werden, kann eine Wirksamkeit bezüglich der nachhaltigen Ausbildung der angehenden Lehrer:innen erfolgen. Als Konsequenz daraus ergibt sich, dass Qualitätsstandards für ein solches Programm entwickelt und eingehalten werden müssen.

Schlussfolgernd kann man sagen, dass der Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz an die Universitäten, eine „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ anzubieten, um „Basiskompetenzen zur Gestaltung von inklusivem Unterricht und inklusiver Schule zu erwerben“ (HRK & KMK 2015), mit dem beschriebenen Format Rechnung getragen wird. Die Evaluation der BPSt zeigt, dass sie den Studierenden ermöglicht, Erfahrungen mit benachteiligten Kindern und Jugendlichen mit Flucht- und Migrationshintergrund innerhalb von Sportprojekten des Vereins Bielefeld United zu sammeln.

Literatur

- Amrhein, F., Fardel, V., Fiesel, R., Lause, R., Overloeper, I., Roschanski, M., Schmidhuber, T., Selzer, P. & Spannuth, F. (2016): Prävention in NRW. Gemeinsames Lernen im Schulport. Inklusion auf den Weg gebracht. (Bd. 1). Lichtenfels: F&D.
- Barsch, S. (2015): Die Praxisphasen im Kölner Lehramtsstudium: Anspruch und Umsetzung. In: S. Barsch, M. Dziak-Mahler, M. Hoffmann & P. Ortmanns (Hrsg.): Fokus Praxissemester Das Kölner Modell kritisch beleuchtet – Werkstattberichte.
Online unter: https://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Fokus_PS.pdf#page=19 (Abrufdatum: 27.07.2022).
- Bielefeld United e. V. (o. J.): Bielefeld United.
Online unter: <https://www.bielefeldunited.de>. (Abrufdatum 07.07.2022).
- Burrmann, U. (2017): Integration von geflüchteten Heranwachsenden im und durch (Schul-)Sport?!. In: Sportunterricht, Schorndorf 66(6), 163–168.
- Heintze, A. (2017): Chancen und Herausforderungen aus Sicht der Bildungsadministration. In: N. McElvany, A.-K. Jungermann, W. Bos & H.G. Holtappels (Hrsg.): Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Münster: Waxmann, 185–190.

- HRK & KMK – Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz.
 Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (Abrufdatum: 19.07.2022).
- KMK – Kultusminister Konferenz (2019): Standards der Lehrerbildung.
 Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Abrufdatum: 07.07.2022).
- Krüger, M. & Kaulvers, J. (2019): Einstellungsveränderungen von BA- Sportlehramtsstudierenden im Kontext eines Professionalisierungsangebots für den sprachbildenden Sportunterricht. In: Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft 1 (3), 14–25.
- Mecheril, P. & Vorrink A. (2014): Heterogenität. Sondierung einer (schul)pädagogischen Gemengelage. In: H. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 87–107.
- Reckermann, J. (2004): Zehn Merkmale guten Sportunterrichts.
 Online unter: https://www.sportunterricht.ch/download/SP_Merkmale.pdf (Abrufdatum: 07.07.2022).
- Universität Bielefeld (o.J.): Bielefelder Portfolio Praxisstudien. Informationen für Studierende zur Portfolioarbeit.
 Online unter: https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/praxisreflexion/pdf/portfolio_handreichung.pdf (Abrufdatum: 07.07.2022).
- Universität Bielefeld (o.J.): Portfolioarbeit im Lehramtsstudium.
 Online unter: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/forschung-entwicklung/praxisreflexion/portfolio/> (Abrufdatum: 07.07.2022).
- Volkman, V. (2016): FuNah – Spielerisch fairstehen. Ein Praxiskonzept zur Förderung von Bildungsintegrationsprozessen an Schulen. In: Sportpädagogik 40 (5), 37–41.
- Wenning, N. (2007): Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 21–31.

Autorinnen

Sabine Bremke
 Universität Bielefeld, Abteilung Sportwissenschaft
 Lehrerin im Hochschuldienst
 Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
 Sabine.Bremke@uni-bielefeld.de
 sowie
 Abteilungsleiterin I
 Sekundarschule Königsbrügge
 Fritz-Reuter-Straße 30, 33604 Bielefeld
 S.Bremke@Koenigsbruegge.schule

Luisa Wissing
 Bildungswissenschaften, British and American Studies, Sportwissenschaft, Deutsch als
 Zweitsprache
 Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
 luisa.wissing@web.de

Laura Möllers

Reflexionskompetenz und Innovationskompetenz im Berufsfeldpraktikum

1 Das Berufsfeldpraktikum (BFP) als komplexe Lerngelegenheit

In der Diskussion um die Ausbildung von Lehrkräften hat der Bildungsforscher Werner Helsper den Begriff der „doppelten Professionalisierung“ (2001) geprägt. Demzufolge müssen Lehrer:innen nicht nur unterrichtspraktische Handlungskompetenzen besitzen, sondern ihre professionelle Praxis verantworten, begründen und erklären können (11ff.). Das gelingt insbesondere durch die Aneignung wissenschaftlich abgesicherter Wissensbestände und die Herausbildung eines *wissenschaftlich-reflexiven Habitus*. Allerdings ist die Ausformung dieses Habitus „nur in der ersten, universitären Phase der Lehrerbildung möglich, also einer von praktischem Handlungsdruck entlasteten Phase“ (Helsper 2020, 182) [Hervorhebung von Verf.]. Dieser Fokus auf reflexive Kompetenzen entspricht dem Leitbild des „reflective practitioner“ (Schön 1983) für die professionelle Lehrer:innenbildung. Es bedarf hierfür jedoch komplexer Lerngelegenheiten und Erfahrungsanlässe. Dieser Beitrag stellt dar, dass ein BFP beides bietet und dabei vor allem die Anbahnung von Reflexions- und Innovationskompetenz fördert.

2 Modulelemente des BFP im Fach Sozialwissenschaften

An der Universität Duisburg-Essen (UDE) wird das Praxismodul BFP im Lehramt Wirtschaft-Politik/Sozialwissenschaften (SoWi) von der Fakultät für Gesellschaftswissenschaften verantwortet. Die Ausgestaltung übernimmt die Fachdidaktik zusammen mit der dort angesiedelten *CIVES! School of Civic Education*. Die Lehramtsstudierenden absolvieren das Ausbildungselement zum Großteil im fünften Bachelor-Semester. Das SoWi-BFP teilt sich in ein vorbereitendes Seminar im Wintersemester und ein Praktikum in der anschließenden vorlesungsfreien Zeit oder im nachfolgenden Sommersemester auf. Für einen erfolgreichen Modulabschluss legen die Studierenden erstens während des Seminars eine gestaffelte Studienleistung ab, absolvieren zweitens ihre Praxisphase an einer selbstständig organisierten Institution in der außerschulischen politischen Bildung und führen drittens vor *und* nach ihrem Praktikum ein individuelles Reflexionsgespräch mit der Dozentin. Im Laufe der letzten Jahre wurden zahlreiche Materialien zur

Unterstützung der Studierenden entwickelt. Zu nennen sind ein Leitfaden, ein Erklärfilm, eine eigene Datenbank zur Praktikumssuche sowie Interview-Videos mit ehemaligen BFP-Praktikant:innen. Alle Informationen sind zentral online zugänglich¹.

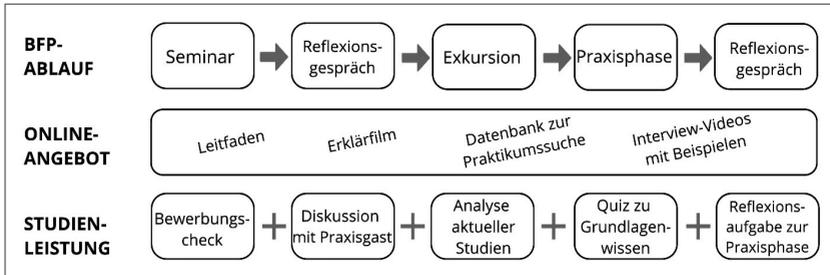


Abb. 1: Übersicht BFP-Modul im Lehramt Sozialwissenschaften an der UDE

Neben dem Aufbau von Grundlagenwissen zu außerschulischer politischer Bildung bereiten sich die Studierenden im Seminar konkret auf die Praxisphase vor, etwa durch Gespräche mit außerschulischen Expert:innen, einer Exkursion in den Landtag oder Bewerbungstrainings. Dies dient einerseits der Lernerfolgssicherung, andererseits einer guten Zusammenarbeit mit den außerschulischen Partner:innen. Die Praktikumsinstitutionen² – öffentliche, überparteiliche Träger wie bspw. Landeszentralen für politische Bildung, Volkshochschulen, kommunale Kinder- und Jugendparlamente oder freie Träger mit weltanschaulicher Prägung wie z. B. konfessionelle Bildungswerke, politische Stiftungen oder Jugendverbände – tragen im BFP durch eine qualitativ hochwertige Praktikumsbetreuung zur Lehrer:innenausbildung bei. SoWi-Berufsfeldpraktika können daher nur bei Bildungseinrichtungen absolviert werden, die den Studierenden im Vorfeld eine verbindliche Ausbildungszusage geben und eine verantwortliche Betreuungsperson benennen. Die Praktikumsinstitutionen ziehen einen Nutzen aus ihrem Ausbildungs-Engagement, da sie hierüber temporäre Arbeitskraft sowie wissenschaftliche Impulse für eigene Bildungsprojekte gewinnen. Nicht selten setzen die Studierenden ihre Arbeit für den Träger nach Praktikumsende als Ehrenamtliche oder Honorarkräfte fort. Hierbei können wertvolle Netzwerke für spätere außerschulische Kooperationen im Unterricht entstehen.

Während des Moduls wird die Fachwahl überprüft, das Fachinteresse hinterfragt und die Fachidentität gestärkt. Nach vier Semestern Studium fachwissenschaft-

1 <https://t1p.de/cives-school-berufsfeldpraktikum>

2 Vgl. auch die Übersicht der bisherigen vielfältigen Praktikumsorte:
<https://t1p.de/cives-school-praktikumsorte>

licher Inhalte aus der Politikwissenschaft, Soziologie und Ökonomie erarbeiten die Studierenden im BFP erste praktische Antworten auf die Frage, wie sozialwissenschaftliche Lehr-Lernprozesse aussehen sollten. Ziel ist, politische Mündigkeit und zivilgesellschaftliches Engagement in der Demokratie zu stärken. Bei der Suche nach Praktikumsorten in der außerschulischen politischen Bildung schärfen die Studierenden in der Differenzierung benachbarter Disziplinen wie z. B. Sozialarbeit, Pädagogik oder Jugendberufshilfe die Konturen ihrer eigenen Domäne. Mit dem Besuch von Praxisgästen aus der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung im Seminar, Exkursionen sowie dem Praktikum an einer außerschulischen Bildungsinstitution, lernen die Studierenden Berufstätige außerhalb des *Systems Schule* kennen. Sie erfahren andere Arbeitsziele, Abläufe sowie Berufsbiografien und erleben konkrete alternative Berufsfelder, die mit ihrem bisherigen Bildungsweg ebenfalls zugänglich wären. Diese Erfahrungen können produktiv für die weitere Professionalisierung werden. Sollten jedoch im Modulverlauf Zweifel am Lehramtsstudium oder am Fachinteresse entstehen, welches für den Berufserfolg eine signifikante Rolle spielt (Weißeno u. a. 2013), werden mit der Dozentin in den Reflexionsgesprächen individuelle Alternativen erarbeitet sowie weitere Beratungsangebote vorgestellt.

3 Reflexionskompetenz

Für die SoWi-Lehramtsstudierenden beginnt am Ende ihres Bachelor-Studiums die lang ersehnte fachdidaktische Ausbildung. Sie erwarten, endlich in die Schul- und Unterrichtspraxis einzutauchen und erhoffen sich einen unmittelbar spürbaren Kompetenzgewinn. Das BFP verhält sich in seiner Funktion, den Studierenden konkrete berufliche Perspektiven außerhalb des Schuldienstes zu eröffnen und Einblicke in relevante außerschulische Tätigkeitsfelder zu bieten (§12 LABG NRW 2022) diametral zu der Erwartung der angehenden Lehrkräfte. Diese Erwartung wird mit dem Fokus auf *außerschulische politische Bildung* zunächst frustriert. Die hierdurch bei einigen Studierenden ausgelöste Krisenerfahrung, gilt es im Arbeitsbündnis konstruktiv zu bewältigen und *Neues zu erzeugen* (vgl. Oevermann 2002, 35).

Das Neue entsteht im BFP durch die systematische Anbahnung eines *wissenschaftlich-reflexiven Habitus* (Helsper 2020) sowie eine *forschende Grundhaltung* (Fichten 2013).

Direkt zu Seminarbeginn werden die Studierenden aufgefordert, ihre Erfahrungen aus dem ersten Praxiselement EOP zu explizieren und Ziele bzgl. ihrer Kompetenzentwicklung für das BFP zu bestimmen. Dem *forschenden Lernen* entsprechend werden Beobachtungsaufträge für die Praxisphase formuliert, die es gilt, in der Studienleistung schriftlich zu bearbeiten. Der Schwerpunkt liegt hierbei u. a.

auf der Differenzierung zwischen *Beobachtung* und *Deutung* (vgl. Aufschnaiter u. a. 2019, 150f.). Dies ist grundsätzlich anschlussfähig für den weiteren Aufbau von Reflexionskompetenz im Studienverlauf, speziell im Praxissemester. In zwei Reflexionsgesprächen werden *Selbstlernprozesse* thematisiert. Insbesondere das Abschlussgespräch wird genutzt, um Reflection-On-Action mit Bezug auf *Selbstevaluation* und *Selbstregulation* zu üben. Welche Lernstrategien waren förderlich oder hinderlich im Bewerbungsprozess, im Praktikum und während des Seminars? Wie gut gelingt die selbstregulierte Wissensaneignung? Welche Kompetenzen, Verhaltensweisen und Einstellungen sind in der Praxisphase relevant geworden? Welche Entwicklungsbedarfe gibt es? Meta-reflexiv wird am Modulende auch die eigene Krisenerfahrung, die das BFP durch den Bruch mit dem *System Schule* ausgelöst hat, analysiert. Die Studierenden sind aufgefordert, ihre eigene Lernerfahrung im Modul nachzuvollziehen und auf die Lernprozesse ihrer zukünftigen Schüler:innen zu transferieren.

Während des BFP erproben die Studierenden ihre bisher erworbenen Kompetenzen. Aufgrund der erst rudimentären fachdidaktischen Kenntnisse muss sowohl die Praxisbeobachtung als auch das Erprobungshandeln im Anschluss reflektiert werden, um nicht in die „Erfahrungsfalle zu tappen“ (Hascher 2005). Um das Risiko bereits vor dem Praktikum zu minimieren, finden berufsbezogene Gespräche mit außerschulischen politischen Bildner:innen *im Seminar* und nicht etwa an den außerschulischen Lernorten statt. Die Annahme ist, dass durch die räumliche Distanz zum beruflichen Wirkungsort eine andere Reflexionsebene möglich ist. Vermutlich unterscheidet sich der Austausch zwischen Professionellen und Lernenden im Seminar von der Kommunikation *in vivo* am Praktikumsort. Ideal wäre es, wenn dies einen reflektierten Zugang zum Praxisfeld fördert, der im Sinne Hedtkes während der universitären Lehramtsausbildung den Fokus auf *Praxis als Forschungsobjekt* und nicht als *Handlungsraum* setzt (Hedtker 2020, 98).

Im Abschlussgespräch leitet die Dozentin eine Distanznahme und kontextualisierende Analyse entsprechend des professionellen Lernzyklus an. Einerseits wird das Exemplarische der individuellen Praktikumserfahrung herausgearbeitet, andererseits gilt es, das abstrakte sowie das erlebte außerschulische Lernen zu analysieren. Dem *Lernen an außerschulischen Lernorten* werden große Potenziale für die Verfolgung kognitiver und affektiver Lernziele attestiert (Brovelli u. a. 2011, 343). Gerade für die sozialwissenschaftliche Domäne sieht Ackermann vor allem in der Verbindung von abstraktem und konkretem Lernen einen Mehrwert, da „die politische Bildung [...] in besonderem Maße in Gefahr [ist], sich von der gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit zu entfernen. Die zum Teil als Verkopfung beklagte, rein intellektuelle Bearbeitung politischer Probleme“ (1998, 4) verhindere Fachinteresse und Lernmotivation. Dass die eher abstrakte und beschreibende Auseinandersetzung mit Politik im Unterricht dominiert, fand auch Manzel in einer Small Scale-Studie heraus: In untersuchten Politikunterrichts-

stunden dominierte das Fachkonzept Staat und Politik wurde institutionenkundlich unterrichtet (2013, 210). Daher ist im BFP-Modul die inhaltliche Auseinandersetzung mit handlungsorientierten Makromethoden sowie außerschulischen Kooperationen zentral, da durch sie eine Verbesserung der Unterrichtsqualität möglich scheint. Die außerschulische politische Bildung gilt als Experimentierfeld für neue Methoden, kreative und prozessbezogene Lehr-Lern-Settings sowie hohe Adressat:innenorientierung. Sie ist bedeutend schneller in der Umsetzung aktueller Themen und Trends (bspw. Workshops zum Umgang mit Fake News, Planspiele oder Entwicklung von Serious Games) als schulische Curricula. Damit liefert sie Innovationsimpulse für einen Schulunterricht, der den Prinzipien der *Aktualität*, *Lebensweltorientierung* und den Relevanzsystemen von Kindern und Jugendlichen gerecht werden möchte. Durch das eigene Eintauchen in dieses Berufsfeld sowie die Reflexion können Innovationsbereitschaft und -kompetenz sowie professionelles Handeln gestärkt werden.

Die Teilnahme an einer Exkursion ermöglicht den Studierenden ferner ein *Modelllernen* zum Thema außerschulischen Lernens (Brovelli u. a. 2011, 346). Das Modul als Ganzes funktioniert wie ein *pädagogischer Doppeldecker*, da die Studierenden selbst einen Lernprozess durchschreiten, der zunächst von der Aneignung abstrakten Wissens über konkrete Praxiserfahrung hin zu Analyse, Reflexion und Erkenntnisgewinn führt und den sie selbst später bei ihren Schüler:innen anregen.

4 Innovationskompetenz

Lehrer:innen sind Schlüsselpersonen für den Lernerfolg und gelten als Multiplikator:innen von Innovation, so Gruber & Leutner 2003. Um Innovationen formal im Schul- und Unterrichtsalltag als Ziel festzuschreiben, formulierte die Kultusministerkonferenz im Jahr 2014 *Innovieren* als Standard für die Lehrer:innenbildung. Angesichts des Umstands, dass Lehrkräfte auch in reformierten Studiengängen durch die Abfolge *Schule-Hochschule-Schule* rund 55 Jahre im *System Schule* verbringen, ist die Frage, wie Innovationsbereitschaft und -kompetenz bei einer derart operativ geschlossenen Schul-Laufbahn entstehen soll.

Hedtke plädiert für eine durchgängig auf Wissenschaftlichkeit fokussierte universitäre Lehramtsausbildung in der ersten Phase. Durch die bewusste Irritation der biografischen Kontinuität und den radikalen Perspektivwechsel auf Wissenschaftlichkeit – auch in den Praxisphasen – könne der Horizont erweitert und die Fähigkeit zur Innovation angebahnt werden (Hedtke 2020, 83ff.). Hierfür erscheint ihm die Reservierung des Berufsfeldpraktikums für außerschulische Tätigkeiten, idealerweise sogar außerhalb des Bildungssystems, als zielführend (90).

Folglich wird das BFP seit 2015 an Institutionen der *außerschulischen* politischen Bildung absolviert. Die Studierenden bewegen sich damit weiterhin im Bildungs-

bereich, treten jedoch für kurze Zeit aus dem *System Schule* heraus. Wenn sie bspw. in einem offenen Jugendtreff zwischen Billard und TikTok-Videos Gespräche über Politik anregen, mit Auszubildenden eine App zum Thema Erinnerungskultur produzieren oder für Senior:innen eine Exkursion zum Europaparlament planen, dann machen die Lehramtsstudierenden auf vielen Ebenen neue Erfahrungen. Sie arbeiten mit Professionellen, die anders ausgebildet sind, anderen Denkschulen und Handlungsansätzen folgen und deren Arbeitsalltag anders strukturiert ist. Sie erleben den Einsatz unbekannter Methoden, beobachten ein anderes Verhältnis von organisatorischen und pädagogischen Tätigkeiten, nehmen an Team- und Gremiensitzungen teil und müssen eigene kleinere Praktikumsprojekte durchführen. Die Erfahrungen von strukturell und individuell *Neuem* begünstigen die Professionsentwicklung sowie Unterrichtsinnovationen und werden im Modul als (*Selbst-*)*Reflexionsanlass* genutzt.

Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Innovationskompetenz als Element der Lehrer:innenausbildung bestärken den Ansatz des SoWi-BFP an der UDE. So erscheint in der ersten universitären Ausbildungsphase „eine frühzeitige Thematisierung von Selbstlernprozessen und kriteriengestützten Selbstreflexionsprozessen innerhalb der Ausbildung als eine wertvolle Strategie, Innovationskompetenz als ‚Kompetenzcluster‘ aus Kenntnissen, Erfahrungen und Dispositionen erfahrbar zu machen und zu gestalten“ (Gröschner 2013, 324). Die BFP-Erfahrungen und Reflexionsprozesse der Studierenden dienen gleichzeitig der durchführenden *CIVES! School*, das bisherige BFP-Konzept weiterzuentwickeln und an die sich ändernden Herausforderungen anzupassen. Dies entspricht auch auf institutioneller Ebene dem professionellen Lernzyklus.

Literatur

- Ackermann, P. (1998): Außerschulische Lernorte in der politischen Bildung. In: Politik und Unterricht (2), 24. Jg., 3–6.
- von Aufschnaiter, C., Fraij, A. & Kost, D. (2019): Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. In: Herausforderung LehrerInnenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 2 (1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/hlz-2439>
- Brovelli, D., van Niederhäusern, R. & Wilhelm, M. (2011): Außerschulische Lernorte in der Lehrpersonenausbildung. Theorie, Empirie und Umsetzung an der PHZ Luzern. In: Beiträge zur Lehrerbildung 29, 342–352.
- Fichten, W. (2013): Über die Umsetzung und Gestaltung Forschenden Lernens im Lehramtsstudium. Online unter: <https://uol.de/diz/publikationen/online-publikationen> (Abrufdatum: 15.07.2022).
- Gröschner, A. (2013): Innovationskompetenz als Element der Lehrerausbildung – Befunde und Perspektiven. In: M. Rürüp & I. Bormann (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS, 303–328.
- Gruber, H. & Leutner, D. (2003): Die kompetente Lehrperson als Multiplikator von Innovation. In: I. Gogolin & R. Tippelt (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Opladen: Leske + Budrich, 263–274.
- Hascher, T. (2005): Die Erfahrungsfalle. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 5 (1), 39–45.

- Hedtke, R. (2020): Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisbasierten Lehrerbildung. In: C. Scheid & T. Wenzl (Hrsg.): *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* Wiesbaden: Springer VS, 79–108.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (3), 7–15.
- Helsper, W. (2020): Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 179–178.
- Manzel, S. (2013): Performanz im Politikunterricht – Theorieansätze und Entwicklungstrends zum professionellen Lehrer/-innenwissen und Unterrichtshandeln. In: K.-P. Hufer & D. Richter (Hrsg.): *Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen*. Bonn: bpb, 203–216.
- Oevermann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19–64.
- Weißeno, G., Weschenfelder, E. & Oberle, M. (2013): Empirische Ergebnisse zur professionellen Kompetenz von Politiklehrer/-innen. In: K.-P. Hufer & D. Richter (Hrsg.): *Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen*. Bonn: bpb, 187–202.

Autorin

Laura Möllers, M. A.
Universität Duisburg-Essen/Didaktik der Sozialwissenschaften
Geschäftsführung der *CIVES! School of Civic Education*
Universitätsstraße 12, 45117 Essen
laura.moellers@uni-due.de

Daniel Halkiew

Die Universität als Tätigkeitsfeld – Die Leitung von Portfoliogruppen im Rahmen des Berufsfeldpraktikums

Steht für Studierende das Berufsfeldpraktikum an, richtet sich der Blick ab von der vertrauten Universität hin zu unbekanntem Tätigkeitsfeldern. Dabei ist auch die Universität selber ein für das Berufsfeldpraktikum überaus geeigneter Lernort. Sie ist sowohl ein für den Lehrer:innenberuf relevantes außerschulisches Tätigkeitsfeld als auch eine konkrete berufliche Perspektive außerhalb des Schuldienstes (vgl. LABG §12).

Wie ein Berufsfeldpraktikum in der universitären Lehrer:innenbildung aussehen kann, wird im Folgendem am Beispiel des Peer-Learning-Programms zum Praxisphasen-Portfolio an der Universität Münster gezeigt. In dem seit 2017 laufenden Programm haben bereits 57 Studierende ihr Berufsfeldpraktikum absolviert und dabei über 2300 Studierende in Kleingruppen bei ihrer Portfolioarbeit begleitet (Stand August 2022).

1 Kontext Portfolioarbeit

Seit der Einführung des Lehrerausbildungsgesetzes von 2009 müssen alle Praxisphasen der Lehrer:innenausbildung in Nordrhein-Westfalen verpflichtend in einem Portfolio dokumentiert werden (vgl. LABG §12, Abs. 1). Grundsätzlich soll die Arbeit mit dem Portfolio die Studierenden bei der Reflexion und Dokumentation ihres Lern- und Professionalisierungsprozesses unterstützen. Das bloße Bereitstellen eines Portfolios reicht dabei jedoch nicht aus. Dass bestimmte Voraussetzungen und Bedingungen erfüllt sein müssen, gilt sowohl für Reflexion im Allgemeinen (vgl. Häcker 2017, 40) als auch für Portfolioarbeit im Speziellen (vgl. Häcker & Winter 2017).

2007 empfahl die Expertenkommission zur Ersten Phase der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern nicht (nur) die quantitative, sondern vielmehr die qualitative Ausgestaltung der Praxisphasen zu verbessern (vgl. IWFT NRW & AQAS 2007). In diesem Kontext steht insbesondere die Reflexivität im Fokus. Geht man von einer gelingenden Portfolioarbeit aus, kann diese hierzu einen sinnvollen Beitrag leisten.

Auf die theoretische Fundierung von Portfolios als Reflexionsinstrument in der Lehrer:innenbildung soll an dieser Stelle verzichtet werden. Für einen Überblick zur empirischen Befundlage sowie zur Ausgestaltung der Portfolioarbeit an anderen Universitäten sei auf den Sammelband von Boos u. a. (2016) verwiesen. Für Lehramtsstudierende der Universität Münster wurde das PePe-Portfolio (Praxisphasen-Portfolio) entwickelt.

2 Peer-Learning-Programm zur Portfolioarbeit

Das Peer-Learning-Programm des Zentrums für Lehrerbildung (ZfL) der Universität Münster startete 2017. Es basiert strukturell auf einem Projekt, das zuvor mit dem Schwerpunkt Kollegiale Fallberatung für drei Jahre am Institut für Erziehungswissenschaft lief und dort bereits positive Ergebnisse hinsichtlich des Angebots von Praktikumsplätzen für das Berufsfeldpraktikum zeigte (vgl. Halkiew 2021).

Das Peer-Learning-Programm verfolgt Ziele auf verschiedenen Ebenen, die an dieser Stelle lediglich skizziert werden. Genauer betrachtet werden danach ausschließlich die für die Studierenden im Berufsfeldpraktikum relevanten Ziele.

Das Portfolio ist grundsätzlich bereits als Rahmung verschiedener Praxiselemente angelegt und in diesem Sinne soll auch das Peer-Learning-Programm bestehende Maßnahmen und Strukturen verbinden anstatt ein weiteres, separiertes Angebot darzustellen. Auch andere Portfolio-Projekte verfolgen dieses Ziel, um einer „strukturell bedingte[n] Zerstreung der universitären Lehrer:innenbildung“ (Bredehöft & Walkenhorst 2021, 220) entgegenzuwirken. Ob und wie stark Portfolioarbeit in den Begleitseminaren der Praktika aufgegriffen wird, hängt stark von der jeweiligen Lehrperson ab. Um möglichst viele Studierende zu erreichen, ergänzt das Peer-Learning-Programm der Universität Münster die bestehenden Seminare um moderierte Peer-Learning-Gruppen (vgl. Abb. 1).

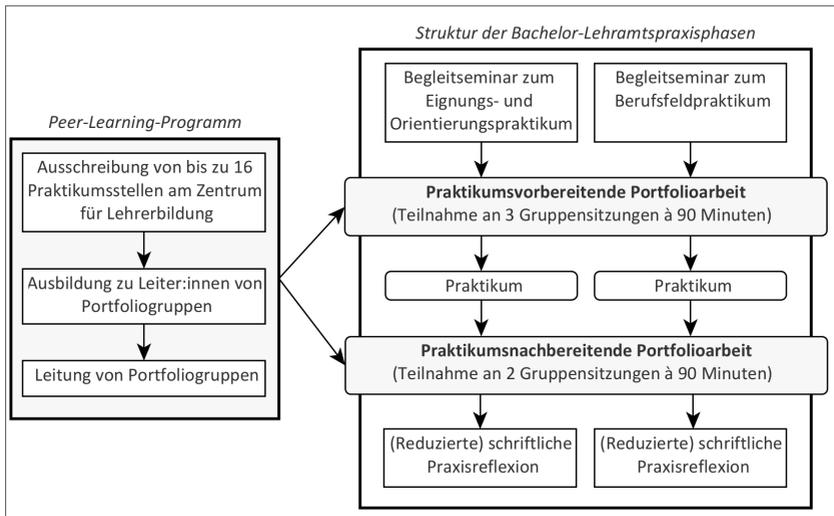


Abb. 1: Durch Peer-Learning-Programm ergänzte Struktur der Praktikumsseminare. Quelle: Eigene Darstellung

Die Organisation wird zentral durch das Peer-Learning-Programm übernommen, sodass für die Lehrenden kein Mehraufwand entsteht. Vielmehr ist die Entlastung der Lehrenden ein sekundäres Ziel des Programms. Da die Studierenden einen Teil ihrer Reflexionsleistung in den Portfoliogruppen erbringen, reduziert sich die schriftliche Praxisreflexion, die als Prüfungsleistung in den Seminaren zu erbringen ist, um sechs Seiten. Entsprechend sinkt der Korrekturaufwand für die Seminarleitung.

Die Studierenden der Praktikumsseminare nehmen an einer Peer-Learning-Gruppe teil, welche sich an fünf Terminen zu je 90 Minuten trifft und deren Gruppengröße auf acht Personen beschränkt ist. Drei Gruppentreffen finden als Vorbereitung vor dem Praktikum statt, zwei Termine dienen als Nachbereitung. Das Besprechen eigener Praxiserfahrungen, insbesondere schwieriger Situationen, bedarf eines besonders geschützten Rahmens. Dieser ist einerseits durch eine geringe Gruppengröße gegeben, andererseits durch die Abwesenheit des beziehungsweise der Lehrenden. Die Arbeit in einer Gruppe von Peers schafft einen bewertungsfreien Raum und fördert so ein möglichst offenes und ehrliches Reflektieren über sich selbst. Das Setting ermöglicht darüber hinaus auch ein regelmäßiges Feedback, was als wichtiges Element der Portfolioarbeit betrachtet wird (vgl. Leonhard 2013). Durch die über das Semester verteilten Termine soll zudem die kontinuierliche Arbeit am Portfolio gefördert werden.

2.1 Ziele und Lernmöglichkeiten für Berufsfeldpraktikant:innen

Trotz mancher Ähnlichkeit unterscheidet sich die Arbeit im Peer-Learning-Programm in wesentlichen Punkten von einer klassischen studentischen Hilfskrafttätigkeit. Während bei letzterer die Dienstleistung von Studierenden für die Universität im Vordergrund steht, sollen die Tätigkeiten im Peer-Learning-Programm vor allem die Professionalisierung und Kompetenzentwicklung der Praktikant:innen fördern. Daneben wird auch eine konkrete berufliche Alternative zum Schuldienst erkundet und eine grundsätzliche Berufswahlreflexion angeregt, die für Mayr & Rothland (2017) eine der zentralen Aufgaben von Praktika in der ersten Lehrer:innenausbildungsphase darstellt. Die entsprechenden Maßnahmen des Programms werden im Folgenden erläutert.

Die Kerntätigkeit der Praktikant:innen besteht aus der Leitung der Peer-Gruppen. Die Qualität des Praktikums ergibt sich jedoch durch die intensive Vorbereitung und Begleitung während dieser Tätigkeit. Im vorbereitenden Teil (vgl. Abb. 2) ist zunächst die Teilnahme an mehreren Sitzungen einer Portfoliogruppe vorgesehen. Die Leitung übernehmen hier die Praktikant:innen des vorherigen Durchgangs. Neben dem Erleben unterschiedlicher Leitungsstile erfolgt durch den Austausch unter aktuellen und zukünftigen Gruppenleiter:innen auch die Weitergabe tätigkeitsspezifischer Erfahrungen. Parallel erfolgt ein eigenständiges Literaturstudium anhand ausgewählter Texte zu den Themen Portfolioarbeit, Reflexion und Gruppenleitung.

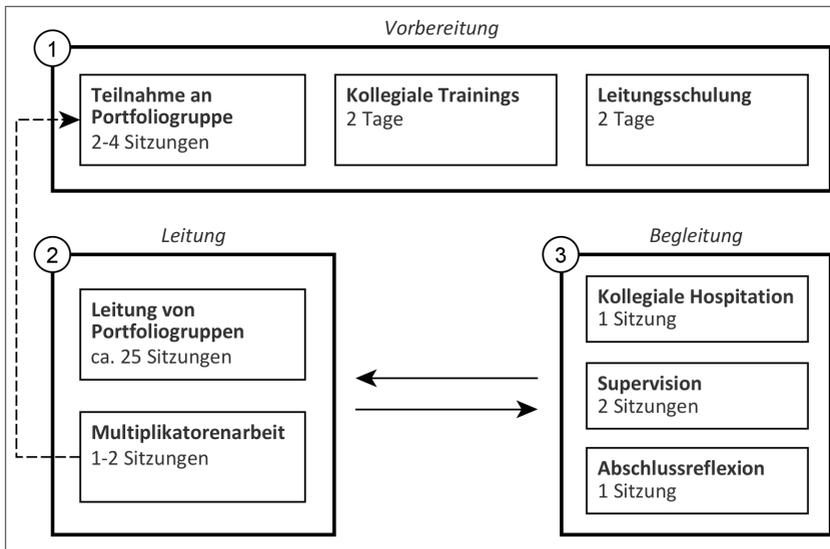


Abb. 2: Prozesse zur Qualifizierung und Begleitung der Praktikant:innen. Quelle: Eigene Darstellung

Im nächsten Qualifizierungsteil absolvieren die Praktikant:innen ein zweitägiges kollegiales Training. Dabei gestalteten sie zu zweit oder zu dritt eine zweistündige Sitzung zu selbstgewählten Themen, die ihnen hinsichtlich der Leitung von Gruppen als wichtig erschienen. Neben einem theoriebasierten Teil geht es in erster Linie um die praktische Anwendung. Bisherige Themen waren etwa Gesprächsführung, digitale Kompetenzen, Motivation, Umgang mit schwierigen Situationen oder Zeitmanagement. Die Konzepte der Trainings werden von den Studierenden eigenverantwortlich erstellt und vor der Durchführung mit der Projektleitung besprochen. Die Vorbereitung und die Durchführung erfolgen vollkommen selbstständig. Dadurch wird ein bewertungsfreier Raum geschaffen, in dem die Praktikant:innen sich in der Leitungsrolle erproben können. Eine Reflexion erfolgt sowohl während der Trainings durch die Praktikant:innen selbst als auch im Anschluss gemeinsam mit der Projektleitung. Eine neue Perspektive im Sinne des Berufsfeldpraktikums ergibt sich vor allem durch die Zielgruppe der Trainings, da sich die Praktikant:innen nun eher im Feld der Erwachsenenbildung bewegen. Während der ebenfalls zweitägigen Leitungsschulung setzen sich die angehenden Gruppenleiter:innen tiefgehend mit ihrer Leitungspersönlichkeit auseinander. Ausgehend von ihren bisherigen Erfahrungen und mit Blick auf die anstehende Leitungsaufgabe formuliert jede:r ein individuelles Entwicklungsziel unter Berücksichtigung der S.M.A.R.T.-Kriterien (Specific, Measurable, Attractive, Realistic, Terminated) (vgl. Storch 2011). Ein (Entwicklungs-)Ziel, das nach die-

sen Kriterien formuliert wird, erhöht die Erfolgsaussichten erheblich. Es erfordert aber auch die Bereitschaft zur Selbstreflexion und zur aktiven Gestaltung neuer Erfahrungen. Košinár (2014, 391) sieht damit eine „zentrale Voraussetzung für Professionalisierung im Referendariat beschrieben“.

Im Durchschnitt betreut jede:r Praktikant:in eigenverantwortlich fünf Gruppen, die sich für jeweils fünf Sitzungen à 90 Minuten treffen. Darunter fällt die Organisation der Gruppen, die Kommunikation mit den Teilnehmenden, die Sitzungsplanung und -leitung sowie die Evaluation. Die Projektleitung ist jederzeit ansprechbar, greift jedoch ausschließlich bei konkreter Anfrage ein. Auf Peer-Ebene führen die Praktikant:innen in der zweiten Woche kollegiale Hospitationen durch. Dabei erhalten sie auf der einen Seite ein strukturiertes Feedback zur eigenen Leitung und gegebenenfalls zu ihrem S. M. A. R. T.-Ziel, auf der anderen Seite erhalten sie Einblick in andere Leitungsstile und Gruppendynamiken. Mindestens eine gegenseitige Hospitation ist verpflichtend. Im Sinne der kollegialen Zusammenarbeit und Kooperation werden weitere Sitzungen empfohlen.

Obligatorisch ist die Teilnahme an zwei Reflexions- beziehungsweise Supervisions-sitzungen, die von unterschiedlichen, entsprechend qualifizierten Mitarbeitenden des ZfL durchgeführt werden. Inhalte sind u. a. die Entwicklung des S. M. A. R. T.-Ziels, ein Erfahrungsaustausch, Klärung möglicher Probleme und andere Themen, die von den Praktikant:innen eingebracht werden. Dies können z. B. Erfahrungen mit Methoden, gruppendynamische Aspekte oder auch inhaltlich-theoretische Fragen sein. Spätestens in der Abschluss-sitzung, die nach Ende der Gruppenleitungsphase stattfindet, wird auch auf einer Metaebene über die Leitungserfahrung reflektiert. Konkret wird über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur Lehrer:innenrolle, zum Schulsystem und über die weitere professionelle und berufliche Zukunft gesprochen.

Um die Universität als berufliche Perspektive kennenzulernen, sind die Praktikant:innen eingeladen, an verschiedenen Gremien und Veranstaltungen des ZfL teilzunehmen. Darüber hinaus findet ein arrangiertes Kennenlernen der Mitarbeitenden statt, die häufig selbst ein Lehramtsstudium abgeschlossen haben oder eine Abordnungsstelle besetzen.

2.2 Erfahrungen

Bredehöft und Walkenhorst (2021) haben für das Osnabrücker Portfolio-Projekt die Wirksamkeit von Portfoliogruppen hinsichtlich einer Steigerung der Reflexionskompetenz nachgewiesen. Eine vergleichbare Untersuchung liegt für das Peer-Learning-Programm in Münster nicht vor. Die regelmäßig durchgeführten Evaluationen lassen jedoch eine ähnliche Wirkung auf Seiten der teilnehmenden Studierenden vermuten.

Bezüglich der Ziele des Berufsfeldpraktikums sind vor allem die Rückmeldungen der Praktikant:innen relevant. Tabelle 1 zeigt hierzu ausgewählte Evaluationsergebnisse.

Tab. 1: Ausgewählte Evaluationsergebnisse zum absolvierten Praktikum

	Median	Mittelwert	SD
Nützlichkeit für späteren Beruf	7	6,3	1,1
Handlungsrepertoire Gruppenleitung	7	6,6	0,7
Entwicklung von Reflexionskompetenz	6	6,2	0,8
Persönliche Entwicklung	7	6,4	1,0
Einblick in die Arbeit des ZfL	4	4,5	1,3
Nutzen des Praktikums insgesamt ^b	7	6,3	0,9

a) n=25; siebenstufige quasi-metrische Ratingskala von 1 („stimme gar nicht zu“) bis 7 („stimme vollkommen zu“)
b) Abweichende Skala von 1 („sehr gering“) bis 10 („sehr hoch“)
Quelle: Eigene Darstellung

Nicht überraschend ist der hohe Wert zum Item *Handlungsrepertoire Gruppenleitung*, da es sich hier um die Kerntätigkeit des Praktikums handelt. Die Entwicklung der Reflexionskompetenz ist vor allem den begleitenden Reflexions- und Supervisionsangeboten zuzuschreiben. Zu entnehmen ist das auch den Freitextantworten der Evaluationen. Die Nützlichkeit des Praktikums für den späteren Beruf wird ebenfalls bestätigt. Sehr häufig geben die Befragten an, in ihrem Berufswunsch Lehrer:in bestätigt worden zu sein. Die Bestätigung für den Lehrer:innenberuf ergibt sich durch die positiven Erfahrungen als Gruppenleitung, die als vergleichbare Lehrtätigkeit wahrgenommen wird. Dass dies nur eine Facette des Lehrer:innenberufs ausmacht, sollte bereits im Eignungs- und Orientierungspraktikum bewusst geworden sein. Hervorgehoben wird in den Freitextantworten ebenfalls das gelungene Verhältnis aus Eigenverantwortlichkeit und Freiheit bei der Durchführung des Praktikums und den rahmenden Begleitformaten. Das Ziel, die Universität als berufliche Alternative kennenzulernen, ist scheinbar nur zum Teil gelungen ($M=4,5$). Erschwert wurde dieser Aspekt insbesondere durch die Reduktion von Präsenzveranstaltungen während der Corona-Pandemie. In dieser Zeit fanden auch die Peer-Gruppen-Treffen im Online-Format statt, was jedoch keine gravierenden Auswirkungen auf die Evaluationsergebnisse zur Folge hatte. Zukünftig sollte auf eine bessere Einbindung der Praktikant:innen in die Arbeitsabläufe des ZfL Wert gelegt werden, um den Aspekt der beruflichen Alternative zu verdeutlichen.

3 Herausforderungen

Die Erfahrungen und Evaluationsergebnisse haben gezeigt, dass die Universität ein geeigneter Lernort für das Berufsfeldpraktikum sein kann. Dazu bedarf es jedoch einer aktiven Gestaltung der Rahmenbedingungen. Denn die Vertrautheit der Studierenden mit der Universität stellt eine potentielle Schwierigkeit

dar. Kommiliton:innen müssen jetzt zu Teilnehmer:innen, und Dozent:innen zu Kolleg:innen werden etc. Die bekannten Strukturen, Räumlichkeiten und Personen erschweren den für das Berufsfeldpraktikum nötigen Perspektivwechsel. Die Übertragung von Verantwortung kann diesen Prozess unterstützen. Gleichsam muss sich gegebenenfalls auch die Projektleitung der Herausforderung einer Doppelrolle stellen. Sie ist auf der einen Seite betreuende Lehrkraft, auf der anderen Seite Vorgesetzte:r und Kolleg:in.

Gelingt es, die verschiedenen Herausforderungen zu bewältigen, schafft man nicht nur den Rahmen für ein erfolgversprechendes Berufsfeldpraktikum, sondern auch verbesserte Strukturen für die Lehrenden und Studierenden der Bachelor-Praxisphasen insgesamt.

Literatur

- Boos, M. & Krämer, A. & Kricke, M. (Hrsg.) (2016): Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung. Münster/New York: Waxmann.
- Bredehöft, F. & Walkenhorst, U. (2021): Die Wirksamkeitsevaluation einer Reflexionsgruppe im Osnabrücker Portfolio-Projekt. In: Y. Völschow (Hrsg.): Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Professionalisierung von Lehrkräften. Opladen/Berlin: Verlag Barbara Budrich, 217–234.
- 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: Verlag Julius Klinkhardt, 21–45.
- Häcker, T. & Winter, F. (2017): Portfolio – nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. In: I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze: Klett Kallmeyer, 227–233.
- Halkiew, D. (2021): Praxisreflexion durch Kollegiale Fallberatung. Institutionelle Verankerung einer Lerngelegenheit für angehende Lehrer*innen. In: Y. Völschow (Hrsg.): Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Professionalisierung von Lehrkräften. Opladen/Berlin: Verlag Barbara Budrich, 237–254.
- IWFT NRW & AQA – Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie & Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase (Vorsitz Baumert). Online unter: http://www.aqa.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf (Abrufdatum: 08.07.2022).
- Košinár, J. (2014): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- 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: 08.07.2022).
- Leonhard, T. (2013): Portfolioarbeit zwischen Reflexion und Leistungsbewertung. Empirische Befunde zur Messbarkeit von Reflexionskompetenz. In: B. Koch-Priewe, T. Leonhard & A. Pineker-Fischer (Hrsg.): Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 180–192.

- Mayr, J. & Rothland, M. (2017): Soll ich Lehrer werden? Anregungen zur Reflexion der Berufswahl. In: K. Zierer (Hrsg.): Leitfaden Schulpraktikum. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 150–155.
- Storch, M. (2011): Motto-Ziele, S.M.A.R.T.-Ziele und Motivation. In: B. Birgmeier (Hrsg.): Coachingwissen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, 185–208.

Autor

Daniel Halkiew

Zentrum für Lehrerbildung der Universität Münster

Hammer Str. 95, 48153 Münster

daniel.halkiew@uni-muenster.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Begleitung und Reflexion von Praxisphasen, Kollegiale Beratung, Portfolioarbeit

Christine Heil und Regina Köllner-Kolb

Künstlerische Beobachtungen im professionellen Feld leicht schräg neben dem Berufsziel

Im Berufsfeldpraktikum Kunst verzahnen sich unterschiedliche Felder der aktuellen Kunst, der empirischen Beobachtung, der Systemtheorie und der Praktikumserfahrungen. Ausgehend von Besonderheiten des Berufsfeldpraktikums Kunst an der Universität Duisburg-Essen (UDE) werden aus exemplarischen Abschlussdokumentationen von Studierenden spezifische Professionalisierungspotentiale aufgezeigt.

1 Subjektive Erwartungs-Perspektiven erkunden und professionelle Orientierungen schaffen

„Zugegebenermaßen fiel es mir anfangs sehr schwer mich auf das Berufsfeldpraktikum einzulassen, da ich mich gefragt habe, wieso sich angehende Lehrkräfte andere Berufsmöglichkeiten anschauen sollen, während in den Schulen händeringend nach Lehrer:innen gesucht wird. Das Praktikum beim doxs! Filmfestival hat mich jedoch eines Besseren belehrt und mittlerweile erachte ich das Berufsfeldpraktikum als ausgesprochen relevant für die Entwicklung einer vielfältigen Lehrerpersönlichkeit“ (studentische Abschlussdokumentation).

Dieser Gedanke einer Absolventin des Berufsfeldpraktikums steht stellvertretend für eine zunächst eher abwartende Haltung, wie sie von vielen Studierenden vor Beginn des Praktikums zu beobachten ist. Sie signalisiert jedoch ebenso das positive Fazit, das viele Studierende nach Beendigung ihres Praktikums ziehen. Dazwischen liegen Auseinandersetzungen.

1.1 Künstlerische und empirische Beobachtungen für individuelle Perspektiventwicklungen

Das Begleitseminar zum Berufsfeldpraktikum bietet für diese Auseinandersetzungen einen strukturellen und inhaltlichen Rahmen. Die Verortung im Fach Kunst wird an der UDE dazu genutzt, gezielt eine Verschränkung von künstlerischen und empirischen Formen der Beobachtung im gewählten Berufsfeld vorzubereiten und zu erproben. Darüber hinaus werden systemtheoretische Denkansätze

im Begleitseminar verhandelt, was nicht nur für die Orientierung im Berufsfeld hilfreich ist, sondern eine Reflexion der eigenen Wahrnehmung mit sich bringt und für die spätere professionelle Sicht auf die Institution Schule eine wichtige Basis bildet.

Die Thematisierung unterschiedlicher Beobachtungsformen ist bereits Teil einer *Studienlandschaft* im Fach Kunstdidaktik an der UDE, die systematisch Ansätze forschenden Studierens zur Vorbereitung des Praxissemesters im Master aufbaut. Hier ist auch das Berufsfeldpraktikum strukturell verortet. Eine solche curriculare Landschaft ermöglicht besondere Formen der Reflexion und Perspektiventwicklung:

„Interessant wird es häufig für Studierende wie für Lehrende in dem Moment, wenn nach einem einmal durchschrittenen und dokumentierten Vorhaben die gewonnenen Erfahrungen und Errungenschaften in einem anderen Kontext neu thematisiert und weiterentwickelt werden. Jetzt erst können sich Erfahrungen transformieren und eine forschend eingenommene Perspektive kann nachträglich als Perspektive wahrnehmbar werden“ (Heil & Sutter 2019, 719f.).

Häufig sind die Erwartungen und Vorstellungen hinsichtlich der eigenen Berufsausübung durch 12 bzw. 13 Jahre schulbiografischer Erfahrungen geprägt. An diese gilt es bewusstmachend und reflektierend anzuknüpfen. Eine perspektivische Erweiterung wird dann insofern angebahnt, als das im Praktikum aufgesuchte Berufsfeld gerade nicht dem der Rolle einer Lehrkraft an der Institution Schule entspricht, sondern *leicht schräg neben dem Berufsziel* des Lehramtsstudiums liegt. Diese Irritation vermag die eigenen Präkonzepte infrage stellen, was zu deren Dekonstruktion führen kann. Das ist beabsichtigt. Eine Professionalisierung des Blicks setzt einen derartigen Prozess voraus.

1.2 Künstlerische Beobachtungs- und Aufzeichnungsformen

Kunst und Wissenschaft werden hierbei nicht gegeneinander ausgespielt, sondern bedeuten einen gegenseitigen Zugewinn. Die künstlerische Forschung bringt eine Forschungspraxis mit sich, „die künstlerische Zugangs-, Vorgehens- und Artikulationsweisen verwendet, um Erkenntnisse zu generieren – nicht isoliert von anderen Formen der Erkenntnisproduktion, sondern in komplementärer Weise“ (Badura 2013, 30).

Künstlerische Arbeiten beinhalten häufig besondere Wahrnehmungsweisen oder Vorgehensweisen der Beobachtung sowie der medialen Dokumentation. Beispielsweise verschränken sich in der Arbeit der Künstlerin Sophie Calle „La Filiature or The Shadow (The Detective)“ (1981) mehrere Beobachtungsperspektiven mit besonderen Formen der Aufzeichnung: Die Künstlerin ließ sich einen Tag lang von einem Privatdetektiv beschatten. Der minutiösen Aufzeichnung mit Hilfe von Fotografien und detektivischem Protokoll mit Uhrzeiten, Orten und Tätigkeiten stellt die Künstlerin ihre eigene Perspektive der Sicht der Beobachteten gegenüber. Es verschränken sich so Beobachtungen erster, zweiter und dritter Ordnung.

In künstlerischen wie auch in ethnografischen Arbeitsformen beeinflusst bereits eine *Spielregel der Aufzeichnung* den Fokus und die Sensibilisierung der Beobachtung. Und eine mit künstlerischen oder ästhetischen Mitteln erzeugte Spur der Wahrnehmung hat wiederum Rückwirkung auf die Aufmerksamkeit der Beobachtung. Das wird gezielt in den Arbeitsaufträgen zur Dokumentation des Praktikums angewandt.

1.3 Systemtheoretische Denkansätze

Studierende treten mit ihrem Fachwissen und bereits routinierten Praktiken des eigenen Faches in ein bisher nicht bekanntes Berufsfeld. Um ihre Haltung und ihr eigenes Handeln im Spiegel des Berufsfelds reflektieren zu können, ist ein grundsätzliches Verständnis von systemtheoretischen Ansätzen, u. a. zu Rollenerwartung und -klarheit Voraussetzung.

„Ein System ist nicht Etwas, das dem Beobachter präsentiert wird, es ist ein Etwas, das von ihm erkannt wird“ (Maturana zitiert in: Schlippe & Schweitzer 2007, 86). Systemische Betrachtungsweisen werfen einen Blick auf individuelle Wirklichkeitskonstruktionen. Das Seminar schafft den Rahmen, über solche Konstruktionen im Medium Sprache oder in künstlerischen Medien in einen Diskurs zu treten.

1.4 Arbeiten in Peergroups

Das Begleitseminar Kunst an der UDE wird in drei Blockseminarveranstaltungen pro Semester angeboten. Die Studierenden arbeiten in unterschiedlichen Sozialformen und bilden Peergroups für einen Erfahrungsaustausch oder zur Bearbeitung von Aufgaben. Sie sind aufgefordert, dem jeweils nachfolgenden Durchgang im Rahmen einer Präsentation Einblick in ihr Berufsfeld zu geben. Durch diese *Staffelübergabe* im Blockseminar konkretisieren sich erste Vorstellungen bei *den Neuen*. Sowohl für die Präsentierenden als auch für deren Rezipient:innen bietet sich eine Reflexionsmöglichkeit, eigenes Denken oder Handeln zu überprüfen und eine jeweils eigene Perspektive zu reflektieren.

1.5 Feedback im Prozess der Professionalisierung

Zu ihrer Dokumentation erhalten die Studierenden ein kriteriengeleitetes schriftliches Feedback der Kursleitung. Ergänzt wird diese Rückmeldung durch einen Ausblick auf den weiteren Weg der Professionalisierung der Studierenden. Dazu gehören u. a. der Blick auf bereits erworbene Kompetenzen sowie mögliche sich anbahnende Schwerpunktbildungen fachlicher bzw. pädagogischer Art, um Aspekte künftigen professionellen Handelns zu konkretisieren (vgl. Kerncurriculum NRW 2021). Auf diese Weise geraten die zweite Ausbildungsphase und die zukünftigen professionellen Handlungsfelder einer ausgebildeten Lehrkraft in einen direkten Bezug zu den Praxiserfahrungen der Studierenden.

2 Beispiele aus der Praxis

Das Berufsfeld Kunst bietet den Studierenden ein weites Feld möglicher Erkundungen. Die forschende und fragende Haltung in der eigenen Professionalisierung als Lehrkraft ist eine Grundhaltung, die für die spätere Tätigkeit eine tragende Bedeutung hat. Sie ermöglicht eine reflexive Orientierung im Berufsfeld, u. a. in Bezug auf die Fragen:

Mit welchem Feld und welcher Institution habe ich es zu tun? Wen habe ich jeweils vor mir und mit wem arbeite ich im Unterricht und in der Institution zusammen? Was kann mein Fach für das Feld, z. B. den Bildungsauftrag von Schule, beitragen? In welchen Rollen trete ich auf? Und: Wofür bin ich besonders sensibilisiert und aufmerksam in meiner Wahrnehmung, vielleicht vor allem durch mein Studien- und Unterrichtsfach Kunst?

Zu unterscheiden sind außerschulische von schulischen Tätigkeitsbereichen. Es gibt Berufe mit fachlichen oder pädagogischen Bezügen und Mischformen. Exemplarisch vorgestellt werden drei Beispiele.

2.1 Außerschulische Tätigkeitsfelder mit fachlichem Bezug



Abb. 1: Studentin A, Momentaufnahme um 8:36 Uhr aus dem Selbstbeobachtungs-Protokoll

Darunter fallen z. B. Tätigkeiten bei Fotograf:innen, in der Tischlerei, in Malerbetrieben, in einem Architekturbüro oder in einem Archiv (für alternatives Schrifttum).

Studentin A hat einen selbstständig tätigen Fotografen bei seiner Arbeit im Ruhrgebiet begleitet. Ihre Fragen entwickeln die Erkundung des spezifischen Arbeitsfeldes: „Was muss bei der Fotografie alles beachtet werden? Wie gestaltet sich ein Tagesablauf und die Planung eines Fotografen und welche Aufgaben fallen in den Bereich des selbstständigen Fotografen? [...] Abgesehen davon wollte ich wissen, wie es ist, freiberuflich und nicht pädagogisch zu arbeiten“ (Abschlussdokumentation Studentin A).

Das Konzept für die Erkundung des Berufsfeldes orientiert sich an der Arbeit der Künstlerin Sophie Calle „La Filature or The Shadow (The Detective)“ (1981). In Anlehnung an das künstlerische Konzept dokumentierte die Studentin einen ihrer Arbeitstage und *beschattete* sich selbst und den Fotografen. Ihre gewählte Form,

den Tag mit Fotos, exakten Uhrzeiten und in knappem Sprachstil tagebuchartig zu protokollieren, entspricht auf originelle Weise den formalen Anforderungen, die das Begleitseminar an den Praktikumsbericht stellt. Dabei wird der Impuls zur peniblen ästhetischen Genauigkeit spielerisch zur Selbstreflexion genutzt. Selbstbeobachtungsprotokoll in Anlehnung an Sophie Calle aus der Abschlussdokumentation:

„Um 8:36 Uhr frühstückte ich eine Banane und trank Cola light, um wach zu werden.
 Von 9:36 bis 11:03 Uhr half ich die ‚Werkstatt‘ mit vorzubereiten
 Von 11:03 bis 13:06 Uhr wurden die Bilder aufgestellt und rausgesucht ...
 Um 13.17 Uhr nahm ich Möhren und einen Smoothie als Stärkung zu mir. Dazu setzte ich mich auf die Treppe und genoss ein wenig die frische Luft.
 13:31 Uhr: Die letzten Bilder wurden richtig hingestellt.
 Um 18:05 Uhr nahm ich diese Gelegenheit, um meinen Hunger mit meinem mitgebrachten Salat zu stillen. Da ich die Tische nicht blockieren wollte und es für unangenehm empfand, in dem Kunst- und Kulturzentrum zu speisen, setzte ich mich erneut auf die Treppe der Werkstatt“ (Abschlussdokumentation Studentin A).

Auf diese Weise verknüpften sich subjektive Eindrücke (z. B. Hunger), Kommunikation (mit dem Fotografen und weiteren Akteur:innen), situative Momente (rausgehen und Luft schnappen, aufräumen, Bilder ansehen) mit fachlichen Kompetenzen (die Fotografie betreffend) und Erkenntnissen bezüglich der professionellen Arbeitsroutinen, die die Studierende durch Beobachten, Begleiten und in Gesprächen gewonnen hat. Durch die künstlerische Aufzeichnungsform hat sich die Studentin ihres subjektiven Beobachtungsstandpunktes versichert und kann abschließend selbstbewusst feststellen, dass sie weiterhin Kunstlehrerin werden will.

2.2 Außerschulische Tätigkeiten mit pädagogischem und fachlichem Bezug

Studierende haben ihr Praktikum bei außerschulischen Bildungsträgern oder in sozialen Einrichtungen absolviert: bei der Landesarbeitsgemeinschaft *Arbeit Bildung Kultur e. V.*, dem Sportbund und auch in Museen, Kulturstiftungen, Künstler:innenateliers, Jugendzentren, in einem Kindergarten oder in Therapieeinrichtungen bzw. in der Forensik.

Studentin B interessierte sich für die Arbeitsfelder einer freischaffenden Künstlerin. Die erwogene Vorstellung einer Künstlerin, die isoliert im Elfenbeinturm der Kunst nachgeht, konnte die Studierende nicht bestätigen. Sie erlebte eine Künstlerin, die Auftragsarbeiten annahm, an Wettbewerben teilnahm, Ausstellungen ihrer eigenen Arbeiten organisierte und parallel dazu im offenen Ganztage einer Schule und auch in einer Strafanstalt als Kunstpädagogin tätig war. Wie sich das Arbeiten im Atelier *anfühlt*, erfuhr die Studentin in ihrem Praktikum im Atelier. In Anlehnung an eine Methode von Mikki Muhr (2012) sind ihre Wege in Form einer Kartierung dargestellt (vgl. Abb. 2):

„Diese Methode dient dem Zweck, sich in ein bestimmtes Verhältnis zu setzen, und zwar zu der Umgebung, zu den anderen Beteiligten und zu Ereignissen. Durch die Verwendung dieser Methode können Erfahrungen und Beobachtungen besser reflektiert, Verknüpfungen gemacht und Austausch durchgeführt werden“ (Abschlussdokumentation Studentin B).

In der Zeichnung werden subjektive momenthafte Eindrücke eines zurückgelegten Weges in einer räumlich-zeitlichen Orientierung im realen Raum dokumentiert.

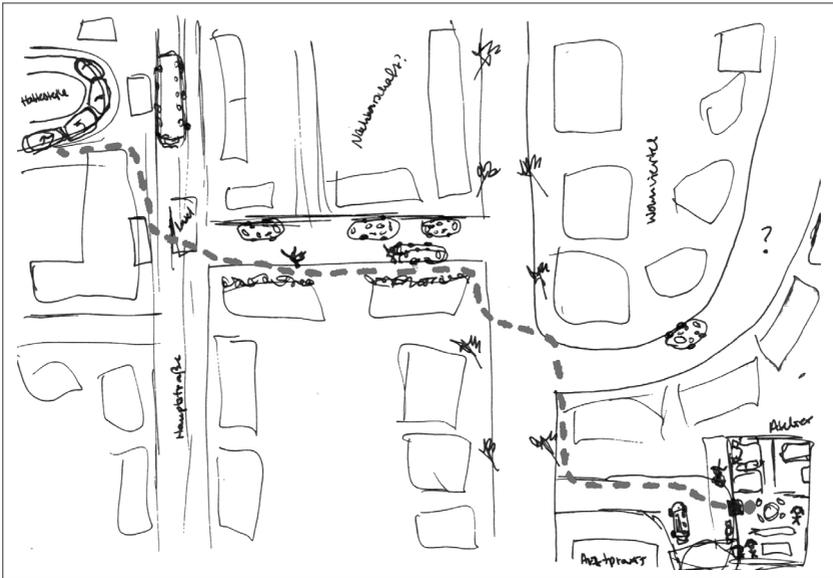


Abb. 2: Studentin B, „SICH VERZEICHNEN“ (Muhr 2012) im Berufsfeldpraktikum

2.3 Schulische Tätigkeiten mit unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Tätigkeitsfeldern

Hierzu gehören z. B. Tätigkeiten im offenen Ganzttag an Grundschulen in Form von Arbeitsgemeinschaften, aber auch die Übernahme von Kunstunterricht als Vertretungskraft in einer Schulform, für die man nicht ausgebildet wird. In das Tätigkeitsfeld fallen auch spezielle Fördermaßnahmen, die Studierende durchgeführt haben.

Auf vielfältige Weise wurden die Kinder dazu angeleitet, sich der eigenen Spuren bewusst zu werden: Durch Markieren von Spuren im Sand mithilfe von Naturmaterialien, durch Ablaufen markanter Strecken des Stadtteils, um sich den urbanen Lebensraum aktuell und unter historischen Aspekten zu erschließen, durch Bedrucken von T-Shirts mit dem Wahrzeichen der Stadt mithilfe von Schablonen. In

Malprozessen leitete die Studierende die Kinder an, Mal-Spuren des Gegenübers aufzunehmen und assoziativ weiter zu bearbeiten. Die wechselseitige Beeinflussung wurde hier zu einer wahrnehmbaren Thematik, die Anlässe für Gespräche bot. Studentin C konnte auf unterschiedlichen Ebenen ihr professionelles Denken und Handeln reflektieren und erweitern. Dazu gehören u.a. ihr eigenes pädagogisches Interagieren mit den Lernenden sowie mit weiteren Akteur:innen im professionellen Feld und die Bedeutung eines lernförderlichen Klimas im Unterricht. Hier betont die Studentin eine neue Wertschätzung für die Verzahnung von Theorie und Praxis.

3 Ausblick

„Unterrichten zu lernen ist ein lebenslanger Prozess. [...] Niemand wird als kompetente Lehrkraft geboren. Professionelles Wissen, Überzeugungen, aber auch Zielvorstellungen und die Fähigkeit zur Selbstregulation sind keine angeborenen Talente, sondern entwickeln sich im Laufe eines Lehrerlebens. Diese Entwicklung beginnt bereits in der eigenen Schulzeit [...]“ (Kunter & Trautwein 2018, 159).

Die Tätigkeitsfelder im Berufsfeld Kunst und die Reflexionsanlässe im Begleitseminar bieten den Studierenden den Boden, Kompetenzen im Hinblick auf professionelles Lehrer:innenhandeln auszubilden (vgl. Kerncurriculum NRW 2021). Der weitaus größere Teil der Studierenden (30 von 54 Teilnehmenden) fühlt sich durch die Erfahrungen im Berufsfeldpraktikum Kunst in der bereits gewählten Studienrichtung bestärkt und möchte als Kunstlehrkraft im Schuldienst eingestellt werden. Nur eine Person nimmt Abstand vom Lehrberuf. Darüber hinaus bekunden drei Studierende Interesse, auch in außerschulischen Bereichen arbeiten zu können. Das Künstlerische in diesem Berufsfeldpraktikum wird in Verschränkung mit systemtheoretischen Sichtweisen und forschenden Feldzugängen zu einem spielerischen und forschenden Experimentalraum, in dem die eigene Professionalisierung entwickelt und reflektiert werden kann. Das erweitert den Blick auf das eigene Fach.

Das Berufsfeldpraktikum dient insbesondere im Blick auf die Erwartungen an die beiden Rollen als Auszubildende:r und Lehrkraft im Vorbereitungsdienst, sich in dieser Ambiguität zurechtzufinden, zu orientieren und diese produktiv zu nutzen.

Literatur

- Badura, J. (2013): Explorative Strategien, Anmerkungen zur Künstlerischen Forschung. In: J.M. Heideringer & T. Meyer (Hrsg.), *What's next? Kunst nach der Krise. Ein Reader*, Berlin, 28–31.
- Heil, C. & Sutter, S. (2019): Eine Perspektive als Perspektive sichtbar machen. Forschendes Studieren in Studienlandschaften der Kunstdidaktik an der Universität Duisburg-Essen. In: R. Kunz/M. Peters (Hrsg.): *Der professionalisierte Blick. Forschendes Studieren in der Kunstpädagogik*. München, 718-729.

Kerncurriculum NRW (2021).

Online unter: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/Kerncurriculum_Vorbereitungsdienst.pdf (Abrufdatum: 06.06.2022).

Kunter, M. & Trautwein, U. (2018): Psychologie des Unterrichts, Paderborn.

Muhr, M. (2012): SICH VERZEICHNEN – mit Karten sich im Zwischenraum orientieren. Eine künstlerische Methode für reflexive Bildungsprozesse. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 15, Wien.

Online unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/12-15/meb12-15.pdf> (Abrufdatum: 25.07.2022).

Schlippe, A. v. & Schweitzer, J. (2007): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung, 10. Auflage, Göttingen.

Autorinnen

Christine Heil, Prof. Dr.

Kunstdidaktik und Bildungswissenschaften, Institut Performative Praxis, Kunst und Bildung, Vizepräsidentin für Lehre, Studium und Professionalisierung, Hochschule für Bildende Künste Braunschweig

Johannes-Selenka-Platz 1, 38118 Braunschweig
c.heil@hbk-bs.de

Regina Köllner-Kolb

Universität Duisburg-Essen, Institut für Kunst und Kunstwissenschaft
Universitätsstraße 2, 45141 Essen
regina.koellner-kolb@uni-due.de

Sprachbildung und Mehrsprachigkeit

Ulrike Behrens und Miriam Morek

Das Berufsfeldpraktikum in pädagogischen Einrichtungen des Elementarbereichs: Ein Modellkonzept für das Studium *Sprachliche Grundbildung* (Grundschullehramt Deutsch)

„Erst im Verlauf meines Berufsfeldpraktikums habe ich die Bandbreite der Tätigkeiten von Erzieher:innen verstanden.“ (Richardt 2022, 17)

1 Einleitung

Das Berufsfeldpraktikum (BFP) im Lehramtsstudium soll „berufliche Perspektiven außerhalb des Schuldienstes eröffne[n] oder Einblicke in die für den Lehrerberuf [sic!] relevanten außerschulischen Tätigkeitsfelder gewähr[en]“ (LABG §12, Abs. 3). Für das Lehramt an Grundschulen stellt der elementarpädagogische Bereich ein einschlägiges Berufsfeld dar. Als Vorgängerinstitution in der Bildungsbiografie von Grundschulkindern bietet sich die Kindertagesstätte (im Folgenden: Kita) als Praktikumsort deswegen besonders an. Für den BA-Lehramtsstudiengang *Sprachliche Grundbildung* haben wir ein Konzept für ein fachintegriertes BFP entwickelt, das auf Sprachförderung in Kitas fokussiert.

Die Gelegenheit, sprachbezogene Bildungsarbeit im pädagogischen Alltag von Kitas zu erleben und mitzugestalten, weist ein besonderes Potenzial für professionsbezogene Reflexionsprozesse auf: Überzeugungen von Grundschullehrkräften bezüglich der Berufsgruppe frühpädagogischer Fachkräfte sind nämlich, wie Forschungen zum Übergang zwischen Elementar- und Primarbereich zeigen, von stereotypen Annahmen geprägt (z. B. dass Erzieher:innen nur spielen, Kaffee trinken und sich die Zeit vertreiben; Bremen 2009, 22). Gleichzeitig wird vielfach angenommen, der Spracherwerb sei bis zur Einschulung weitgehend abgeschlossen (vgl. Quasthoff 2003) und sprachliche Bildungsarbeit sei im Primarbereich nicht mehr zentral (von Bülow 2011, 11). Demgegenüber betonen Ansätze der durchgängigen Sprachbil-

derung (Gogolin 2020) die Notwendigkeit einer institutionenübergreifenden, möglichst bruchlosen (Weiter-)Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten (z. B. Kammermeyer u. a. 2018), vor allem mit Blick auf bildungssprachliches Handeln.

Vor diesem Hintergrund bietet ein BFP in Kitas die Chance, die Unterstützung der kindlichen Sprachentwicklung als eine zentrale Aufgabe zu begreifen, an der Elementar- und Primarbereich gleichermaßen mitwirken müssen und die auf Seiten der Fachkräfte fachliche Expertise erfordert.

Dieser Beitrag skizziert Konzeption und Zusammenspiel von Praktikum und Begleitseminar und reflektiert den Beitrag dieses BFP für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Fach *Sprachliche Grundbildung*. Letzterer besteht vor allem darin, dass die Studierenden (1) sprachliche Heterogenität in der praktischen Arbeit mit Kindern erleben und (2) Zugänge zu Sprachförderung und -diagnostik in Kita und Schule vergleichen, aufeinander beziehen und reflektieren lernen. Das Konzept ist übertragbar auf alle anderen im Grundschullehramt studierbaren Fächer bzw. Lernbereiche.

2 Das BFP in Kitas als Baustein der Professionalisierung angehender Deutschlehrkräfte

An der Universität Duisburg-Essen wird das BFP im 5. Fachsemester absolviert. Im Lernbereich *Sprachliche Grundbildung* kann es aufsetzen auf bis dato vermittelte fachwissenschaftliche Grundlagen (z. B. zur Grammatik, zum Laut- und Schriftsystem des Deutschen) und schließt unmittelbar an das fachdidaktische Modul *Schriftspracherwerb* an (s. Abbildung 1). Letzteres beinhaltet u. a. auch die Auseinandersetzung mit Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs (z. B. phonologische Bewusstheit, Valtin 2010), mit frühen literalen Praktiken (z. B. Bilderbuchbetrachten) sowie mit Möglichkeiten der (Früh-)Diagnostik (z. B. Martschinke u. a. 2018) und Prävention von Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb.

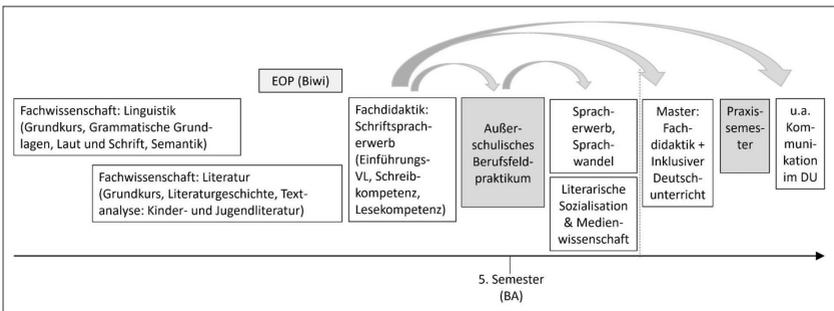


Abb. 1: Verortung des BFP im Lehramts-Teilstudiengang *Sprachliche Grundbildung* an der Universität Duisburg-Essen (vereinfachte Darstellung)

Die Pflichtveranstaltung *Spracherwerb* ermöglicht zum Ende des BA-Studiums eine Vertiefung und theoretische Reflexion der im Praktikum gemachten Beobachtungen, vor allem mit Blick auf die Komplexität sprachlicher Erwerbsprozesse und deren interindividueller Vielfalt (z. B. mehrsprachiger Spracherwerb, Sprachentwicklungsstörungen). Im Master schließlich werden die für das BFP in der Kita zentralen Aspekte *Umgang mit (sprachlicher) Heterogenität* und *alltagsintegrierte Sprachbildung* vor allem in Veranstaltungen zum inklusiven Deutschunterricht sowie zur Kommunikation im Deutschunterricht wieder aufgenommen, etwa wenn es um adaptive Förderung und diskurserwerbsförderliche Gesprächsstrategien von Lehrkräften geht (Morek & Heller 2021; Behrens 2022).

Das BFP in Kitas trägt vor diesem Hintergrund in mindestens drei Hinsichten zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte bei:

- Erstens kann – im Sinne der Theorie-Praxis-Verknüpfung – vorgängig vermitteltes Professionswissen zu sprachlichen Erwerbsprozessen, Diagnose- und Förderzugängen für die Beobachtung und erprobend-reflexive (Mit-)Gestaltung realer pädagogischer Situationen genutzt werden. Die eigenen Beobachtungen bilden wiederum eine Folie für die weitere Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien und Befunden zu Spracherwerb und Sprachförderung.
- Zweitens wird die Einsicht geschärft, dass die Unterstützung sprachlicher Erwerbsprozesse von Kindern eine institutionenübergreifende Aufgabe früh- und elementarpädagogischer Fachkräfte ist, was gerade angesichts zunehmender regionaler Bildungspartnerschaften am Übergang wichtig ist. Die Studierenden begegnen sprachlich heterogenen Ausgangslagen in der realen Welt und erkennen die Zuständigkeit von Bildungsinstitutionen für gelingenden Erwerb (schrift-)sprachlicher Fähigkeiten.
- Drittens geraten über den Vergleich der Institutionen Kita und Schule die Spezifika der jeweiligen sprachbezogenen Bildungsarbeit in den Blick: Während in der Kita situative Förderung und informelle Beobachtung im Kontext von Handlungs- und Spielsituationen im Vordergrund stehen, geht es im Deutschunterricht stärker um die gezielte Vermittlung spezifischer Fähigkeitsbereiche wie Wortschatz, Leseflüssigkeit, Textverstehen, mündliches Erzählen. Dennoch birgt auch dort die *Nebenbei-Nutzung* sprachlicher Lerngelegenheiten (Kammermeyer u. a. 2018; Morek & Heller 2021) wichtiges Lernpotenzial und kann somit als Gemeinsamkeit der sprachbildenden Arbeit in Kita und Schule identifiziert werden.

3 Konzeption des Begleitseminars

Im Sinne der skizzierten Theorie-Praxis-Verknüpfung erstreckt sich die 80-stündige Praxisphase in der Kita über mehrere Wochen, sodass sie gut mit dem in drei Blocktagen angebotenen universitären Begleitseminar verschränkt werden kann.

Im Mittelpunkt des Seminars stehen Möglichkeiten der Sprachförderung mithilfe von Spielen. Anhand der Aufgabe, eigene Spielideen zu entwickeln, im Seminar zu präsentieren und in der Kita zu erproben, verknüpfen die Studierenden wissenschaftliche Erkenntnisse mit praktisch-pädagogischem Handeln. Dieser thematische Kern wird durch verschiedene weitere Themen teils ergänzt, teils kontrastiert, um insgesamt zu einem ganzheitlichen Bild von (früh-) kindlicher Sprachförderung zu gelangen. Im Folgenden werden zentrale Bestandteile des Konzepts ausführlicher beschrieben und begründet.

3.1 Vorbereitung

Vorbereitend lesen die Studierenden das frühpädagogische Lehrbuch „Überall steckt Sprache drin“ (Jungmann u. a. 2018) und verfassen eine kurze Rezension zu ihrer Lektüre. Das Buch sensibilisiert für die vielfältigen Formen der Sprach- und Literacy-Förderung und gibt konkrete Anregungen für spielerische Zugänge zur Sprache. So gewinnen die Teilnehmenden einen umfassenden Einblick in das Konzept der alltagsintegrierten Sprachbildung und können entsprechende Maßnahmen im alltäglichen Geschehen in der Kita bewusst(er) identifizieren. Zu den möglichen Beobachtungen zählen neben gezielten Fördermaßnahmen (z. B. durch logopädische Fachkräfte) auch zahlreiche weniger augenfällige, gleichwohl erwerbsförderliche Elemente und Aktivitäten, etwa

- Gesprächsverhalten der Erzieher:innen (sprachliches Vorbild, sprachanregende Fragen und Impulse)
- Elemente der Raumgestaltung (Bücher, Präsenz von Symbolen und Schrift, Material für Rollenspiele)
- Regeln und Routinen (Begrüßung, Morgenkreis, Tischgespräche)
- spezielle Angebote (dialogisches Vorlesen, Puppentheater, Spiele, Lieder)

3.2 Seminarblock I und erste Praxisphase

Das Seminar beginnt mit einer Übung, bei der das Alter von Kindern anhand von mündlichen Äußerungen eingeschätzt werden soll, wobei fachliches Wissen über linguistische Beschreibungsebenen (Phonologie, Lexik, Syntax) angewandt werden muss. In Anschluss daran bildet die Auseinandersetzung mit dem sprachförderlichen Potenzial von Spielen den thematischen Kern des ersten Blocktags. Spiele können als Hybrid zwischen alltagsintegrierter und systematischer Sprachförderung angesehen werden: Für die Kinder stehen der Spielspaß und das jeweilige Ziel des Spiels im Vordergrund. Pädagogische Fachkräfte hingegen setzen gezielt Spiele mit sprachförderlichem Potenzial ein. Sie nutzen dabei das emotionale Engagement der Kinder und die Bereitschaft zur Wiederholung, die sich bei attraktiven Spielen automatisch einstellen.

In diesem Sinne ist es Aufgabe der Studierenden, entsprechende Potenziale von Spielen zu entdecken und zu analysieren. Unter Rückgriff auf die Basislektüre und

ein Raster (*Spiele-Check-Sprache*) sichten und erproben die Studierenden eine große Auswahl an Spielen und fragen danach, welche Fähigkeitsdimensionen (z. B. Wortschatz) und Kompetenzniveaus jeweils adressiert werden. Für diese Recherche bietet sich der Besuch eines Fachgeschäfts an.

Den gezielten Einsatz der Spiele für bestimmte Fähigkeitsbereiche und Zielgruppen erproben die Studierenden im Praktikum und notieren ihre Beobachtungen dazu in einem Logbuch. Ausdrücklich werden sie auch animiert, Spiele abzuwandeln oder gänzlich eigene Spielideen zu entwickeln und umzusetzen.

3.2 Seminarblock II und zweite Praxisphase

Die Präsentation, Erprobung und Diskussion der mitgebrachten Spiele und eigenen Spielideen steht im Mittelpunkt des zweiten Seminarblocks nach ca. 6 Wochen. Dabei werden die Meilensteine des frühkindlichen Spracherwerbs vorgestellt und zu den Förderpotenzialen der präsentierten Spiele in Beziehung gesetzt. Um einer mechanistischen Vorstellung von Spielidee und Wirkung auf den Spracherwerb vorzubeugen, lernen die Teilnehmenden zusätzlich den „Wahrnehmungs-Entwicklungs-Baum“ (Schaeffgen 1991, 211) und damit den Zusammenhang der höheren kognitiven Fähigkeiten mit grundlegenden Wahrnehmungsprozessen kennen. Sie erkennen, dass Sprachförderung gerade im Kindesalter immer die Förderung einer stabilen Integration aller Sinneswahrnehmungen beinhaltet.

Entsprechend dem so erweiterten Blick sollen die Praktikant:innen im folgenden Abschnitt ihres Praktikums ihre Aufmerksamkeit auch auf diejenigen Maßnahmen in der Kita richten, die der *gezielten* Beobachtung, Diagnose und Förderung dienen. Dabei kommen insbesondere die in der Kita eingesetzten Instrumente und Verfahren in den Blick; typischerweise u. a. die Beobachtungsbögen SEL-DAK, SISMIK (Ulich & Mayr 2003, 2006) oder BaSIK (Zimmer 2021) und Feststellungsverfahren wie Delfin-4 (Fried 2008) oder das Programm „Hören – Lauschen – Lernen“ (Küspert & Schneider 2008).

3.3 Seminarblock III

Diagnostische Materialien aus den Kitas werden ins Seminar mitgebracht und vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Gütekriterien reflektiert; dabei werden Einblicke in die praktische Anwendung oder auch (kritische) Anmerkungen von Erzieher:innen berichtet und als Gesprächsanlass genutzt.

Als Kontrast zu einer möglichen Verengung des Blicks auf (sprachliche und sonstige) Defizite wird das Konzept der Resilienz eingeführt. Herausgearbeitet wird die Bedeutung einer sicheren Bindung zu Bezugspersonen für die erfolgreiche Bewältigung von Krisen und Herausforderungen. Ausgehend von dieser Einsicht werden in einem abschließenden Austausch die Aufgaben und Chancen von Kita und Schule als außerfamiliäres Beziehungsangebot diskutiert.

3.4 Dokumentation und Reflexion des Praktikums

Um die Erfahrungen und Beobachtungen der Praxisphase zu strukturieren, führen die Studierenden ein Logbuch. Die darin vordefinierten Abschnitte beziehen sich auf

- die Reflexion und Bewertung der Basislektüre,
- ein einzelnes „Fokuskind“,
- die räumlichen Bedingungen in der Kita,
- die alltäglichen Routinen,
- die pädagogischen Fachkräfte,
- die erprobten Spiele sowie
- die Verfahren der Sprachstandsfeststellung und
- gezielte Fördermaßnahmen.

Das Logbuch bereitet auch die Erstellung eines Portfolios zum Abschluss des Moduls vor. Die Studierenden gliedern einen Aspekt aus diesem Spektrum aus und machen ihn zum Gegenstand eines Praktikumsberichts. Darin soll die konkrete Empirie (eigene Angebote, Beobachtungen, qualitative oder quantitative Daten) unter Nutzung wissenschaftlicher Begriffe und Modelle dargestellt und reflektiert werden. Viele nutzen das Portfolio auch, um Einsichten und Erkenntnisse über die Arbeit von Kitas als Bildungsinstitutionen zu thematisieren und in Beziehung zu den eigenen beruflichen Perspektiven zu setzen, wie das folgende Beispiel zeigt:

„Erst im Verlauf meines Berufsfeldpraktikums habe ich die Bandbreite der Tätigkeiten von Erzieher:innen verstanden. [...] Durch das Berufsfeldpraktikum habe ich den Stellenwert der frühkindlichen Förderung erkannt. Zudem ist die Verbindung von Kita und der Grundschule deutlich geworden. Des Weiteren habe ich bemerkt, dass es für meinen zukünftigen Beruf als Grundschullehrerin sinnvoll ist, an verschiedene Sprachfördermethoden, die ich in der Kita beobachten konnte, anzuknüpfen.“ (Richardt 2022, 16f.)

4 Fazit

Das BFP in Kitas bietet wertvolle Einblicke in die Bildungseinrichtung, die von der übergroßen Mehrheit der Kinder in Deutschland vor ihrer Einschulung besucht wird. Für das Fach *Sprachliche Grundbildung* bietet es die Möglichkeit,

- den Blick speziell auf den Erwerb und die Förderung sprachlicher Fähigkeiten zu richten,
- die alltägliche Sprachbildung durch pädagogische Fachkräfte zu beobachten und als Element einer durchgängigen Sprachbildung zu begreifen,
- realer Vielfalt in Ausgangslagen und Erwerbsverläufen von Kindern zu begegnen,
- Sprachförderung und -diagnostik zu erproben und im Sinne der Theorie-Praxis-Verknüpfung zu reflektieren,
- die eigene Rolle und Verantwortung für die kindliche (Sprach-)Bildung zu bedenken.

Insofern der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen (vgl. Bildungsgrundsätze des Landes NRW (MFKFFI/MSB 2018) verschiedene Bereiche umfasst (s. Abb. 2), bietet sich ein Transfer des Seminarkonzepts auch für andere Studien- und Unterrichtsfächer im Grundschullehramt an. Statt sprachlicher Fähigkeiten können dann andere Bildungsbereiche im Fokus der Praxisbeobachtung und -reflexion sowie des fachdidaktischen Begleitseminars stehen.

Zehn Bildungsbereiche:

1. Bewegung
2. Körper, Gesundheit und Ernährung
3. Sprache und Kommunikation
4. Soziale und (inter-)kulturelle Bildung
5. Musisch-ästhetische Bildung
6. Religion und Ethik
7. Mathematische Bildung
8. Naturwissenschaftlich-technische Bildung
9. Ökologische Bildung
10. Medien

Abb. 2: Bildungsgrundsätze der Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen (MFKFFI/MSB)

Literatur

- Behrens, U. (2022): Mündliche Kompetenzen im Deutschunterricht. Sprechen und Zuhören als Bildungsaufgabe. Hannover: Klett|Kallmeyer.
- Bremen (2009): Gestaltung des Übergangs von der Kita in die Schule – für eine kontinuierliche kindliche Bildungsbiografie.
Online unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-30016> (Abrufdatum: 10.11.2023).
- Bilow, K. von (2011): Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fried, L. (2008): Delfin 4 – Diagnostik, Elternarbeit und Förderung der Sprachkompetenz Vierjähriger in NRW. Düsseldorf: MSW NRW.
- Gogolin, I. (2020): Durchgängige Sprachbildung. In: I. Gogolin u. a. (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 165–173.
- Jungmann, T.; Morawiak, U. & Meindl, M. (2018): Überall steckt Sprache drin. München: Reinhardt.
- Kammermeyer, G. u. a. (2018): Mit Kindern im Gespräch (Grundschule). 2. Auflage. Augsburg: Auer.
- Küspert, P.; Schneider, W. (2008): Hören, lauschen, lernen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- 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: 10.11.2023).
- Martschinke, S.; Kirschhock, E. & Frank, A. (2018): Der Rundgang durch Hörhausen. 10. Auflage. Augsburg: Auer.
- MFKFFI/MSB – Ministerium für Kinder, Jugend, Familie, Gleichstellung, Flucht und Integration des Landes NRW & Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2018): Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen.

- Morek, M.; Heller, V. (2021): Individualisierter Zuschnitt diskursiver Anforderung und Unterstützung: Finetuning diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns in der Unterrichtsinteraktion. In: U. Quasthoff u. a. (Hrsg.): Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen. Berlin: De Gruyter, 381–424.
- Quasthoff, U. (2003): Entwicklung mündlicher Fähigkeiten. In: U. Bredel, P. Klotz & H. Günther (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1. Paderborn, München [u. a.]: Schöningh, S. 107–120.
- Richardt, J. (2022): Praktikumsbericht zum Berufsfeldpraktikum (unveröff. Portfolio).
- Schaeffgen, R. (1991): Die Entwicklung der Wahrnehmung. *Praxis Ergotherapie* 4: S. 206–213.
- Ulich, M.; Mayr, T. (2003): SISMIK – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder.
- Ulich, M.; Mayr, T. (2006): SELDAK. Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern. Freiburg: Herder.
- Valtin, R. (2010): Phonologische Bewusstheit – eine notwendige Voraussetzung beim Lesen- und Schreibenlernen? In: *Leseforum.ch* (2), S. 1–10.
Online unter: https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2010_2_Valtin_PDF.pdf
- Zimmer, R. (2021) Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen – Manual, 3. Auflage. Freiburg: Herder.

Autorinnen

Ulrike Behrens, Dr.

Universität Hildesheim, Institut für deutsche Sprache und Literatur

Universitätsplatz 1, 31141 Hildesheim

ulrike.behrens@uni-hildesheim.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik der Mündlichkeit; Leistungsbeurteilung im Deutschunterricht; Aufgabenentwicklung; lernförderliche Konzepte für die Hochschullehre

Miriam Morek, Prof. Dr.

Universität Duisburg-Essen, Institut für Germanistik, Germanistische Sprachdidaktik

Universitätsstraße 2, 45141 Essen

miriam.morek@uni-due.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Gesprächsanalytische und fachdidaktische Unterrichtsforschung; Erwerb und Vermittlung von Diskursfähigkeiten; Inklusiver Deutschunterricht

Nicole Lorth und Ursula Reuschenbach

Berufsfeldpraktikum *Welcome to School* im Fachbereich Deutsch als Zweit-/Fremdsprache: Berufsbezogene Selbstkonzepte und Berufswahlsicherheit im BFP an der Universität Duisburg-Essen (UDE) entwickeln

1 Einleitung

Die steigende Zuwanderung der letzten Jahre nach Deutschland führte zu einem wachsenden Anteil an Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund (vgl. DJI-Kinder- und Jugendmigrationsreport 2020). Das Recht auf Bildung dieser Kinder und Jugendlichen ist durch die UN-Kinderrechtskonvention (1989) garantiert und hat das Schulsystem in den letzten Jahren vor große Herausforderungen gestellt. Dies bedeutet für die Lehrkräftebildung Qualifizierung im Kontext von Interkulturalität, um diesen Herausforderungen gerecht zu werden (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2015).

In diesem Beitrag wird das Berufsfeldpraktikum (BFP) *Welcome to School* vorgestellt. Es wird seit 2016 vom Zentrum für Lehrkräftebildung (ZLB) in Kooperation mit dem *Projekt Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern* (ProDaZ) von der Fakultät für Geisteswissenschaften an der UDE angeboten und mit sechs Leistungspunkten kreditiert. Im Rahmen dieses Praxismoduls werden die Lehramtsstudierenden in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache, Interkulturalität und Mehrsprachigkeit qualifiziert.



Abb. 1: Berufsfeldpraktikum *Welcome to School*, Übersicht

2 Konzeption des Berufsfeldpraktikums *Welcome to School*

Bei der Anmeldung zum BFP im Projekt *Welcome to School* entscheiden sich die Studierenden bewusst für ein Praktikum mit einem besonderen Schwerpunkt und in einer besonderen Lerngruppe, bei der der Umgang mit sprachlicher, sozialer und kultureller Vielfalt und heterogene Lehr-Lern-Settings einen Schwerpunkt bilden. Sie nehmen an acht vorbereitenden bzw. begleitenden Seminarveranstaltungen teil und schließen das Modul mit einem Modul-Portfolio und einem Reflexionsgespräch ab (vgl. Abb. 1). Das Seminar wird durch einen Moodle-Kursraum flankiert. Dieser ermöglicht vielfältige Lernaktivitäten und beinhaltet zahlreiche interaktive Kommunikationselemente. Er dient der Bereitstellung von Literatur und Lerninhalten, der Vernetzung und der Organisation des Vorbereitungs- und Begleitseminars.

2.1 Kompetenzaufbau und Zielsetzung

Welcome to School unterstützt den sukzessiven Kompetenzaufbau und Professionalisierungsprozess der Lehramtsstudierenden. Mit Blick auf den Erwerb übergreifender Kompetenzen im Umgang mit Vielfalt und interkultureller Bildung (vgl. Lehramtszugangsverordnung (LZV) § 10) verfolgt die inhaltliche

Ausrichtung der Begleitveranstaltungen und des Praktikums insbesondere folgende Ziele:

Die Studierenden

- sensibilisieren sich für die Situation geflüchteter Menschen, überprüfen eigene Überzeugungen und identifizieren die sich daraus ergebenden Folgen für Lehr- und Lernprozesse.
- sammeln Erfahrungen im Umgang mit sprachlicher Vielfalt und entwickeln ein Bewusstsein für heterogene Lehr-Lern-Settings, um daraus Planungskompetenz für sprachsensiblen Unterricht zu entwickeln.
- lernen ihr professionelles Handeln kritisch zu reflektieren, um sich in ihrem Professionalisierungsprozess weiterzuentwickeln.
- bauen ihr berufliches Handlungswissen aus und reflektieren in der Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld Schule ihre Studien- und Berufswahl.

2.2 Praktikumsbegleitung

Die Studierenden werden von Dozierenden der UDE im Rahmen von acht Seminarsitzungen vorbereitet, begleitet und zur Reflexion angeleitet. Zu Beginn finden die Vorstellung der Kooperationsschulen und die Zuordnung auf deren Praktikumsplätze statt. Bei den Kooperationsschulen handelt es sich um Gesamtschulen, Gymnasien und Berufskollegs mit internationalen Förder- oder Vorbereitungsklassen, in denen die Studierenden ihr Praktikum – unabhängig von ihrer studierten Schulform – absolvieren. Meist führen die Studierenden ihr Praktikum im Tandem oder einer Kleingruppe von bis zu vier Studierenden durch. Die Ableistung des Praktikums (80 Stunden, semesterbegleitend) organisieren sie eigenverantwortlich in Absprache mit den Ausbildungslehrkräften der jeweiligen Schulen.

Die begleitenden Seminarveranstaltungen thematisieren theoretisches Grundlagenwissen im Kontext von Umgang mit Vielfalt, Förderung von Schüler:innen in Deutsch mit Zuwanderungsgeschichte und der Ausbildung interkultureller Kompetenz. Die schulpraktischen Erfahrungen werden in den Begleitveranstaltungen theoriebezogen reflektiert und um Basiswissen zu Schule und Unterricht erweitert. Gleichzeitig haben die Studierenden die Möglichkeit, theoretische Erkenntnisse des Seminars anwendungsbezogen im Praktikum umzusetzen und zu erproben, um so professionsbezogenes Handeln zu entwickeln.

2.3 Themenschwerpunkte des Begleitseminars

Interkulturelle Kompetenz:

Die Entwicklung interkultureller Kompetenz ist ein zentraler Inhalt des Seminar-konzepts von *Welcome to School*. Durch eine wissenschaftsbasierte Einführung, thematisch angeregte Diskussionen, die Bereitstellung von Literatur und das Einbeziehen eigener (Migrations-) Erfahrungen werden die Studierenden befähigt,

- eine Sensibilisierung für die eigene und für die fremde Kultur zu entwickeln,
- eigenes und fremdes Handeln zu verstehen,
- Problem- und Konfliktpotenziale zu erkennen,
- kulturspezifische Kommunikationsregeln zu verstehen und
- kulturell bedingte Missverständnisse und Vorurteile abzubauen.

Voraussetzung, um erfolgreich Handlungsstrategien in der Arbeit mit geflüchteten Menschen anzuwenden, ist es, alle Menschen als gleichwertig wahrzunehmen und anzuerkennen, sowie ihre Wertvorstellungen und kulturellen Orientierungen zu achten. Durch die Ausbildung dieser Kompetenz leisten die Studierenden im Praktikum einen Beitrag zur interkulturellen Öffnung von Schule und reflektieren auch ihr Selbstverständnis in Bezug auf die Lehrer:innen-Rolle. Einzelne Seminarveranstaltungen werden mittels Einbindung der Expertise und Erfahrung einer Islamwissenschaftlerin und Trainerin für interkulturelle Kommunikation bereichert.

Stolpersteine der deutschen Sprache:

Das Grundwissen über Stolpersteine der deutschen Sprache schärft den Blick der Studierenden für die Herausforderungen, denen sich die Schüler:innen beim Erlernen der deutschen Sprache stellen müssen. Ebenso ist dieses Wissen hilfreich bei der Beobachtung des Spracherwerbs und gibt Hinweise auf sprachliche Aspekte, die in Bezug auf bildungssprachliche Kompetenzen und den Fachunterricht von besonderer Bedeutung sind. Diese Stolpersteine äußern sich auf verschiedenen sprachlichen Ebenen, wie der Lautsprache, Grammatik oder im Wortschatz und sollten immer auch in Verbindung mit der Kenntnis über die Herkunftssprachen der Schüler:innen betrachtet werden.

Sprachbildung und sprachsensibler Unterricht:

Angeregt durch die Kooperation mit dem Modellprojekt ProDaZ werden einzelne Seminarveranstaltungen dem Thema Sprachförderung und sprachsensibler Unterrichtsgestaltung gewidmet. „Der Begriff sprachsensibler Unterricht steht für unterschiedliche Unterrichtskonzepte, die Sprache bewusst als Mittel des Denkens und Kommunizierens einsetzen, um fachliches und sprachliches Lernen zu verknüpfen. Ein wesentliches Element ist die in den Unterricht integrierte, gezielte sprachliche Unterstützung der Schülerinnen und Schüler.“ (Woerfel & Giesau 2018, 1). Darüber hinaus ist es ein wichtiges Anliegen, den Studierenden das Wahrnehmen und Wertschätzen sprachlicher Kompetenzen von Schüler:innen anderer Herkunftssprachen als einen wertvollen Bestandteil einer interkulturell geprägten Schule zu vermitteln.

Flucht und Trauma – traumasensibles Unterrichten:

Erlebnisse von Krieg und Folter in den Herkunftsländern sowie Flucht nach Europa sind belastende Erfahrungen für Kinder und Jugendliche. Zudem können

ein ungeklärter Aufenthaltsstatus, die Unterbringung in Flüchtlingsunterkünften, fehlender familiärer Rückhalt und eine gesellschaftliche Ausgrenzung zusätzlich als Stressfaktoren wirken.

Viele Schüler:innen mit Zuwanderungs- und Fluchtgeschichten haben potenziell traumatische Situationen erlebt. Um die Studierenden auf den Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit möglichen Kriegs- und Fluchterfahrungen vorzubereiten, wird im Seminar das Thema des schulpädagogischen Umgangs mit psychisch belasteten bzw. psychisch traumatisierten Schüler:innen behandelt.

Folgende Aspekte werden bearbeitet:

- Basiswissen zu psychischen Traumata
- Verhaltensweisen, die auf ein psychisches Trauma hinweisen können
- psychische Erste Hilfe bei einem Flashback in der Schule
- Entwicklung einer traumasensiblen pädagogischen Grundhaltung von Lehrkräften

Intention ist es, die Studierenden für die Lebenswelten geflüchteter Schüler:innen zu sensibilisieren, das Erleben traumatisierter Schüler:innen zu verstehen und Wege aufzuzeigen, wie Lehrkräfte diese jungen Menschen im Schulalltag begleiten können. Dies wird im Seminar durch die Expertise einer Pädagogin und Therapeutin für integrative Lerntherapie und systemische (Familien-)Therapie unterstützt.

Lehr- und Lernmaterialien in Internationalen Förder- oder Vorbereitungsklassen:

Heterogene Lernvoraussetzungen erfordern individuelle Vorgehensweisen. So ist es wichtig, die Spracharbeit in den Internationalen Förder- oder Vorbereitungsklassen an die unterschiedlichen Lernbiographien neu zugewanderter Schüler:innen anzupassen. Die Studierenden erarbeiten Kriterien zur Typisierung von Lehrwerken und Auswahlkriterien geeigneter Unterrichtsmaterialien. An ihren Praktikumsschulen informieren sie sich über entsprechende Lehr- und Lernmaterialien und stellen ausgewählte Beispiele im Seminar vor. Darüber hinaus nutzen die Studierenden die Lehrwerksammlung im ProDaZ mit aktuellen Lehrwerken und Lernmaterialien sowie Fachliteratur für das Unterrichten von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen.

2.4 Das Modulportfolio

Im Modulportfolio dokumentieren die Studierenden ihr Praktikum, reflektieren ihre Erfahrungen an der Schule und setzen sich wissenschaftsbasiert mit den Portfolioaufgaben aus dem Begleitseminar auseinander, die auf die Kompetenzstandards zum BFP in der LZV NRW rekurren. Das schriftliche Modulportfolio und das persönliche Reflexionsgespräch mit den Dozierenden schließen das Modul ab.

Die intensiven Erfahrungen, Erkenntnisse und die persönlichen Erlebnisse in der Konfrontation mit einer besonders stark ausgeprägten Diversität in den Internationalen Förderklassen werden von den Studierenden differenziert beschrieben. Sie ermöglichen ihnen, den eigenen Entwicklungsstand in Bezug auf den obengenannten Kompetenzerwerb einschätzen zu können, Ursachen für Schwierigkeiten, aber auch eigene Ressourcen und Fortschritte zu entdecken und für die weitere professionelle Entwicklung nutzbar zu machen. Dies zeigen die folgenden Zitate aus den Portfolios von Studierenden:

„Durch das Seminar war es möglich, Unterrichtsstunden kriteriengeleitet und reflektiert zu beobachten. Dies bezieht sich vor allem auf das Praktikumsstagebuch und die vorgegebenen Beobachtungsschwerpunkte, die eine strukturierte Dokumentation der verschiedenen Eindrücke ermöglichten. So konnten, da ich den Begriff der interkulturellen Kompetenz ziemlich zu Beginn des Praktikums definiert habe, Beobachtungen und Eindrücke sinnvoll eingeordnet werden, was auch die Reflexion entsprechender Situationen erleichterte.“ (N. L., Studierende WiSe 2021/22)

„Nach meinem Praktikum habe ich beschlossen, die Zusatzqualifikation im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache zu erwerben, mit dem Ziel, später im Lehrberuf Alphabetisierungsklassen und internationale Vorbereitungsklassen unterrichten zu können.“ (A. K. B., Studierende SoSe 2019)

2.5 Abschließendes Reflexionsgespräch

Ein leitfadengestütztes Reflexionsgespräch mit den Dozierenden bildet den Abschluss des Moduls. Hierbei werden sowohl die Stärken und Schwächen des eigenen Modulportfolios thematisiert als auch ein Rückblick auf die schulpraktischen Erfahrungen geworfen. Die Studierenden erfassen und analysieren gewonnene Erkenntnisse im Hinblick auf deren Bedeutung für das Arbeitsfeld Schule und ihren berufsbiografischen Entwicklungsprozess. Hierdurch lernen sie schon früh, die Reflexion als Teil ihres professionellen Selbstverständnisses anzuwenden.

„Zudem habe ich gelernt, mich und mein Handeln selbst zu reflektieren und daraus Maßnahmen für die darauf folgenden Unterrichtsstunden abzuleiten und umzusetzen.“ (M. L., Studierende SoSe 2019)

„Für mein weiterführendes Studium und anschließendes Referendariat ist es besonders wichtig, dass ich regelmäßig eine Selbstreflexion durchführe und wichtige Ziele nicht aus den Augen verliere. Dabei bin ich mir sehr sicher, dass ich die Verantwortung für Schüler:innen übernehmen und die Fähigkeit zur Organisation meines Unterrichts ausbauen möchte.“ (A. G., Studierende WiSe 2020/2021)

2.6 Kooperation und Vernetzung

Zum Netzwerk von *Welcome to School* zählen universitäre Projektpartner wie ProDaZ, die Schreibwerkstatt und die AG Internationalisation at Home, externe Dozent:innen sowie kooperierende Gymnasien, Gesamtschulen und Berufskollegs in Essen und

Umgebung. Durch die enge Zusammenarbeit mit diesen Kooperationsschulen ergeben sich Vorteile für die Studierenden wie auch für die beteiligten Schulen: Lehrkräfte und Schüler:innen erfahren Entlastung und Unterstützung. Studierende können ihr zukünftiges Tätigkeitsfeld näher kennenlernen, sie erhalten einen vertieften Einblick in die besonderen Lernbedingungen von Schüler:innen mit Migrationshintergrund und Fluchterfahrungen und entwickeln ein Bewusstsein für heterogene Lehr-Lern-Settings. Das persönliche Kennenlernen und der konstruktive Austausch sind Basis einer guten Zusammenarbeit mit den Ansprechpersonen an den Kooperationsschulen. Nach jedem Semester bitten die Dozierenden die Ausbildungslehrkräfte um ein Feedback zur abgeschlossenen Praxisphase. Deren Rückmeldungen zeigen insbesondere den Mehrwert für alle Beteiligten:

„Es verzahnt sehr eng Schule und die Herausforderungen, die Schule heute „stemmen“ muss, mit dem universitären Studium. In diesem Zusammenhang geht es mir aber nicht um anwendungsorientiertes Denken. Es besteht aber schon die Möglichkeit, im pädagogischen Sinne so etwas wie „pädagogischen Takt“ zu entwickeln und sich auf die große Heterogenität vorzubereiten.“ (Lehrkraft, Berufskolleg)

3 Fazit zu *Welcome to School*

Die gesellschaftliche Realität in Deutschland und damit auch die Realität in den Schulen ist durch eine immer größer werdende individuelle, soziale und kulturelle Vielfalt geprägt. Besonders im Hinblick auf die Chancen- und Bildungsgerechtigkeit ist der kompetente Umgang mit Vielfalt für die angehenden Lehrkräfte eine der zentralen Herausforderungen. Mit *Welcome to School* bekommen Lehramtsstudierende die Möglichkeit, grundlegende Kompetenzen zur Bewältigung dieser Herausforderungen zu erlangen. Insbesondere meint dies die Fähigkeit zur (Selbst-) Reflexion, eine Haltung der Offenheit und der Wertschätzung und eine hohe Diversitätssensibilität.

„Der andere Aspekt ist der, dass ich praktische Erfahrungen im Umgang mit Schülern und Schülerinnen ... im DaZ/DaF-Bereich sammeln konnte. Diese Erfahrung hat mich hinsichtlich der Erweiterung der interkulturellen Kompetenz erheblich weiter gebracht.“ (J. H., Studierende SoSe 2019)

Das Seminarskonzept wird semesterweise im Rahmen der Reflexionsgespräche mit den Studierenden betrachtet und kritisch hinterfragt. Die Rückmeldungen werden genutzt, um inhaltliche wie auch strukturelle Anpassungen vorzunehmen. Herausfordernd bleibt weiterhin der kontinuierliche Austausch mit den Kooperationsschulen, der häufig aufgrund zeitlich begrenzter Ressourcen nur eingeschränkt möglich ist. In den Reflexionsgesprächen wird deutlich, dass das Praktikum in den internationalen Förderklassen für die Studierenden eine hohe Anforderung darstellt, sie aber am Ende des Praktikums Fortschritte in ihrer Pro-

fessionsentwicklung im Rahmen der oben genannten übergreifenden Kompetenzen beschreiben und positiv auf das Praktikum zurückblicken.

„Ich gehe aus diesem Praktikum gestärkt heraus, weil ich durch das Praktikum Sicherheit bezüglich der Berufswahl erlangen konnte. Diese Praxisphase hat mir aber auch gezeigt, woran ich noch arbeiten muss.“ (A-K. B., Studierende SoSe 2019)

Literatur

- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2018): Übereinkommen über die Rechte des Kindes, VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. 6. Aufl. Berlin. Online unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93140/78b9572c1bffdda3345d8d393acbbfe8/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf> (Abrufdatum: 31.10.2022).
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2015): HRK Empfehlungen zur Lehrerbildung. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2015. Bonn. Online unter: https://www.hrk.de/uploads/media/2015-01_Lehrerbildung_01.pdf (Abrufdatum: 31.10.2022).
- MSB – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV), (i. d. F. 2. Juli 2021). Online unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?sg=0&menu=1&bes_id=34604&aufgehoben=N&anw_nr=2 (Abrufdatum: 31.10.2022).
- Lochner, S. & Jähnert, A. (Hrsg.) (2020): DJI Kinder- und Jugendmigrationsreport 2020. Datenanalyse zur Situation junger Menschen in Deutschland. Online unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/themen/Jugend/DJI_Migrationsreport_2020.pdf (Abrufdatum: 31.10.2022).
- Woerfel, T. & Giesau, M. (2018): Sprachsensibler Unterricht. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung).

Autorinnen

Nicole Lorth
ZfsL-Solingen
Ausbilderin am ZfsL-Solingen
Eintrachtstraße 31, 42655 Solingen
nicole.lorth@zfslsolingen.onmicrosoft.com

Ursula Reuschenbach
Universität Duisburg-Essen/Zentrum für Lehrkräftebildung (ZLB)
Dozentin für schulpraktische Begleitveranstaltungen, Stellvertretende Leitung des Ressorts Schulpraxis & Praktikumsbüro, Koordinatorin im Drittmittelprojekt WEICHENSTELLUNG
Universitätsstraße 15, 45117 Essen
ursula.reuschenbach@uni-due.de

*Beatrix Hinrichs, Nadia Wahbe, Frederik Kahmen und
Claudia Riemer*

Das DaZ-spezifische Praktikumsformat der Universität Bielefeld: FörBi – Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunftssprachen

1 Einleitung

Bereits im Jahr 2012 kam eine Umfrage des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln zu der Erkenntnis, dass in der Berufspraxis stehende Lehrer:innen in ihrem Fachunterricht keine Sprachförderung von Schüler:innen mit Förderbedarf in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) betreiben (vgl. Becker-Mrotzek u. a. 2012, 8f.). In der Studie begründeten die Lehrer:innen dies vornehmlich damit, dass sie für die Sprachförderung DaZ nicht ausgebildet seien, zudem werde die Sprachförderung nicht unbedingt als Aufgabe des Fachunterrichts verstanden. Auch betrachteten viele der befragten Fachlehrer:innen die sprachliche Heterogenität in ihren Klassen als zusätzliche und schwierige Aufgabe und sie hielten es für sinnvoll, entsprechende Kompetenzen, also sprachdiagnostische und Sprachförderkompetenzen, bereits im Lehramtsstudium zu entwickeln. Beinahe zehn Jahre später ergänzt der deutsche Sprachbericht zur Sprache in den Schulen (vgl. Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung & Union der deutschen Akademien der Wissenschaften 2021), dass viele Lehrer:innen den Auf- und Ausbau fach- und bildungssprachlicher Kenntnisse von Schüler:innen nur bedingt fördern. Gerade dann, wenn sich Fachlehrer:innen nicht als fachsprachliche Vorbilder verstehen und ihren Schüler:innen keine entsprechenden Aufgaben mit fachsprachlichem Bezug stellen, fördere der aktuelle Schulunterricht die Sprachkenntnisse vieler Lernenden noch immer nicht ausreichend. An solchen Befunden zeigt sich die Relevanz der Sensibilisierung und Ausbildung von Lehramtsstudierenden für die Sprachförderung DaZ im Fachunterricht während ihres Studiums.

An der Universität Bielefeld erfolgt diese Qualifizierung wie an allen lehrerbildenden NRW-Universitäten im Rahmen des seit 2009 obligatorischen DaZ-Moduls, das mit i. d. R. zwei Lehrveranstaltungen und 6 Leistungspunkten nur das leisten

kann, was in diesem geringen Volumen überhaupt möglich ist. Darüber hinaus können an der Universität Bielefeld Lehramtsstudierende der Germanistik und Anglistik ihr Berufsfeldpraktikum im Projekt Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunftssprachen (FörBi) absolvieren – Englisch und Deutsch werden im FörBi-Projekt neben Mathematik als Förderfächer angeboten; mit den Fachdidaktiken bestehen Absprachen zum Praktikumsangebot. In diesem Praktikum gewinnen Studierende bereits während des Bachelorstudiums erste Einsichten und praktische Lehrerfahrungen im Bereich unterrichts- bzw. fachintegrierter DaZ-Förderung und DaZ-Diagnostik. Für die Studierenden ist die eigene Einflussnahme und Gestaltung von Lernsituationen außerhalb des Systems Schule in dieser Praxisphase ein Novum; sie ist der Orientierenden Praxisstudie mit Eignungsreflexion (OPSE) zeitlich nachgelagert, die im Lehramtsstudium in NRW im ersten Bachelorstudienjahr absolviert werden soll. Wissenschaftlich begleitet wird das Berufsfeldpraktikum im Projekt FörBi durch regelmäßige Evaluationen und Begleitstudien. Beispielsweise untersucht die Forschungs- und Entwicklungsstudie Diagnose- und Förderkompetenz für sprachsensiblen Fachunterricht der Sekundarstufe (BiProDaZ_FörBi – Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunftssprachen), die vom Bildungsministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wird, die DaZ-bezogene Kompetenzentwicklung der FörBi-Praktikant:innen, die sprachsensiblen Förderunterricht eigenständig durchführen. Aus den Erkenntnissen werden Reflexionsübungen und Materialien entwickelt, die bei der Begleitung des Praktikums eingesetzt werden.

2 Berufsfeldpraktikum im Förderunterricht

2.1 Projekt FörBi

FörBi wird als Drittmittelprojekt seit 2001 an der Universität Bielefeld im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache durchgeführt. Auf der Basis einer individuellen Analyse des Förderbedarfs, der in einem ausführlichen Anmeldegespräch mit den Schülerinnen und Schülern eruiert wird, werden kleine Gruppen (mit 5 bis maximal 10 Schüler:innen) aus den Sekundarstufen Bielefelder Schulen zusammengestellt, die dann v. a. von Lehramtsstudierenden in Räumlichkeiten der Universität unterrichtet werden. Gefördert wird die Zweitsprache Deutsch in engem Bezug auf die Unterrichtsinhalte der Schulfächer Deutsch, Englisch und Mathematik der Sekundarstufen I und II aller Schulformen und ihren fachsprachlichen Anforderungen. Diese stellen für Zweitsprachenlernende eine besondere Hürde im Unterricht dar, da sie sich durch von Alltagssprache abweichende spezifische Termini und linguistische Komplexität auszeichnet, gleichzeitig aber in einem nicht-sprachbewussten Fachunterricht nicht zum Lerngegenstand gemacht wer-

den. Die Teilnahme am Förderunterricht ist für die Schüler:innen freiwillig und kostenlos. Den Förderunterricht leiten i. d. R. studentische Förderlehrer:innen, d. h. Studierende des Lehramts oder Studienfachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Als Einstiegsqualifizierung für neue Förderlehrer:innen dient ein begleitetes Praktikum, z. B. im Rahmen des Berufsfeldpraktikums im Lehramtsstudium. Das Praktikum besteht aus einem einführenden Blockseminar und der anschließenden Übernahme einer eigenen Fördergruppe sowie praktikumsbegleitenden Reflexionstreffen; es schließt mit einem Praxisforschungsbericht ab.

2.2 Sprachsensibles Denken und Handeln im Berufsfeldpraktikum bei den FörBi

Ein Praktikum im Rahmen dieses Projekts zu absolvieren verlangt von den Studierenden eine hohe Reflexionsbereitschaft, die Bereitschaft zur Hinterfragung des eigenen Sprach- und Kommunikationsverhaltens und adressatengerechte Anpassung, kulturelle Offenheit und Methodenwissen bezüglich sprachbewussten Unterrichts und Sprachförderdidaktik. Neben der fachlichen Kompetenz, die der Unterricht im Projekt erfordert und weiterentwickelt, stellt die Arbeit in den Gruppen hohe Ansprüche an die pädagogische Handlungsfähigkeit der studentischen Förderlehrer:innen. Die Studierenden lernen in ihren Schüler:innen-Kleingruppen den Umgang mit gruppendynamischen Prozessen, sie erproben aus der Reflexion heraus verschiedene Verhaltensweisen und gewinnen dabei Erfahrungen mit kultureller Diversität. Die Tatsache, dass sie diese Kompetenzen in dem Spannungsfeld der Auseinandersetzung einer Migrationsgesellschaft mit ihren Bildungssystemen unter den Aspekten von Inklusion und Exklusion durch Sprache und kulturelle Rituale einsetzen und sich an sprachlicher und kultureller Heterogenität innerhalb einer Lerngruppe erproben müssen, ist wegen der dringend notwendigen fachlichen Auseinandersetzung mit den beiden Kategorien Sprache und Kultur für Lehramtsstudierende von großer Bedeutung. Die Befähigung zur Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts gilt mittlerweile als Schlüsselkompetenz, die keinesfalls nur durch Rezeption und Reflexion von Fachliteratur, sondern v. a. im Rahmen von Theorie-Praxis-Formaten erworben werden kann, die die Erprobung von diagnostischen Verfahren, sprachsensiblen Unterrichtsentwürfen sowie Unterrichtsreflexionen und -analysen vorsehen. Einige markante Herausforderungen, denen sie sich dabei stellen müssen, sind unter anderem: typische schulische Aufgabenstellungen aus der Perspektive von DaZ-Lernenden zu betrachten und die Sprachhandlungen zu erfassen, die die darin enthaltenen Operatoren auslösen sollen; kompetenz- und förderorientierte Analysen schriftlicher und mündlicher Äußerungen von Schüler:innen durchzuführen; Förderangebote auf der Grundlage von Konzepten sprachsensiblen Unterrichts zu entwickeln und Sprachlernhilfen zu kennen, auszuwählen, an eigene Unterrichtsvorhaben anzupassen und in Unterrichtsabläufe zu integrieren.

2.3 Vom sprachsensiblen Denken zu ersten Schritten der kompetenzorientierten Diagnostik

Zusätzlich zur Anbahnung des sprachsensiblen Denkens wird durch das Berufsfeldpraktikum bei FörBi die Sensibilisierung der Studierenden für den Bereich der pädagogischen Diagnostik angestrebt. Dies ergibt sich aus dem Leitbild der reflektierenden Didaktiker:innen (vgl. Meyer 2017, 137). Hierbei vollzieht sich die Auseinandersetzung der Studierenden mit pädagogischer Diagnostik entlang mehrerer Dimensionen, denn: „Die Aufgabe einer Diagnose besteht darin, die individuellen Fähigkeiten der Schüler/innen zu entdecken und zu fördern sowie Lern-, Leistungs- oder Motivationsprobleme zu erkennen, um durch Beratung und Unterstützung möglichen Problemen vorzubeugen oder bestehende Schwierigkeiten zu beheben“ (Scholz 2019, 304). Zunächst eignen sich die Praktikant:innen Grundbegriffe der pädagogischen Diagnostik an. Dabei geht es nicht um einen defizitorientierten Blick, sondern um ein Verständnis für die Stärken und Schwächen der Schüler:innen. Erweitert wird dies um die Auffassung von Diagnose nicht nur als Zustandsdiagnostik, sondern als Prozess-/Verlaufdiagnostik und um die Kenntnis grundlegender Diagnoseinstrumente und -verfahren, v. a. mit Bezug auf die Leistungen und Potenziale der Lernenden im Umgang mit Fachsprachen in Lehr-Lern-Situationen. Dieser diagnostische Blick schafft bei den Studierenden die Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem Konzept des Scaffoldings als passgenaue unterstützende Struktur zum Beispiel in Interaktionen zwischen der Lehrkraft und Schüler:innen (vgl. Gibbons 2010).

Gelegenheiten zur Übung und Anwendung ihres diagnostischen Wissens im Zuge ihrer Kompetenzentwicklung ergeben sich für die Studierenden an mehreren Stellen im Praktikum. Zu Beginn des Praktikums steht die gemeinsame Analyse videografierten Unterrichts im Fokus, wobei den frühen Ausbildungsstand der Studierenden berücksichtigend mit einem Reflexionsbogen gearbeitet wird. Um weiter Handlungskompetenz anzubahnen, steht darüber hinaus die Betrachtung einzelner Schüleräußerungen aus den Unterrichtsvideos im Mittelpunkt. Gemeinsam führen die Praktikant:innen – mit Blick auf Stärken und Schwächen im Einsatz der Fachsprache – ihre Diagnostik durch und entwickeln skizzenhaft gemeinsam erste Ansätze zur Förderung. Tiefergehende Diagnosen ergeben sich im weiteren Verlauf des Praktikums in authentischen Situationen durch die Betreuung der Schüler:innen in den FörBi-Lerngruppen. Spätestens hierdurch gerät auch der erweiterte Lehr-Lern-Kontext jenseits von Lehrenden-Lernenden-Interaktionen und Produkten der Schüler:innen in den Blick. Vertieft blicken die Praktikant:innen, vor dem Hintergrund ihrer Diagnosen, auf die Anforderungen von Aufgaben und das Arrangement einer Lerneinheit. Somit ist die diagnostische Kompetenz in einen Qualitätszyklus eingebunden, sie lässt den Blick auf die Schüler:innen nicht isoliert stehen, sondern macht ihn zum Bestandteil von Planung, Durchführung und Evaluation von Lerneinheiten. Diese ersten Schritte

im Bereich der Diagnose bereiten den Boden für die Förderung der Schüler:innen anhand des Scaffolding-Ansatzes.

2.4 Präkonzepte von Unterricht als Herausforderung und Ressource auf dem Weg zur Sprachförderung

In das Praktikum gehen die Studierenden mit vielerlei Erwartungen und Befürchtungen, die sie im Begleite Seminar schildern. Diese sind oftmals Ressourcen, stellen aber auch Herausforderungen für die Betreuung der Studierenden dar. So hoffen viele Praktikant:innen, die Lernbereitschaft ihrer Gruppen zu fördern, einen guten Zugang zu diesen zu finden und auch eine Verknüpfung von Theorie und Praxis im Bereich des sprachsensiblen Unterrichtens erleben zu können. Diese subjektiven Annahmen der Studierenden erlauben auch Einblicke in ihre Präkonzepte über Unterricht. So finden sich bei den Bachelorstudierenden Annahmen, die vor allem durch ihren eigenen Schulbesuch geprägt sind. Auffällig sind Feststellungen, die eklektisch sind, allein der Lehrkraft die Aufgabe der Unterrichtsgestaltung zuweisen oder auf einzelne Aspekte wie die Güte von Material oder die Originalität einer Methode als Gelingensfaktoren für Unterricht verweisen und diesen einzelnen Aspekten zuweilen das Primat für die Unterrichtsgestaltung zusprechen. Unweigerlich ergibt sich im Praktikum die Frage, was Unterricht an sich ist und was guten Unterricht ausmacht. Hält man sich vor Augen, dass „Unterricht [...] eine institutionalisierte (Kunst-) Form organisierter Koproduktion [...]“ (Jürgens & Standop 2015, 64) ist, so ergibt es sich, mit den Präkonzepten der Studierenden weiterzuarbeiten und auch in den Blick zu nehmen, was für sie (selbst erlebten) guten Unterricht ausmacht.

3 Aktuelle Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung

Die Forschungs- und Entwicklungsstudie BiProDaZ_FörBi, die im Rahmen des Bielefelder Forschungsverbunds BiProfessional¹ des BMBF-Programms Qualitätsoffensive Lehrerbildung durchgeführt wird, untersucht die DaZ-bezogene Kompetenzentwicklung ausgewählter Berufsfeldpraktikant:innen im Rahmen einer qualitativen Studie über die Dauer einer Praktikumsphase. Ausgangspunkt ist die Frage, inwieweit diese besondere Form des studienbegleitenden Praktikums zur Entwicklung von sprachdiagnostischen und Sprachförderkompetenzen bei Lehramtsstudierenden beitragen kann. Vorläufige Forschungsbefunde aus der Begleitstudie zeigen, dass sich die Praktikumserfahrung hinsichtlich der Entwicklung von DaZ-bezogenen Kompetenzen in mehrfacher Hinsicht als besonders

¹ Das in diesem Artikel erwähnte Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1908 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen.

gut erweist. Beispielsweise können die Studierenden Bedenken gegenüber dem Unterrichten mehrsprachiger Schüler:innen abbauen, wofür der regelmäßige und intensive Umgang mit Lernenden nicht-deutscher Herkunftssprachen von Vorteil ist. Ebenfalls als gut erweist sich diese spezifische Praktikumserfahrung, weil sie eine Entwicklung von sprachdiagnostischen und Sprachförderkompetenzen anbahnen kann. Beobachten lässt sich dies in der Umsetzung im Förderunterricht und reflexiven Nachbetrachtung erster eigener Unterrichtsvorhaben der studentischen Praktikant:innen. Anhand von Hospitationen im Förderunterricht und in den Reflexionsgesprächen nach dem Unterricht lässt sich feststellen, dass sie die Fähigkeit, Unterricht sprachsensibel zu gestalten, erkennbar weiterentwickeln; beispielsweise setzen sie sich aufmerksamer mit der Fachsprache in ihrem Unterricht auseinander und erarbeiten erste Sprachlernhilfen. Dies kann auf die Möglichkeit des eigenständigen Unterrichts zurückgeführt werden, denn die Praktikant:innen betrachten das Ausprobieren eigener Unterrichtsideen und die Auseinandersetzung mit den Sprachbedarfen der Schüler:innen als „Lerngelegenheiten“ (vgl. Ehmke u. a. 2018, 201f.). Jedoch lässt sich auch eine bestehenbleibende Unsicherheit bei der Sprachförderung und ein beharrliches Verlangen nach Anleitung und Feedback beobachten. Dies äußert sich beispielsweise durch Frustrationen über fehlende didaktische Handlungsalternativen im Unterricht und Unbehagen bei der methodischen Umsetzung ihrer Unterrichtsvorhaben. Auch äußern manche der Lehramtsstudierenden den Wunsch, sich stärker über Möglichkeiten der Sprachförderung DaZ schulen zu lassen. Daher wird im Rahmen der Studie auch untersucht, was aus Sicht der Praktikant:innen ihre sprachensible Kompetenzentwicklung begünstigen und ihnen mehr Sicherheit geben kann. Diese Beobachtungen und weitere vorläufige Forschungsbefunde lassen den Schluss zu, dass das Berufsfeldpraktikum bei FörBi für die Komplexität des Unterrichts unter den Bedingungen migrationsbedingter Herausforderungen sensibilisieren kann und Grundzüge einer sprachsensiblen Förderkompetenz ausbildet, wie beispielsweise die Befähigung zur Unterstützung des Sprachlernens durch das Erarbeiten und Hereingeben von Sprachlernhilfen für die Schüler:innen. Aus diesen vorläufigen Befunden kann insgesamt abgeleitet werden, dass die Praktikant:innen durch eine angeleitete Unterrichtsreflexion, eine fokussierte Begleitung und entsprechende Praktikumsbegleitmaterialien in ihrer DaZ-Kompetenzentwicklung noch weiter gestärkt werden könnten. Aus diesem Grund werden im Rahmen der o. g. Forschungs- und Entwicklungsstudie auch Reflexions- und Begleitinstrumente entwickelt, die die studentischen Praktikant:innen bei der sprachförderdidaktischen Planung und Umsetzung von Unterricht einsetzen können (vgl. z. B. Wahbe & Riemer 2020). Diese und andere Materialien, wie beispielsweise Workshops und Übungen, werden auch als Beitrag für die hochschuldidaktische Lehre und für die Professionalisierung in der inklusionssensiblen Lehrer:innenbildung (vgl. Riemer 2017; Wahbe 2022) entwickelt und eingesetzt.

4 Ausblick

Durch das Berufsfeldpraktikum ergeben sich Win-Win-Situationen, für die teilnehmenden Praktikant:innen, weitere im Projekt als Förderlehrer:innen tätige Studierende und für die Qualität des Förderunterrichts: Studierende können nach Abschluss des Praktikums ihre DaZ-Professionalisierung im Projekt weiterentwickeln, indem sie als studentische Hilfskräfte unter Vertrag Fördergruppen weiter unterrichten bzw. neue Förderuntergruppen übernehmen. Das Projekt gewinnt auf diese Weise engagierte Förderlehrkräfte, die ihr Wissen später auch an neue Praktikant:innen (z. B. bei Hospitationen, Unterrichtsreflexionen und projektinternen Austauschtreffen) weitergeben können.

Sich wandelnde schulische und universitäre Rahmenbedingungen machen es notwendig, das Praktikum und dessen Flankierung fortlaufend inneren und äußeren Begebenheiten anzupassen. Hierzu gehören die Zusammensetzungen der Lerngruppen nach aktuellen Bedarfen (z. B. Förderung von geflüchteten Jugendlichen ohne Deutschkenntnisse oder auch Englisch-Gruppen für Seiteneinsteiger:innen, die in ihren Herkunftsländern keinen Englischunterricht hatten), aber auch die Herausforderungen der Pandemie, der Verarbeitung von Fluchterfahrungen insb. für die Schüler:innen bei FörBi sowie sich verändernde Bedürfnisse von Schüler:innen und Studierenden. Bezüglich der Förderung der Kompetenzentwicklung der Berufsfeldpraktikant:innen hat sich die Notwendigkeit verdeutlicht, einen stärkeren Fokus auf Instrumente und Verfahren der Diagnose und Förderung zu legen sowie die Rolle von Hospitationen bei und Reflexion mit erfahrenen FörBi-Lehrenden zu stärken.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M., Hentschel, B., Hippmann, K. & Linnemann, M. (2012): Sprachförderung in deutschen Schulen – Die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern.
Online unter: https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_03.pdf (Abrufdatum: 25.07.2022).
- Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung & Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hrsg.) (2021): Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache. Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden. Bearbeitet von Prof. Dr. Ursula Bredel und Prof. Dr. Helmuth Feilke. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Ehmke, T., Hammer, S., Köker, A., Ohm, U. & Koch-Priewe, B. (Hrsg.) (2018): Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Münster, New York: Waxmann.
- Gibbons, P. (2010): Learning Academic Registers in Context: Challenges and Opportunities in Supporting Migrant Learners. In: Benholz, C.; Kniffka, G.; Winters-Ohle, E. (Hrsg.): Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses *Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen*. Münster: Waxmann, 25–37.
- Jürgens, E. & Standop, J. (2015): Unterricht planen, gestalten und evaluieren. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Meyer, H. (2017): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.
- Riemer, C. (2017): Zur Berücksichtigung der Heterogenitätsdimension Migrationsgeschichte/DaZ-Förderbedarf in der deutschen Inklusionsdebatte. In: E. Burwitz-Melzer, F.G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.): Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Tübingen: Narr, 230–241.
- Scholz, I. (2019): Diagnose und Förderung. In: G. Bovet & V. Huwendiek (Hrsg.): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrerberuf. Berlin: Cornelsen, 304–320.
- Wahbe, N. & Riemer, C. (2020): Zur Sensibilisierung für die Sprachförderung DaZ im Fachunterricht der Sekundarstufe – Annäherung durch reflektierte Praxiserfahrung. In: HLZ – Herausforderung Lehrer_innenbildung, 2 (3), 196–213.
Online unter: <https://doi.org/10.4119/hlz-2504> (Abrufdatum: 25.07.2022).
- Wahbe, N. (2022): Demokratieförderung im Kontext des sprachsensiblen Fachunterrichts. Sprachlernaktivitäten und kulturelle Teilhabe als Potenziale für die Demokratieförderung im sprachsensiblen Fachunterricht. In: PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung, 4 (2), 17–37.
Online unter: <https://doi.org/10.11576/pflb-5172> (Abrufdatum: 25.07.2022).

Autor:innen

Beatrix Hinrichs, Dr.

Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Department Deutsch als Fremd- und Zweitsprache/Mehrsprachigkeit
Projektleitung FörBi, Lehrkraft im Modul Deutsch als Zweitsprache für Lehramtsstudierende
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
beatrix.hinrichs@uni-bielefeld.de

Nadia Wahbe, M. Ed.

Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Department Deutsch als Fremd- und Zweitsprache/Mehrsprachigkeit
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
nadia.wahbe@uni-bielefeld.de
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachensible Diagnose- und Förderkompetenz in der Praxis entwickeln

Frederik Kahmen, M. Ed., StR i. E.

Gymnasiallehrer und Lehrbeauftragter für die BPSt im FörBi-Projekt
frederik.kahmen@uni-bielefeld.de

Claudia Riemer, Prof. Dr.

Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Department Deutsch als Fremd- und Zweitsprache/Mehrsprachigkeit
Wissenschaftliche Projektleitung FörBi
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld
claudia.riemer@uni-bielefeld.de
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachlehr- und -lernforschung, Forschungsmethodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung, Lehrerbildungsforschung im Bereich DaF und DaZ

Melanie Beese, Rebekka Heil, Stefanie Jahn, Anastasia Moraitis, Kerstin Salewski-Teßmann und Julia Schubert

Auf dem Weg zur Professionalisierung: Multiperspektivische Zugänge zur Umsetzung sprachbildender Projekte in schulischen und außerschulischen Kontexten

An der Universität Duisburg-Essen (UDE) wurde ab 2013 unter inhaltlicher Federführung des Instituts für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in Kooperation mit der Fakultät für Bildungswissenschaften und dem Zentrum für Lehrkräftebildung (ZLB) ein durchgängiger Wahlschwerpunkt *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in allen Praxisphasen* entwickelt. Er soll dazu beitragen, Studierende für die vielseitigen Herausforderungen und Lebensrealitäten in einer polyglotten und multikulturellen Gesellschaft zu sensibilisieren und ihnen methodisch-didaktische Werkzeuge an die Hand zu geben, um facettenreich sprachbildend und diversitätssensibel agieren und dabei über den Tellerrand des eigenen Unterrichtsfachs und der eigenen Schulform blicken zu können.

In diesem Zusammenhang wurden insgesamt sechs verschiedene innovative außerschulische und schulische Berufsfeldpraktika (BFP) eingerichtet, die verschiedene Formate zur Unterstützung und Förderung von Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache und insbesondere von neu Zugewanderten in den Blick nehmen. Es wird im Folgenden dargestellt, inwiefern die BFP zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden beitragen und wie Lehrkräfte und Schüler:innen von den Projekten zur Sprachbildung profitieren.

1 Außerschulische BFP: Sprachbildung und ästhetisch-kulturelle Bildung durch methodisch-didaktische Vielfalt

In drei außerschulischen BFP lernen die Studierenden die Herausforderungen für neu Zugewanderte im Alltag kennen, wenden theatrale Methoden zum sprachlichen und ästhetischen Lernen an oder sind im integrierten sprachlichen und fachlichen Förderunterricht für Schüler:innen mit Migrationshintergrund tätig.¹

¹ Der Förderunterricht für Schüler:innen mit Migrationshintergrund wird nicht hier, sondern in einem eigenen Beitrag von Lakehal & Mavruk in diesem Band dargestellt.

1.1 Kompetenzentwicklung in außerschulischen Handlungsfeldern mit pädagogischem Bezug

Das BFP *Neu Zugewanderte im beruflichen Kontext* bietet den Studierenden außerschulische Tätigkeitsfelder mit einem vorwiegend pädagogischen Bezug. Hierzu gehört als Praktikumsort insbesondere die Caritas-Sozialdienst katholischer Frauen-Essen gGmbH (cse). Die Praktika dort sind im Arbeitsbereich *Migration und Integration* verortet und fokussieren Unterstützungsangebote für neu Zugewanderte für alltägliche Anliegen sowie Hilfestellungen zur Integration, unter anderem in den Arbeitsmarkt.

Im Begleitseminar erhalten die Studierenden methodisch-didaktisches Wissen, z. B. zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GeR) und zur Leichten Sprache (vgl. Bock 2019), sowie Informationen über die Lebenssituation von neu Zugewanderten und die Arbeit mit neu Zugewanderten in Deutschland (vgl. Küpper & Krewer 2020).

Ihr Praktikum beginnen die Studierenden mit einer Hospitationsphase in den Beratungsgesprächen der offenen Sprechstunden, wodurch sie die alltäglichen Herausforderungen für neu zugewanderte Familien kennenlernen, mit ihnen ins Gespräch kommen und so einen Einblick in die Lebenswelt ihrer zukünftigen Schüler:innengruppe erhalten. Entsprechend der beobachteten unterschiedlichen Bedarfe der Klient:innen können inhaltlich sehr verschiedene Projekte entstehen, allen gemeinsam jedoch ist der Aspekt der sprachlichen Unterstützung. So wurde beispielsweise ein sprachsensibler Leitfaden für ein Bewerbungsgespräch entwickelt. Formulare wurden sprachsensibel aufbereitet und das Thema des Formulars in einfacher Sprache erläutert (z. B. Formulare zur Beantragung von Lernförderung). Ein mehrsprachiges Video (mit sprachsensibler deutscher Fassung) wurde für die Homepage der Einrichtung zur Systematisierung von postalischen Behördenunterlagen konzipiert und umgesetzt. Ebenso wurden Flyer in Leichter Sprache und in mehreren Sprachen entworfen, die den Klient:innen grundlegende Informationen über Themen aus den Beratungsgesprächen vermitteln.

Die von prekären Verhältnissen und vielseitigen Herausforderungen geprägte Lebenssituation von Geflüchteten spiegelt sich auch in der Interaktion mit sozialen Einrichtungen wider, was die Praktika hinsichtlich ihrer Planbarkeit vor große Herausforderungen stellt. Die Studierenden erkennen hierdurch allerdings auch sehr deutlich die Notwendigkeit einer methodisch-didaktischen Vielfalt zur Entwicklung von Handlungskompetenz beim sprachlichen Lehren und Lernen. So bilanziert eine Studierende in ihrem Portfolio: „Zusammenfassend habe ich ein viel besseres Bewusstsein dafür entwickeln können, wie ich Sprache verständlicher machen kann und wie viele Möglichkeiten es gibt, um Spracherwerb zu stützen.“

1.2 Ästhetisch-kulturelle Bildung in Lehr-Lern-Settings

Das BFP *Kinder spielen Theater* nimmt neben der Sprachbildung auch Konzepte der ästhetisch-kulturellen Bildung in den Blick (vgl. Moraitis 2018). Das Praktikum wird an einer Grundschule absolviert, mit der es seit Jahren eine Kooperation gibt. Im Sommersemester 2017 öffnete sich dort zum ersten Mal der Vorhang für eine Aufführung, die die Studierenden mit den beteiligten Schüler:innen entwickelt und durchgeführt hatten (vgl. Homepage: <https://www.uni-due.de/daz-daf/aesthetischebildungws17-18.php>).

Vorab absolvieren die Studierenden ein begleitendes Blockseminar, welches in das Thema der Sprachbildung einführt. Es werden die Potenziale ästhetisch-kultureller Bildung in Lehr-Lernkontexten vermittelt, die Kindern und Jugendlichen neue Handlungsräume eröffnen, um sich als Akteur:innen am Unterrichtsgeschehen sprachlich kreativ beteiligen zu können. Die Studierenden lernen didaktisch-methodische Konzepte kennen, die kulturelle Bildung und Sprachbildung miteinander verknüpfen.

Beispielsweise nehmen historische Themen *auf grundschulrelevante Sachinhalte Bezug und eignen sich besonders für Rollenspiele*. Die Theaterarbeit mit den Kindern umfasst die sprachliche und fachliche Bearbeitung ausgewählter Texte, das gemeinsame Erstellen von Bühnenbildern, Kostümen und Requisiten sowie die Aufführung. Die Verankerung von kultureller und ästhetischer Bildung in Lehr-Lern-Settings erweitert nicht nur das didaktische Methodenrepertoire, welches Lehrkräfte abwechslungsreicher handeln lässt. Sie bietet einer durch eine hohe Diversität geprägten Schüler:innenschaft neue und abwechslungsreiche Zugänge, Sprache in ästhetischen Erfahrungsräumen zu erleben. Vorauszusetzen ist allerdings ein Perspektivwechsel in der Lehramtsausbildung, die eine Öffnung für performative Lehr- und Lernangebote erlaubt und Teil der Ausbildung wird. Das BFP öffnet interessierten Studierenden diese neuen Perspektiven und somit auch Chancen, sich selbst auf das Abenteuer einer ästhetischen Praxis einzulassen. Der Gewinn ist dadurch ein doppelter.

2 Schulische BFP: Sprachbildung in heterogenen Lerngruppen

Neben den außerschulischen Angeboten werden auch BFP an schulischen Einrichtungen ermöglicht. Um den Studierenden ein qualitativ hochwertiges Praktikum zu ermöglichen und gleichzeitig einen gezielten Beitrag zur Schulentwicklung zu leisten, werden die Praktika ausschließlich an ausgewählten Schulen absolviert, die sich auf dem Gebiet der durchgängigen und fachorientierten Sprachbildung und der Förderung von neu Zugewanderten weiterentwickeln wollen und hierfür eine Kooperation mit dem Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der UDE eingegangen sind. Es handelt sich dabei um

Grundschulen, weiterführende Schulen in der Sekundarstufe I und II sowie Berufskollegs und Pflegeschulen.

Die Studierenden, die hier für ihr Praktikum oftmals schulfremd tätig sind, sammeln so Erfahrungen zu schulischen Übergängen, lernen Bedarfe von neu Zugewanderten kennen und entwickeln im Austausch mit den Lehrkräften vor Ort und mit Unterstützung der Dozierenden Projekte zum sprachlichen und fachlichen Lernen für Regel- und Förderunterricht, die den Schulen anschließend zur weiteren Verwendung zur Verfügung gestellt werden.

2.1 Sprachförderangebote an Grundschulen durch Studierende anderer Schulformen

Das BFP findet an Grundschulen im Duisburger und Essener Norden in einem sozial herausfordernden Umfeld mit sprachlicher und kultureller Vielfalt statt. In dem Begleitseminar setzen sich die Studierenden zunächst mit den Voraussetzungen und Bedarfen neu zugewanderter Kinder, die ohne jegliche Deutschkenntnisse (dafür aber häufig mit einer Vielfalt an Sprachkenntnissen anderer Sprachen) in die Schule kommen, mit der Alphabetisierung dieser Kinder und mit ihrer Vorbereitung auf die weiterführende Schule auseinander. An den Schulen ist es die Aufgabe der Studierenden, konkrete Projekte zu entwickeln und durchzuführen, die den Kindern den Zugang zur deutschen Sprache erleichtern. Im Mittelpunkt stehen die sprachliche Einzel- oder Kleingruppenförderung neu zugewanderter Kinder sowie andere Angebote im schulischen Kontext jenseits des Regelunterrichts. Auf diese Weise erhalten die Studierenden, die selber eine andere Schulform studieren, eine detaillierte Vorstellung von den Kompetenzen und Bedarfen der neu zugewanderten Schüler:innen, die sie ab der 5. Klasse regulär unterrichten werden. Eine Studierende fasst dies in ihrem Portfolio in folgenden Worten zusammen:

„Ich habe einen Einblick in den mir zuvor eher unbekanntem Bereich der Primarstufe bekommen. Hinzuzufügen ist, dass das Umfeld mit der Vielfalt an Kulturen weitere wichtige Erfahrungen für mich waren, da ich damit in dieser Konstellation früher noch nicht konfrontiert worden war.“

Ein anderer Studierender bilanziert:

„Mit den Erfahrungen, die ich durch die Fördergruppen machen konnte, habe ich nun auch einen ganz anderen Blick auf Schüler:innen, die zur *Deutsch als Zweitsprache-Schülerschaft* (Anm. d. Verf.) gehören, und kann mich besser in deren Lage versetzen.“

Die Schulen gewinnen durch ihre Teilnahme nicht nur tatkräftige Unterstützung bei der Förderung einzelner Schüler:innen, sondern erhalten auch viele gelungene Projektideen, auf die die Lehrkräfte immer wieder in ihrem Regelunterricht, in den additiven Sprachförderangeboten im Nachmittagsbereich oder während des Einsatzes von Praktikant:innen in anderen Praxisphasen zurückgreifen können. So hält eine Studierende fest:

„Die Spiele, die ich mit den Kindern gespielt habe, werden in der Zukunft öfter gespielt, da die Lehrer ebenfalls gesehen haben, was für eine Freude die Kinder dabei haben und wie schnell sie sich dadurch neues Vokabular aneignen.“

Teilweise dienten die Projektideen der Studierenden auch für neue Anregungen in den Kollegien. So wurde eine Lehrkraft durch ein entsprechendes Projekt dazu animiert, einen Workshop zum Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher zu belegen. Schulleitungen und Lehrkräfte der kooperierenden Grundschulen sehen in dem Praktikum darüber hinaus eine Chance, Vorbehalte angehender Lehrkräfte gegenüber Schulen in Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf abzubauen und die Bereicherung zu vermitteln, die die Arbeit mit den Kindern hier darstellt. Sie hoffen, auf diese Weise mehr Lehrkräfte dauerhaft für eine Arbeit in diesen Stadtteilen gewinnen zu können. So haben zahlreiche Studierende im Anschluss an ihr Praktikum dort Honorartätigkeiten übernommen und haben den Kontakt zu ihrer Praktikumschule nicht abbrechen lassen. Einzelne Studierende haben sogar entschieden, die Schulform zu wechseln und Grundschullehrkräfte zu werden.

2.2 Kleingruppenförderung und Tandems in Internationalen Vorbereitungsklassen an weiterführenden Schulen

Analog zu dem BFP an Grundschulen bestehen Praktikumsmöglichkeiten an weiterführenden Schulen. Die Studierenden werden hier hauptsächlich im Bereich der individuellen Förderung im Rahmen von Kleingruppen (3–4 Schüler:innen) oder zur Unterstützung im Tandem mit einer Lehrkraft in Internationalen Vorbereitungsklassen eingesetzt.

An einer Kooperationschule unterstützen die Studierenden beispielsweise die sprachliche Förderung neu Zugewandeter in Kleingruppen durch die Erstellung spezieller Lernmaterialien. An einer anderen Schule unterstützen sie die Lehrkräfte, die neu Zugewanderte nach dem Übergang in den Regelunterricht in speziellen Förderstunden in Kleingruppen zusätzlich fördern (z. B. beim Lesen von Sachtexten in den Fächern), oder sie beteiligen sich an einer speziellen Förderung von mehrsprachigen Schüler:innen mit Förderbedarf im Deutschen, bei denen eine Lese-Rechtschreibschwäche diagnostiziert wurde. An einigen Schulen erhalten sie im Kontext ihres Praktikums auch Einblicke in die Arbeit der Sozialpädagog:innen. So lernen sie Arbeitsfelder im Bereich der Sonderpädagogik oder Sozialpädagogik kennen, die über das klassische Tätigkeitsfeld des Lehramts, für das sie studieren, hinausgehen, jedoch für den schulischen Alltag insgesamt von großer Relevanz sind.

2.3 Berufsorientierte Sprachbildung an Berufskollegs und Pflegeschulen

Das BFP bietet Studierenden die Gelegenheit, schulische Einrichtungen der beruflichen Bildung kennenzulernen. Zu den Praktikumsinstitutionen zählen technische Berufskollegs und Pflegeschulen. Im Begleitseminar erhalten die Stu-

dierenden einen Überblick über Sprachbildung in der beruflichen Bildung mit dem Schwerpunkt auf technischen und pflegerischen Fächern. Während ihres Praktikums lernen die Studierenden schulische Übergänge und die berufliche Bildung kennen und bringen sich in die Unterrichtsplanung für sehr leistungs- und lernheterogene Lerngruppen mit ein.

An den Berufskollegs findet das Praktikum häufig in den Internationalen Förderklassen statt, in denen Schüler:innen mit sehr unterschiedlichen Deutschniveaus in technischen Themen unterrichtet werden. Nicht alle dieser Schüler:innen streben dabei eine Ausbildung in einem technischen Beruf an. Studierende sind daher gefragt, möglichst abwechslungsreiche und motivationsfördernde Materialien und Methoden einzusetzen. Gemeinsam mit Fachkolleg:innen und durch Rückgriff auf die Fachliteratur (z. B. Buhlmann & Fearn 2018; Efinger & Kieffer 2018) konzipieren sie Unterrichtseinheiten, um das sprachliche Lernen der Schüler:innen zu fördern. Als besonders motivierend hat sich beispielsweise die Integration digitaler Sprachlernspiele in den Fachunterricht erwiesen (z. B. Kahoot, LearningSnacks, LeaningApps).

An den Pflegeschulen geht es in erster Linie um eine fachspezifische Sprachbedarfsanalyse mit Blick auf die neu zugewanderten Schüler:innen, da Studierende kaum auf Fachliteratur zum sprachlichen Lernen in pflegerischen Fächern zurückgreifen können. Auf der Basis von Hospitationen und Auswertungen von Unterrichtsmaterialien entwickeln die Studierenden eigene Projekte, wie die sprachsensible Aufbereitung von Unterrichtseinheiten oder sprachliche Zusatzübungen z. B. zu Pflegefachbegriffen oder zu Operatoren in Prüfungsaufgaben.

3 Fazit

Aus den Rückmeldungen und Evaluationen der Begleitseminare geht hervor, dass die verschiedenen Formate der BFP zur Sensibilisierung und Professionalisierung der Studierenden im Bereich sprachliche und kulturelle Heterogenität sowie zur Entwicklung von Handlungskompetenz im Bereich des fachlichen und sprachlichen oder des sprachlichen und ästhetische Lernens beitragen. Die angebotenen BFP werden nicht nur von Studierenden der Germanistik, sondern von Studierenden aller Fächer gewählt, da sie die Möglichkeit bieten, über den Tellerrand zu blicken. Viele Studierende berichten übereinstimmend, wie positiv sie die Wertschätzung erlebt haben, die ihnen bei diesen Praktika von ihren Praktikums-einrichtungen entgegengebracht wurde, und dass sie einen vertieften Einblick in die Notwendigkeit, Bedingungen und Möglichkeiten des Lernens in sprachlich heterogenen Lerngruppen erhalten haben, der über das hinausgeht, was man in Praktika im Regelunterricht kennenlernt. Dabei ist besonders die methodisch-didaktische Vielfalt zur Entwicklung von Handlungskompetenz beim sprachlichen Lehren und Lernen zu nennen.

Die vielseitigen Herausforderungen von Geflüchteten und neu Zugewanderten spiegeln sich auch in den Einrichtungen wider, wenn beispielsweise Kinder und Jugendliche nicht kontinuierlich zur Schule kommen, was die Praktika hinsichtlich ihrer Planbarkeit von Projekten erschwert. Durch den Austausch mit den Praktikant:innen und die entwickelten Projekte unterstützen die Praktika auch die Weiterentwicklung der kooperierenden Einrichtungen auf diesem Gebiet, da alle Projekte so gewählt und ausgearbeitet sind, dass sie nachhaltig in der Einrichtung von allen Fachkolleg:innen genutzt werden können und Anregung zur Weiterarbeit geben. Darüber hinaus sehen die aufnehmenden Institutionen in dieser besonderen Form der Kooperation die Chance, eventuelle Vorbehalte angehender Lehrkräfte gegenüber Stadtteilen mit besonderem Entwicklungsbedarf abzubauen, und hoffen, auf diese Weise mehr Lehrkräfte dauerhaft für eine Arbeit in diesen Stadtteilen gewinnen zu können. Die Tatsache, dass viele Einrichtungen und Studierende auch nach Beendigung des Praktikums weiterhin zusammenarbeiten, zeigt, dass diese Hoffnungen bisher nicht enttäuscht wurden.

Literatur

- Beese, M., Benholz, C. & Chlosta, C. (2014): Sprachbildung in allen Fächern. 1. Aufl. München: Klett-Langenscheidt (Deutsch Lehren Lernen 16).
- Bock, B.M. (2019): „Leichte Sprache“ – Kein Regelwerk: Sprachwissenschaftliche Ergebnisse und Praxisempfehlungen aus dem LeiSA-Projekt. Berlin: Frank & Timme.
- Buhlmann, R. & Fearn, A. (2018): Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL. Berlin: Frank & Timme.
- Efing, C. & Kiefer, K.-H. (Hrsg.) (2018): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen: Narr.
- Küpper, B. & Krewer, A.M. (Hrsg.) (2020): Arbeit mit geflüchteten und neuzugewanderten Personen. Eine Handreichung für die Praxis. Opladen (u. a.): Verlag Barbara Budrich.
- Moraitis, A. (2018): Lehre trifft Theater. Dramapädagogische und theaterpädagogische Bildungsarbeit in der universitären Lehre für angehende Lehrkräfte. In: A. Moraitis, G. Mavruk, A. Schäfer & E. Schmidt (Hrsg.): Sprachförderung durch kulturelles und ästhetisches Lernen. Sprachbildende Konzepte für die Lehrerausbildung. Münster: Waxmann, 41–76.

Autorinnen

Melanie Beese, Dr.
 Universität Duisburg-Essen
 Universitätsstr. 12, 45141 Essen
 melanie.beese@uni-due.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachliches und sprachliches Lernen im naturwissenschaftlichen und technischen Unterricht; Entwicklung fachlicher Schreib- und Textsortenkompetenzen

Rebekka Heil

Universität Duisburg-Essen

Universitätsstr. 12, 45141 Essen

rebekka.heil@uni-due.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachliches und sprachliches Lernen in der beruflichen Bildung mit dem Schwerpunkt auf Pflegeberufen, Sprachförderkonzepte für neu Zugewanderte in der beruflichen Bildung

Stefanie Jahn, Dr.

Universität Duisburg-Essen

Universitätsstr. 12, 45141 Essen

stefanie.jahn@uni-due.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachbildender Mathematikunterricht; Konzepte zur Schulentwicklung im Bereich der durchgängigen Sprachbildung in der Sekundarstufe

Anastasia Moraitis, Dr.

Universität Duisburg-Essen

Universitätsstr. 12, 45141 Essen

anastasia.moraitis@uni-due.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ästhetische Bildung in Lehr-Lernkontexten mit dem Schwerpunkt Dramapädagogik, Visual Literacy, Mehrsprachigkeitsdidaktik/ Sprachvergleich, Sprachsensibler Fachunterricht

Kerstin Salewski-Teßmann, Dr.

Universität Duisburg-Essen

Universitätsstr. 12, 45141 Essen

kerstin.salewski@uni-due.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wirksamkeit von universitären Ausbildungsangeboten und Praxisphasen zur durchgängigen Sprachbildung in Bezug auf die Entwicklung von Einstellungen und didaktischer Handlungskompetenz

Julia Schubert

Universität Duisburg-Essen

Universitätsstr. 12, 45141 Essen

julia.schubert@uni-due.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Konzepte zur Schulentwicklung mit Schwerpunkt auf die Integration neu Zugewanderter in der Grundschule

Diagnose und Förderung

Thomas Rottmann, Johannes Kiskemper und Juliane Wefers

Erweiterung von Diagnose- und Förderkompetenzen von Studierenden – Beispiele aus dem Berufsfeldpraktikum an der Beratungsstelle für Kinder mit Rechenschwierigkeiten der Universität Bielefeld

Diagnose und Förderung individueller Lernprozesse sind wichtige Schwerpunkte in der Ausbildung von Lehrkräften (vgl. KMK 2019, 11). Die Beratungsstelle für Kinder mit Rechenschwierigkeiten, welche als Service- und Forschungseinrichtung am Institut für Didaktik der Mathematik an der Universität Bielefeld angesiedelt ist, bietet Studierenden des Grundschullehramts im Fach Mathematik die Möglichkeit für pädagogische und fachdidaktische Erfahrungen im Rahmen ihres Berufsfeldpraktikums. Einen Schwerpunkt stellt die Entwicklung von Kompetenzen für das Lehrer:innenhandeln dar, welche durch die persönliche Erstellung, Erprobung und anschließende Reflexion eigener Förderkonzepte auf fachdidaktischen Grundlagen erworben werden.

Dieser Beitrag beschreibt zunächst die organisatorische Konzeption und Ausgestaltung des Berufsfeldpraktikums (s. Kap. 1) und gibt anschließend einen Einblick in zentrale Elemente der Diagnose und Förderung und der damit verbundenen Lerngelegenheiten für die Studierenden (s. Kap. 2).

1 Organisatorische Konzeption und Ausgestaltung des Berufsfeldpraktikums

Im Rahmen ihres Berufsfeldpraktikums realisieren die Studierenden wöchentliche Einzelförderungen für Schüler:innen mit Rechenschwierigkeiten in Räumlichkeiten der Universität. Es handelt sich also um ein außerschulisches

Praktikum, jedoch in einem sehr engen Bezug zum Berufsfeld Schule. Das Berufsfeldpraktikum wird von Lehrenden aus der Mathematikdidaktik betreut.

1.1 Rahmenbedingungen und Ressourcen

Im Mittelpunkt des Berufsfeldpraktikums steht die Durchführung von ca. 15 Förderstunden (à 60 Minuten) in einem Zweier-Team mit einem Förderkind im Grundschulalter. Eine erfolgreiche Diagnose und Förderung erfordert fundierte fachdidaktische Kenntnisse; daher gibt es vorbereitende und begleitende Veranstaltungselemente. Die Studierenden nehmen an einem Blockseminar teil, das relevante fachdidaktische Inhalte zum Umgang mit Schwierigkeiten beim Mathematiklernen wiederholt und vertieft. Eine wöchentliche Begleitung der Förderungen erfolgt im Rahmen eines Kleingruppenseminars.

Die Förderstunden und Kleingruppensitzungen finden in Räumlichkeiten des Instituts für Didaktik der Mathematik statt, welche mit didaktischen Materialien sowie mit Videokameras zum Aufzeichnen der Förderstunden ausgestattet sind. Als fortlaufendes Angebot der Beratungsstelle gibt es eine wöchentliche, telefonische Sprechzeit für Eltern sowie für Lehrkräfte. Diese dient in der Regel als erste Anlaufstelle, wenn eine mathematische Lernstörung vermutet wird.

1.2 Diagnostische Interviews

Die zur Förderung angemeldeten Kinder werden zu einem Diagnoseinterview eingeladen, welches von in der Beratungsstelle mitarbeitenden Lehrenden durchgeführt wird. Die Interviews sind kompetenz- sowie prozessorientiert und verfolgen primär das Ziel, einen Einblick in die kindlichen Strategien sowie in mögliche Fehlvorstellungen zu mathematischen Konzepten zu erhalten. Inhaltlich wird dabei der Fokus nicht auf den aktuellen Schulstoff, sondern auf arithmetische Basiskompetenzen gelegt. Im Mittelpunkt stehen die typischen Symptome für besondere Schwierigkeiten beim Rechnen, nämlich ein verfestigtes zählendes Rechnen, ein unzureichendes Stellenwertverständnis sowie eingeschränkte Grundvorstellungen für Zahlen und Operationen (vgl. Schipper u. a. 2015, 10ff.).

Die Diagnoseinterviews werden videographiert und bilden die Grundlage für die Auswahl der Förderkinder sowie für die Festlegung der zentralen Förderschwerpunkte. Die Studierenden erhalten ein Protokoll sowie die Videographie des Diagnoseinterviews. Diesem entnehmen sie Kompetenzen, auf denen sie aufbauen können, sowie bestehende Defizite und definieren erste realistische Förderziele. In den ersten Förderstunden stellen die Studierenden ergänzende diagnostische Aufgaben. Sie fokussieren dabei auf die Vorgehensweisen des Kindes und sammeln so eigene Erfahrungen in der Durchführung diagnostischer Interviews.

1.3 Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Einzelförderungen

Zu jeder Förderstunde erstellen die Studierenden eine schriftliche Vorbereitung. Die Lehrenden kommentieren die Planung und geben Anregungen, bevor sie von den Studierenden finalisiert wird. Während der Förderstunden ist die direkte Interaktion zwischen den Studierenden und dem Kind zentral; das Förderkind wird dazu angeregt, „laut zu denken“ und seine Vorgehensweise zu verbalisieren. Eine wichtige Funktion kommt dabei auch der Verwendung von didaktischem Material zu. Die Förderstunden werden videographiert, wobei die Mitschnitte zur Nachbereitung und Reflexion der Fördersituation genutzt werden. Die Studierenden erstellen eine schriftliche Nachbereitung, welche neben einer Darstellung des Verlaufs u. a. Beobachtungen und Folgerungen für die Weiterarbeit umfasst.

1.4 Reflexion der Einzelförderungen in den Kleingruppensitzungen

Die Kleingruppensitzungen mit jeweils vier Fördertandems finden wöchentlich statt. Sie dienen der Reflexion der vergangenen Förderung, der Beratung bezüglich pädagogischer und fachdidaktischer Fragen und der Besprechung und Ideenfindung künftiger Förderstunden.

Die Sitzungen beginnen mit einem kurzen Rückblick auf die vergangenen Förderungen. Hier können die Studierenden mitteilen, ob es organisatorische oder zwischenmenschliche Schwierigkeiten bei der Durchführung der Fördersitzung gab und welche Fortschritte und Probleme auf mathematischer Ebene auftraten. Häufig schließt sich ein fachdidaktischer Input an, der auf die aktuellen Bedürfnisse der Förderung eingeht.

Die Studierenden zeigen exemplarische Videosequenzen aus der letzten Förderstunde und wählen dabei vorwiegend Situationen aus, in denen sie sich eine Beratung durch die anderen Studierenden sowie durch die Lehrenden wünschen. Der Fokus kann dabei auf dem Lehrer:innenhandeln unter pädagogischen (z. B. Körpersprache, Umgang mit Störungen, Motivation des Kindes) oder unter fachdidaktischen Aspekten (z. B. Wie kann ich das Problem überwinden? Wie kann die Förderung weitergehen?) liegen.

1.5 Weitere Elemente des Berufsfeldpraktikums

Der Verlauf der Förderung wird von den Studierenden in einem Abschlussbericht dokumentiert. Dieser Bericht enthält u. a. eine Beschreibung der inhaltlichen Schwerpunkte der Förderung sowie der Kompetenzentwicklung des Kindes. Dieser Abschlussbericht stellt die unbenotete Prüfungsleistung dar und wird den Eltern der Förderkinder ausgehändigt. Der Bericht sowie die Teilnahme an einem Abschlussgespräch mit den Eltern bietet den Studierenden die Möglichkeit, erste Erfahrungen in der (beurteilungsfreien) Beratung der Eltern zu sammeln und damit Kompetenzen des Beurteilens und Beratens zu erwerben (vgl. KMK 2019, 11).

2 Entwicklung von Diagnose- und Förderkompetenzen der Studierenden

Das Berufsfeldpraktikum zielt vor allem auf die Entwicklung von fachdidaktischen Diagnose- und Förderkompetenzen ab. Nachfolgend wird anhand eines typischen Beispiels aus den Förderungen aufgezeigt, wie die Studierenden lernen, diagnostische Erkenntnisse für die Planung und Durchführung der Förderstunden zu nutzen und wie sie durch die verschiedenen Veranstaltungselemente des Berufsfeldpraktikums in ihrem Professionalisierungsprozess unterstützt werden.

2.1 Ablösung vom verfestigten zählenden Rechnen

Bei den meisten Förderkindern handelt es sich um zählende Rechner:innen. Sie lösen Aufgaben wie $6+7$ oder $26+7$ ausschließlich zählend an Fingern oder an einem didaktischen Material. Dieses Vorgehen ist spätestens zu Beginn des 2. Schuljahres nicht mehr tragfähig und sollte durch fortsetzbare, nicht-zählende Rechenstrategien abgelöst sein (vgl. Schipper u. a. 2015, 38). Ein *verfestigtes* zählendes Rechnen, also ein (nahezu) ausschließliches Nutzen von Zählstrategien bei Additions- und Subtraktionsaufgaben im 2. Schuljahr und darüber hinaus, ist ein Hauptsymptom besonderer Schwierigkeiten beim Rechnen (vgl. ebd., 10).

Ein wichtiges Ziel in den Förderungen besteht daher darin, mit den Förderkindern nicht-zählende Rechenstrategien zu erarbeiten. Dabei kommt didaktischen Materialien eine zentrale Funktion zu. Die Förderkinder erlernen einen sinnvollen Umgang mit dem Material, bei welchem sie die Strukturen des Materials nutzen (z. B. die 5er- und 10er-Struktur). Im weiteren Verlauf wird ein Fokus darauf gelegt, die Kinder bei der Ablösung von der Materialhandlung zu unterstützen, damit diese Handlungen „zu gedanklichen Operationen und Vorstellungen umgebaut werden“ (Wartha & Schulz 2012, 62).

Die Studierenden setzen sich bei der Planung der Fördermaßnahmen mit grundsätzlichen Fragen auseinander, wie z. B.

- *Welche Aufgabentypen behandle ich mit welchem Material?*
- *Welche Rechenstrategien thematisiere ich?*
- *Welches Vorwissen der Kinder ist notwendig?*

Wichtig ist dabei, dass die Fördermaßnahmen auf die kindlichen Kompetenzen zugeschnitten sind. Hier erfahren die Studierenden die Relevanz von diagnostischen Erkenntnissen für die Planung und Durchführung von Fördermaßnahmen. Das nachfolgende Beispiel zum Thema *Zahlzerlegungen* veranschaulicht diese enge Verzahnung von Diagnose und Förderung.

Um eine Aufgabe wie $6+7$ mit einer nicht-zählenden Rechenstrategie lösen zu können, ist ein Verständnis der Zerlegbarkeit von Zahlen sowie die automatisierte Beherrschung der Zerlegungen der Zahlen bis 10 notwendig (siehe Abb. 1; vgl. Peter-Koop & Rottmann 2013, 23).

Schrittweises Rechnen	Verdoppeln nutzen	Hilfsaufgabe
$6+7=13$	$6+7=13$	$6+7=13$
$6+4=10$	$6+6=12$	$6+10=16$
$10+3=13$	$12+1=13$	$16-3=13$
Zerlegung der 7 in 4 und 3	Zerlegung der 7 in 6 und 1	Zerlegung der 10 in 7 und 3

Abb. 1: Strategieabhängige Nutzung von Zahlzerlegungen

Auch im größeren Zahlenraum ist eine Automatisierung der Zahlzerlegungen unerlässlich. Beim Lösen der Aufgabe $26+7$ wird bei der Strategie *Schrittweises Rechnen* zunächst die Zerlegung der 10, hier in 6 und 4, genutzt (von 26 fehlen 4 bis zum nächsten Zehner; siehe Abb. 2). Der zweite Schritt benötigt die Zerlegung des zweiten Summanden 7, hier in 4 und 3 (4 sind bereits ergänzt, es müssen noch weitere 3 addiert werden; in Abb. 2 markiert).

$26 + 7 = 33$
$26 + 4 = 30$
$30 + 3 = 33$

Abb. 2: Nutzung der Zahlzerlegungen beim Schrittweisen Rechnen

Um geeignete Fördermaßnahmen bezüglich des Verständnisses und der Nutzung von Zahlzerlegungen zu planen, sichten die Studierenden die diagnostischen Interviews und führen bei Bedarf eigene Diagnosegespräche durch. Dabei gehen sie u. a. folgenden Fragen nach:

- *Hat das Kind verstanden, dass Mengen unterschiedlich in Teilmengen zerlegt und wieder zusammengesetzt werden können?*
- *Gelingt es dem Kind, sämtliche Zerlegungen einer Zahl zu finden? Wie geht es dabei vor?*
- *Kann das Kind Zahlzerlegungen automatisiert abrufen?*
- *Kann das Kind Zahlzerlegungen beim Rechnen zielführend anwenden?*

Auf Basis der Diagnose planen die Studierenden zielgerichtete Fördermaßnahmen. Je nach Kompetenzen des Kindes werden dabei unterschiedliche Ziele verfolgt und verschiedene Materialien verwendet. Zeigen sich z. B. Defizite im grundsätzlichen Verständnis für die Zerlegbarkeit von Mengen, kann sehr gut das Format *Plättchen werfen* genutzt werden. Beim Werfen von z. B. acht Wendeplättchen

(mit roter und blauer Seite) ergeben sich automatisch zwei Teilmengen. Durch weitere Würfe oder gezieltes Umdrehen lassen sich andere Zerlegungen erzeugen. Liegen die Schwierigkeiten darin, dass die Zahlzerlegungen prinzipiell beherrscht, aber nicht beim Rechnen genutzt werden, sind andere Fördermaßnahmen notwendig. Hier bieten sich gezielte Impulse an, z. B.:

- *Bei den nächsten Aufgaben (z. B. $36+8$, $25+8$) rechnest du immer $+8$. Welche Zerlegung der 8 kannst du jeweils nutzen? Warum?*
- *Findest du andere Aufgaben, bei denen du die Zerlegung der Zahl 8 in 5 und 3 nutzen kannst? Warum passen diese Aufgaben?*

Die Studierenden entscheiden also anhand ihrer diagnostischen Beobachtungen, welche inhaltlichen Ressourcen und Defizite bei ihrem Förderkind vorhanden sind und definieren so die Fördermaßnahmen, welche durch permanente weitere Beobachtung und Reflexion an die Lernbedürfnisse des Kindes angepasst werden.

2.2 Beitrag zum Professionalisierungsprozess der Studierenden

Es ist nicht möglich, zukünftige Lehrkräfte auf jede Situation vorzubereiten, die sie erleben könnten. Das Ausbildungsziel sollte daher sein, die Bereitschaft und die notwendigen Fähigkeiten zu entwickeln, um mittels Reflexion aus Erfahrungen zu lernen (vgl. Korthagen 1985, 11). In den Nachbereitungen reflektieren die Studierenden ihr Lehrer:innenhandeln und ihre Planungsentscheidungen zunächst persönlich, um anschließend Rückmeldungen durch die Kleingruppe und die Lehrperson zu erhalten. Alle Beteiligten erleben ähnliche Situationen, Erfolge und Probleme. Daraus resultieren eine gemeinsame Zielstellung und ein offener und vertrauensvoller Umgang. In dieser Umgebung erleben sie das Reflektieren als produktiven und bereichernden Prozess in der kooperativen und bewertungsfreien Umgebung der Kleingruppe.

Der gemeinsame Austausch ermöglicht neue Blickwinkel auf das eigene Handeln und vermittelt die Vorzüge kollegialer Fallberatung. Neben der Zusammenarbeit im Team machen die Studierenden weitere professionsrelevante Erfahrungen. Sie lernen didaktisch zu reduzieren, Impulse adressatengerecht zu gestalten und mit Schwierigkeiten umzugehen. Dabei stellt die Einzelförderung einen *Schonraum* dar, in dem sie erste Erfahrungen und Handlungsmuster entwickeln, austesten und reflektieren können.

Das Berufsfeldpraktikum schafft eine enge Verbindung zwischen Diagnose und Förderung sowie zwischen Theorie und Praxis. Es ergibt sich ein ständiger diagnostischer Förderkreislauf. Die Studierenden diagnostizieren im Rahmen der Förderstunden, gleichen ihre Beobachtungen mit fachdidaktischen Modellen ab und nutzen diese für ihre weitere Planung. Sie erproben die Modelle in der Praxis und beobachten sich in ihrer Rolle der Lehrperson. Dabei optimieren sie ihr Lehrer:innenhandeln mit Hilfe der geschilderten Reflexionen. Auch Forschungs-

ergebnisse zur Kompetenzentwicklung von Studierenden im Fach Mathematik weisen im Bereich der Diagnose und der diagnosegeleiteten Förderung auf positive Effekte einer engen Verbindung zwischen Theorie und Praxis und der damit verbundenen Reflexion hin (vgl. Pott 2019, 478f.; Hähn u. a. 2021).

3 Fazit

Zusammenfassend lernen die Studierenden im Berufsfeldpraktikum die Notwendigkeit und den Nutzen, Verstehensgrundlagen zu identifizieren und zu fördern, die ihre Schüler:innen für die Anwendung von Strategien oder die Bewältigung von Aufgaben benötigen. Diese Fähigkeit ist ein wichtiges Element erfolgreicher Diagnose und Förderung. Sie lernen die Anwendung und adressatengerechte Adaption fachdidaktischer Konzepte und entwickeln sich nicht zuletzt auch in den Bereichen Teamarbeit sowie Reflexion und Optimierung des persönlichen Lehrer:innenhandelns weiter.

Die Verknüpfung von Theorie und Praxis motiviert die Studierenden. Sie erleben ihre Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Inhalten als sinnstiftend und entwickeln ihre Kompetenzen auf vielen Ebenen weiter. Das Berufsfeldpraktikum stellt damit ein wichtiges Element eines *kontinuierlichen* Kompetenzaufbaus dar. Die Studierenden erfahren, dass fachdidaktische Inhalte aus dem bisherigen Studium unmittelbar nutzbar sind und eine wichtige Grundlage für Planung und Durchführung von Fördermaßnahmen darstellen. Fortgeführt wird die Theorie-Praxis-Verknüpfung in den Veranstaltungen rund um das Praxissemester, wobei Studienprojekte und Reflexionsprüfungen ebenfalls auf eine theoriebezogene Reflexion der erlebten Praxis abzielen (vgl. Rottmann u. a. 2018, 341f.; Lüken u. a. 2020, 308ff.).

Literatur

- Hähn, K., Häsel-Weide, U. & Scherer, P. (2021): Diagnosegeleitete Förderung im inklusiven Mathematikunterricht der Grundschule – Professionalisierung durch reflektierte Handlungspraxis in der Lehrer*innenbildung. In: QfI – Qualifizierung für Inklusion 3 (2), doi: 10.21248/QfI.72.
- Korthagen, F.A.J. (1985): Reflective Teaching and Preservice Teacher Education in the Netherlands. In: Journal of Teacher Education 36 (5), 11–15.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss d. KMK v. 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [02.11.2022].
- Lüken, M.M., Wellensiek, N. & Rottmann, T. (2020): Die Reflexionsprüfung zur Theorie-Praxis-Verknüpfung in der Lehrer_innenausbildung. Mathematikdidaktische Reflexionsanlässe im Praxissemester. In: Herausforderung Lehrer_innenbildung 3 (2), 300–324.

- Peter-Koop, A. & Rottmann, T. (2013): Einsicht in Teil-Ganzes-Beziehungen – Übungen mit den „Zahlenfreunden“. In: Fördermagazin Grundschule 35 (4), 21–25.
- Pott, A. (2019): Diagnostische Deutungen im Lernbereich Mathematik. Diagnostische Kompetenzen von Lehramtsstudierenden für sonderpädagogische Förderung und den Primarbereich. Wiesbaden: Springer.
- Rottmann, T., Wellensiek, N. & Lüken, M. (2018): Diagnose mathematischer Kompetenzen als Gegenstand Forschenden Lernens im Praxissemester. In: Herausforderung Lehrer_innenbildung, Themenheft 1, 331–344.
- Schipper, W., Ebeling, A. & Dröge, R. (2015): Handbuch für den Mathematikunterricht. 2. Schuljahr. Braunschweig: Schroedel.
- Wartha, S. & Schulz, A. (2012): Rechenproblemen vorbeugen. Berlin: Cornelsen.

Autor:innen

Thomas Rottmann, Prof. Dr.

Universität Bielefeld/Institut für Didaktik der Mathematik

Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

thomas.rottmann@uni-bielefeld.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rechenschwierigkeiten, Inklusiver Mathematikunterricht, Lernen durch Bewegung

Johannes Kiskemper, abgeord. Lehrer

Universität Bielefeld/Institut für Didaktik der Mathematik

Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

johannes.kiskemper@uni-bielefeld.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rechenschwierigkeiten

Juliane Wefers, Wiss. Mitarbeiterin

Universität Bielefeld/Institut für Didaktik der Mathematik

Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

juliane.wefers@uni-bielefeld.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rechenschwierigkeiten, Interaktive Lernvideos

Miriam Morek und Oliver Göbel

Berufsfeldpraktikum *Digital lehren lernen* im Fach Deutsch: Fachdidaktische Professionalisierung für individuelle Lernbegleitung im digitalen Raum

1 Einleitung

Seit der Akademisierung der Lehrkräftebildung wird das Theorie-Praxis-Verhältnis für die universitären Ausbildungsanteile kontrovers diskutiert (z. B. Zorn 2020, 99ff.). Grundsätzlich lässt sich in den Reformbemühungen der letzten 20 Jahre ein Trend zur Ausweitung von Praxisphasen beobachten, wobei vor allem mit dem Praxissemester hohe Erwartungen mit Blick auf die Verknüpfung von theoretischem professionsrelevantem Wissen und Schulpraxis verbunden wurden (z. B. Rothland & Boecker 2015). Diese scheinen jedoch – womöglich gerade *wegen* der strukturellen Anlage des Praxissemesters zwischen Schulpraxis und Universität – nicht ohne Weiteres erfüllt zu werden (vgl. Bremerich-Vos 2019, 59): Vielfach erleben die Studierenden einen schulischen Anpassungsdruck (vgl. Winkler 2019, 78) und orientieren sich angesichts des Zeit- und Handlungsdrucks der unmittelbaren situativen Anforderungen an unterrichtlichen Handlungsschemata, die ihnen aus der Schulzeit vertraut sind (vgl. Altmann 1983, 24) oder die sie bei Praktikumslehrkräften beobachten (vgl. Zorn 2020, 109). Dies führt oft dazu, dass „vorrangig das Machbare normsetzend und Bewährtes institutionalisiert“ bleibt (Winkler 2019, 74).

Vor diesem Hintergrund geht es uns im vorliegenden Beitrag darum, das Potenzial eines anderen, bislang kaum von der Lehrer:innenbildungsforschung beleuchteten universitären Praxiselements aufzuzeigen: des außerschulischen Berufsfeldpraktikums (BFP), wie es in NRW seit 2009 in der Bachelorphase der Lehramtsstudiengänge etabliert ist. Wir stellen ein fachintegriertes, in der Deutschdidaktik verortetes Konzept für das BFP vor, das den außerschulischen pädagogischen Bereich fokussiert und in Kooperation mit der ehrenamtlichen Bildungsinitiative *LernFair* realisiert wird. Die Studierenden führen im Praktikum als Lernhelfer:innen individuelle, digital vermittelte Unterstützung für Schüler:innen mit Nachhilfe- und Förderbedarf im Fach Deutsch durch. Dabei werden sie durch ein fachdidaktisches Seminar begleitet, das vor allem auf Fragen adaptiven, kompetenzorientierten und digitalen Lernens fokussiert. Der Beitrag beleuchtet das Potenzial dieses

BFP für die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch, das sich aus der nicht-institutionellen, einzelfallbezogenen Anlage der Lernbegleitung im digitalen Raum speist und auf andere Fächer übertragbar ist.

2 Lernbegleitung auf der Plattform *LernFair* als Labor für individualisiertes und digitales Lernen

An der Universität Duisburg-Essen (UDE) wird das BFP im 5. Semester des Bachelorstudiums absolviert. In den Lehramtsstudiengängen für weiterführende Schulen, auf die sich das hier vorgestellte BFP bezieht, haben die Studierenden des Faches Deutsch bis dahin bereits literatur- und sprachwissenschaftliche Grundlagen erworben (u. a. Grammatik, Schriftsystem, Textanalyse, Literaturgeschichte) und sich im Modul *Einführung in die Fachdidaktik Deutsch* mit Fragen der Aneignung und Vermittlung literarischer und sprachlicher Kompetenzen auseinandergesetzt. Das BFP-Modul setzt somit auf vorgängig vermitteltem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Professionswissen (vgl. Baumert & Kunter 2006) auf. Es zielt auf die Verknüpfung pädagogischer, fachlicher und fachdidaktischer Bezüge. Insbesondere sollen die Studierenden (vgl. z. B. Modulhandbuch 2019, 22)

- zentrale Aspekte der Planung von qualitativem Unterricht kennenlernen und selbständig Lehr-Lern-Situationen erproben und reflektieren,
- das Verhalten von Lernenden beobachten und mit Modellen fachspezifischer Kompetenzen und Erwerbsverläufe in Beziehung setzen,
- die Bedeutung institutioneller und medialer Rahmenbedingungen für das Lehren und Lernen im Feld der deutschen Sprache und/oder Literatur beachten sowie
- ihre Praktikumserfahrung vor dem Hintergrund ihrer universitären Ausbildung reflektieren und mit den fachwissenschaftlichen und -didaktischen Inhalten ihres Studiums verknüpfen.

Das Praktikumsbüro des Zentrums für Lehrkräftebildung und die Germanistische Sprachdidaktik der UDE haben gemeinsam ein Konzept für das BFP im Bereich außerschulische digitale Lernförderung entwickelt. Es wird seit April 2021 mit dem Kooperationspartner *LernFair* jedes Semester durchgeführt. *LernFair* (vormals *Corona School e. V.*) ist eine studentische Initiative, die über eine digitale Plattform ehrenamtlich arbeitende Studierende mit Schüler:innen zusammenbringt zum Zwecke individueller Lernbegleitung, Nachhilfe und Förderung. Die Lernbegleitung erfolgt auf Distanz und digital, in der Regel synchron über Videochat sowie teilweise angereichert durch asynchrone Elemente.

Im Rahmen des BFP betreut ein:e Studierender:r im Rahmen der 80-stündigen Praxisphase als Lernbegleiter:in bei *LernFair* zwischen zwei und vier Schüler:innen über mehrere Wochen. Qua Matching von Angebot und Nachfrage wird dabei ge-

währleistet, dass sich die Lernbegleitung gezielt auf den Deutschunterricht oder die Sprachförderung im Bereich *Deutsch als Zweitsprache* richtet. Während sich die schulischen Praxisphasen auf das Unterrichten im Klassenverband beziehen, adressiert das Praktikum bei *LernFair* mit der Einzelbetreuung ein Setting, das aus der außerschulischen Nachhilfe (vgl. Rudolph 2009) bekannt ist. Typischerweise wird dabei in Absprache mit den Schüler:innen (und bei Bedarf auch den Erziehungsberechtigten) in erster Linie bedarfsorientiert unterstützt. Der Schwerpunkt liegt somit auf der Bearbeitung von Hausaufgaben, der Nachbereitung von Unterrichtsstoff und der Vorbereitung schulischer Prüfungen (vgl. ebd., 545). Die Planung und Durchführung der digitalen Lernsitzen (à 45 Minuten) liegt bei *LernFair* in der Eigenverantwortung der Studierenden.

Insgesamt ergeben sich aus der *nicht-institutionellen, einzelsettingbezogenen* und *digitalen* Anlage der Lehr-Lern-Situationen bei *LernFair* mindestens die folgenden drei Affordanzen:

- Die *Unabhängigkeit* der Lernbegleiter:innen (z. B. von institutionell vorgegebenen Lehrwerken oder didaktischen Konzepten) eröffnet ein von unmittelbarer Beeinflussung und Beobachtung befreites *Explorationsfeld*, das mehr Spielraum für das Erproben neuer, noch nicht etablierter didaktischer Zugänge eröffnet, als dies im Praxissemester (vgl. Winkler 2019, 78) oder auch bei einer Tätigkeit in Nachhilfeinstituten der Fall ist. Beispielsweise können innovative Konzepte und Aufgaben, die in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen der Universität thematisiert wurden, in der unmittelbaren Arbeit mit Schüler:innen (erstmalig) angewandt werden.
- Die *1:1-Konstellation* ermöglicht ein *förderdiagnostisch* und *adaptiv* ausgerichtetes Vorgehen: Durch systematische Beobachtungen des Lernendenverhaltens, der Aufgabebearbeitungsprozesse und der entstandenen Schüler:innenprodukte können erstens lernerseitige Ressourcen, Voraussetzungen und Hürden identifiziert werden, die sich in bestimmten Domänen sprachlichen und literarischen Lernens (z. B. Leseverstehen, Schreibflüssigkeit, Wortschatz) zeigen. Auf dieser Basis können dann zweitens Lernangebote individuell zugeschnitten werden auf mitgebrachte Voraussetzungen und innerhalb der jeweiligen Zone der nächstfolgenden Entwicklung liegende Lern- und Förderziele. Drittens ermöglicht die Konstanz der Betreuung einzelner Schüler:innen auch, die Passung und Lernwirksamkeit der gewählten Lernangebote zu evaluieren (vgl. Schumacher 2019). Eine solche diagnostisch basierte individuelle Förderung ist im Rahmen des Unterrichtens im Klassenverband (z. B. im Praxissemester) – insbesondere für Noviz:innen – kaum möglich und kommt auch im Vorbereitungsdienst zu kurz (vgl. Fladung 2022).
- Das *Distanzformat* der Lernbegleitung macht die Nutzung *digitaler Ressourcen* zur Gestaltung der gemeinsamen Lehr-Lern-Situationen unumgänglich. Dies erfordert die Anwendung und Weiterentwicklung digitalisierungsbezogener

Kompetenzen seitens der Studierenden insbesondere im Bereich der überfachlichen Kompetenzen zum Unterrichten mit digitalen Technologien, die zudem transferfähig sind für berufliche Kontexte jenseits der Schule.

3 Konzeption des fachdidaktischen Begleitseminars zum BFP

Begleitet wird die Praxisphase durch ein Seminar im Umfang von 2 Semesterwochenstunden, das im Fach Deutsch fachdidaktisch ausgerichtet ist und die Theorie-Praxis-Verknüpfung stützen soll. Für das BFP bei *LernFair* wurde ein Seminarekonzept entwickelt, das auf Fragen des kompetenzorientierten, adaptiven und digitalen Lehrens und Lernens fokussiert und eng abgestimmt ist auf die konkrete Praxistätigkeit der Studierenden. Eine Seminargruppe umfasst maximal 15 Studierende, um allen Teilnehmer:innen fallbezogene Reflexionen (vgl. Pieper 2018, 8) zu ermöglichen. Abbildung 1 stellt den Seminaraufbau schematisch dar.

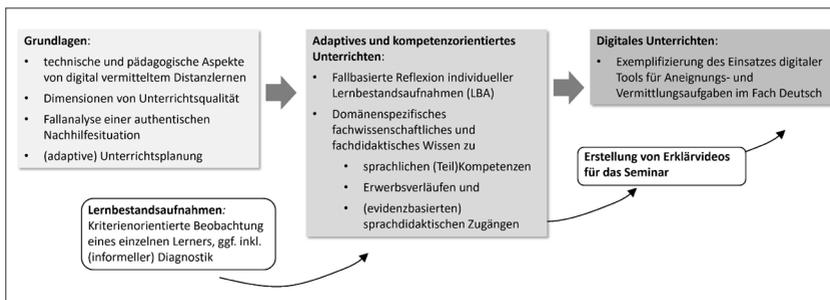


Abb. 1: Schematische Darstellung der Seminarstruktur zum BFP *Digital lehren lernen* (eigene Darstellung)

Im ersten Seminaranteil geht es um grundsätzliche pädagogische und didaktische Fragen der Ausgestaltung von digital vermittelten Distanz-Lehr-Lern-Situationen und um evidenzbasierte Dimensionen qualitativ vollen Unterrichtens. Die Analyse exemplarischer Ausschnitte einer authentischen (analogen) Nachhilfesituation im Fach Deutsch dient der Konkretisierung der fachdidaktisch relevanten Qualitätsaspekte *kognitive Aktivierung* und *konstruktive Unterstützung* (vgl. Überblick bei Minnameier u. a. 2015) und bahnt selbstreflexive Prozesse der Studierenden mit Blick auf ihr eigenes didaktisches Handeln bei *LernFair* an. Anhand der audiographierten Nachhilfesituation wird zudem die Notwendigkeit erarbeitet, adaptiv an den mitgebrachten Voraussetzungen, Ressourcen und Schwierigkeiten der Lernenden anzusetzen (z. B. mangelndes Leseverständnis als Hürde beim Textzusammenfassen) und daraus nächste zu erreichende Lernziele möglichst genau zu identifizieren und passende Lernangebote machen zu können.

Der Aufbau der für adaptives Unterrichten nötigen diagnostischen Kompetenzen wird im Seminar in Form fallbezogener Lernbestandsaufnahmen adressiert: Die Studierenden erhalten die Aufgabe, eine:n ihrer Lerner:innen zu fokussieren und deren/dessen Entwicklungs- und Lernstand bezogen auf einen spezifischen Lerngegenstand des Deutschunterrichts (z. B. Märchen schreiben, Sachtexte lesen) zu eruieren. Dazu nutzen sie – unter Rückgriff auf fachdidaktische Literatur – z. B. gezielte Prozessbeobachtungen, Produktanalysen (z. B. Schüler:innentexte) und informelle diagnostische Verfahren (z. B. Lautleseprotokolle, Befragung). Die fallbezogenen Beobachtungen werden in Kurzpräsentationen im Seminar vorgestellt und gemeinsam mit Blick auf ihre Tragfähigkeit und ihre didaktischen Implikationen reflektiert. Der Seminarleitung kommt dabei die Aufgabe zu, relevantes fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen zu den jeweiligen Fällen zu vertiefen (z. B. Befunde zu sprachlichen Erwerbsverläufen und zu (un-)wirksamen sprachdidaktischen Zugängen). Dadurch sollen die professionelle Wahrnehmung (vgl. Sherin 2001) und der Aufbau von Professionswissen unterstützt werden. Typischerweise stellt sich an diesem Punkt für die Studierenden eine Einsicht in die Notwendigkeit und Nützlichkeit der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Grundlagen für die Lernbegleitung der Schüler:innen ein. Auf dieser Basis entwickelt sich dann oft der Wunsch, diagnostische und didaktische Zugänge aus der universitären Welt (vgl. Winkler 2019), denen die Studierenden in den schulischen Praxisphasen oftmals *nicht* begegnen, im weiteren Verlauf der Praxisphase zu erproben. Die Teilnehmenden werden ermutigt, das Praktikum als *Explorationsfeld* zu nutzen.

Im letzten Seminarblock geht es um die Auseinandersetzung mit Potenzialen und Passungen digitaler Tools für das Erreichen sprach- und mediendidaktischer Lernziele. Jede:r Teilnehmende entwickelt ein deutschdidaktisches Einsatzszenario für ein digitales Werkzeug seiner/ihrer Wahl und erprobt dies in der Arbeit bei *LernFair*. Dabei können die Studierenden auch auf Online-Fortbildungen des Anbieters Fobizz zurückgreifen, auf die alle *LernFair*-Praktikant:innen kostenlosen Zugriff erhalten. Informationen zum Tool, seinem fachdidaktischen Potenzial und zu den Erfahrungen in der konkreten Umsetzung werden in Form kurzer Erklärvideos für die Kommiliton:innen aufbereitet und zur Diskussion gestellt.

Nachbereitet wird die Praxisphase in einem Portfolio, das sowohl die Verknüpfung der Praktikumerfahrungen mit theoretischem Wissen unterstützen als auch berufsbiographische Reflexionsprozesse im Hinblick auf die eigene Professionalisierung anstoßen soll. Die Portfolios der Studierenden geben Hinweise darauf, dass die Potenziale des hier vorgestellten BFP-Konzepts seitens der Studierenden durchaus als solche wahrgenommen werden, wie folgende Zitate exemplarisch veranschaulichen:

„[...] veranlasste mich dazu, mich eigenständig und vor allem kritisch mit verschiedenen Unterrichtskonzepten und Lehrmethoden auseinanderzusetzen. Das Praktikum lieferte mir wichtige Erkenntnisse über den Sinn und Unsinn verschiedener Unterrichtsmethoden ohne die Beeinflussung durch Lehrkräfte.“ (Studentin 1, Portfolio, SoSe 2021)

„Tatsächlich denke ich mittlerweile, dass die Erfahrungen, die mir in den Momenten während der Nachhilfe am anstrengendsten erschienen, eigentlich die wertvollsten sind. [...] Das Schwierigste, aber auch Interessanteste war der Prozess, herauszufinden, auf welchem Wissensstand sich meine SuS befinden und dementsprechend zu entscheiden, welche Aufgaben(arten) und Themen passend sind und sie weder unter- noch überfordern.“ (Studentin 4, Portfolio, SoSe 21)

4 Fazit

Ziel dieses Beitrags war es, ein fachintegriertes, fachdidaktisch profiliertes Konzept für das BFP vorzustellen, das Lehramtsstudierenden – anders als dies in schulischen Praxisphasen bisher möglich ist – Erfahrungen im Bereich des individualisierten, digitalen Lehrens und Lernens bietet und großes Potenzial für die Professionalisierung für schulische und außerschulische Tätigkeitsfelder mit sich bringt.

Unsere Erfahrungen aus der Umsetzung des Konzepts mit dem Kooperationspartner *LernFair* sprechen dafür, dass gerade die nicht-institutionalisierte, einzelfallbezogene Anlage der Lernbegleitung im digitalen Raum günstige Bedingungen dafür darstellt, dass die Praxisphase als dreifaches Explorationsfeld genutzt wird: für die Erprobung und Reflexion a) universitär vermittelter fachdidaktischer Zugänge, b) förderdiagnostisch und adaptiv ausgerichteten Arbeitens mit einzelnen Schüler:innen und c) digitaler Ressourcen in einem zukunftsgerichteten Deutschunterricht. Die fachliche Begleitung der Studierenden durch die universitäre Fachdidaktik ist dabei – auch z. B. mit Blick auf das im Master folgende Praxissemester – nicht nur eine wichtige Lern Gelegenheit für die Studierenden, sondern wird unter Qualitätssicherungsaspekten auch vom Kooperationspartner *LernFair* als wichtiger Effekt erachtet.

Insofern auf der Plattform grundsätzlich sämtliche Fächer für die Lernbegleitung in Frage kommen, erscheint eine Adaption des hier vorgestellten Konzepts für prinzipiell jedes Unterrichtsfach möglich und mit Blick auf die hier dargestellten Potenziale gewinnbringend.

Literatur

- Altmann, H. (1983): Training Foreign Language Teachers for Learner-Centered Instruction: Deep Structures, Surface Structures, and Transformations. In: J. E. Alatis, E. E. Stern & P. Strevons (eds.): Applied linguistics and the preparation of second language teachers. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 19–26.

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), 469–520.
- Bremerich-Vos, A. (2019): Zum Professionswissen von (zukünftigen) Deutschlehrkräften. Empirische Befunde und offene Fragen. In: Didaktik Deutsch 24 (46), 47–63.
- Fladung, I. (2022): Deutscher Unterricht im Vorbereitungsdienst adaptiv planen. Eine empirische Studie zum Stellenwert von Diagnostik und Differenzierung in schriftlichen Unterrichtsplanungen. Münster: Waxmann.
- Minnameier, G., Hermkes, R. & Mach, H. (2015): Kognitive Aktivierung und Konstruktive Unterstützung als Prozessqualitäten des Lehrens und Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (6), 837–856.
- Modulhandbuch (2019) – Modulhandbuch Studienfach Deutsch im Bachelor-Studiengang mit der Lehramtsoption Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule, gültig ab Wintersemester 2019/20, Universität Duisburg-Essen.
Online unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/images/germanistik/mhb_hrsge_ba__2019_.pdf (Abrufdatum: 23.11.2023).
- Pieper, I. (2018): Zumutungen erkennen, Verhältnismäßigkeiten im Blick behalten: Für mehr Balance in einer feldnahen Deutschdidaktik. In: Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 23 (44), 4–9.
- Rothland, M. & Boecker, S. (2015): Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 8 (2), 112–134.
- Rudolph, M. (2009): Nachhilfe – Einrichtungen und Lehrende. In: S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 542–546.
- Schumacher, A. (2019): Lern- und Entwicklungsplanung. Perspektiven und Konturen zur Konzeption individueller Förderplanung. In: A. Schumacher & E. Adelt (Hrsg.): Lern- und Entwicklungsplanung. Chance und Herausforderung für die inklusive schulische Bildung. Münster, New York: Waxmann, 15–32.
- Sherin, M. (2001): Developing a professional vision of classroom events. In: B. Scott Nelson & J. E. Warfield (eds.): Beyond Classical Pedagogy. Teaching Elementary School Mathematics. Hoboken: Taylor and Francis, 75–93.
- Winkler, I. (2019): Zwei Welten!? – Inwieweit das Studium der Fachdidaktik Deutsch zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen kann. In: Didaktik Deutsch 24 (46), 64–82.
- Zorn, S. (2020): Professionalisierungsprozesse im Praxissemester begleiten. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Bilanz- und Perspektivgespräch. Wiesbaden: Springer VS.

Autor:innen

Miriam Morek, Prof. Dr.

Universität Duisburg-Essen, Institut für Germanistik, Germanistische Sprachdidaktik

Universitätsstraße 12, 45141 Essen

miriam.morek@uni-due.de

Arbeitsschwerpunkte: Gesprächsanalytische und fachdidaktische Unterrichtsforschung;

Erwerb und Vermittlung von Diskursfähigkeiten; Inklusiver Deutschunterricht

Oliver Göbel

Universität Duisburg Essen, Zentrum für Lehrkräftebildung

Praktikumsmanager

Universitätsstraße 15, 45141 Essen

oliver.goebel@uni-due.de

Carolin Kull und Christiane Mattiesson

Bochumer Berufsfeldpraktika: Einblicke in Bildungsübergänge von der Primarstufe in die Sekundarstufe und in die Berufliche Bildung

1 Einleitung

Die Gestaltung und Begleitung von Bildungsübergängen hat einen deutlichen Einfluss auf die Lebensweggestaltung von Kindern und Jugendlichen. Im Folgenden werden zwei Formate des Berufsfeldpraktikums (BFP) der Professional School of Education (PSE) der Ruhr-Universität Bochum (RUB) vorgestellt, die solche Übergangsphasen fokussieren: Das BFP *ready4takeoff* ist im Bereich Übergang Grundschule – weiterführende Schule angesiedelt. Im BFP *Lehr- und Lernprozesse in der Berufsausbildung* geht es um den Schritt von der weiterführenden Schule in die Berufsausbildung.

Die Lehrkräftebildung allgemein widmet sich der Professionalisierung in bestimmten Fächern, der Fachdidaktik und Bildungswissenschaften sowie einer bestimmten Schulform. In der Bachelor-Phase nehmen die beiden Berufsfeldpraktika als innovative Elemente der Bochumer Lehrkräftebildung zudem gezielt die Gestaltung von Übergängen in der Bildungskette von Schüler:innen in den Blick. Dabei ist die Kooperation mit (außer-)schulischen Partner:innen von besonderer Bedeutung. Lehramtsstudierende können sich aktiv mit Informationen und Rahmenbedingungen auseinandersetzen, die Eltern, Kindern und Jugendlichen Orientierungs- und Entscheidungshilfen geben. Sie können die Relevanz von Beratung ermes sen, mit der Lehrer:innen dazu beitragen, die (Aus-)Bildungswege von Schüler:innen individuell anzubahnen. Schließlich erhalten die Studierenden ein Bild von den Anforderungen und der Arbeitsweise der aufnehmenden Schule bzw. Ausbildungsstätte. Sie erwerben Beratungs- und Diagnosekompetenzen sowie Kompetenzen in der Kommunikation, Kooperation, Netzwerkbildung und in der Arbeit in multiprofessionellen Teams.

2 Berufsfeldpraktikum *ready4takeoff*: Von der Primarstufe in die Sekundarstufe

ready4takeoff ist ein Berufsfeldpraktikum, in dem die Handlungsfelder Erziehung und Beratung im Kontext Schule vertieft sowie Ansätze individueller Entwicklungsförderung erarbeitet werden. Bei dem Übergang von der Grundschule auf

eine weiterführende Schule ändern sich die Rahmenbedingungen und schulischen Anforderungen, zudem werden neue Erwartungen an das Verhalten der Kinder gestellt. Soziale Gefüge und Beziehungen verändern sich, denn eine neue Schulklasse und Gemeinschaft entsteht, in der Beziehungen (Freundschaften, aber auch die Beziehung zu Lehrkräften) neu aufgebaut werden müssen (vgl. Ophuysen 2018, 118f.). Daraus ergeben sich Entwicklungsaufgaben (individuell, interaktional und kontextuell), die seitens der Kinder zu bewältigen sind. Lehramts-, Pädagogik- und Psychologiestudierende können vor diesem Hintergrund Schulen, Lehrkräfte und insbesondere Schüler:innen bei ihrer Übergangphase von Klasse vier in Klasse fünf begleiten. Für Studierende bietet sich hier die Gelegenheit, pädagogisches Wissen über gesellschaftliche Bedingungen von Schule zu konturieren und sich mit Anforderungen wie Heterogenität zu Beginn der Klasse fünf auseinanderzusetzen – mit der die angehenden M.Ed.-Studierenden, die an der RUB ausschließlich für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen ausgebildet werden, in ihrer späteren Berufslaufbahn stetig konfrontiert sind.

Das Modul – bestehend aus Vorbereitungs- und Begleitseminar sowie Praxisphase – kann an der RUB im Optionalbereich studiengangübergreifend von Lehramts-, Psychologie- und Pädagogikstudierenden gewählt und im Bereich Berufsfeldpraktikum: Schul- und unterrichtsbezogene Studien mit fünf Leistungspunkten angerechnet werden. Bei der Durchführung der Veranstaltung kooperieren die Lehrenden der PSE mit dem schulpsychologischen Dienst Bochum und den Lehrer:innen der Kooperationsschulen, an denen die Studierenden ihr Praktikum absolvieren. Die Organisation erfolgt gemeinsam mit dem Bildungsbüro der Stadt Bochum, das die PSE bei der Auswahl der Schulen unterstützt. Als Kooperationsschulen wurden insbesondere Grund- und weiterführende Schulen (Real-, Gesamt- und Sekundarschulen) des Standortfaktors vier oder fünf ausgewählt, um Schüler:innen mit besonderen Bedarfen zu erreichen.

Im Vorbereitungs- und Begleitseminar zum Praktikum werden institutionelle Übergänge (Kindergarten – Grundschule – weiterführende Schule) als elementare Bestandteile der Bildungs- und Erziehungsbiographie von Kindern und Heranwachsenden thematisiert. Besonders der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule ist nicht nur viel diskutiert, sondern fordert Kinder, Eltern und alle am Bildungssystem Beteiligte heraus (vgl. Liegmann u. a. 2014, 7), denn mit der Entscheidung für eine weiterführende Schulform bzw. mit dem Zurechtkommen in der neuen Schule werden die Weichen für die nachfolgende Bildungsbiographie der Kinder gestellt. Entsprechend wird dieses Themenfeld gemeinsam mit den Studierenden theoretisch aufgearbeitet. Strategien zur Begleitung und Förderung von Schüler:innen im Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule werden erarbeitet. Studierende gestalten im Tandem ein individuelles Entwicklungs- und Lernangebot für Schüler:innen und führen

dieses wöchentlich in virtuellen Sitzungen mit ihnen durch; beraten werden sie dabei durch den schulpсихologischen Dienst und durch die betreuenden Lehrpersonen an den Schulen.

2.1 Ablauf des Moduls *ready4takeoff* und zentrale Inhalte

Das Modul besteht aus einer vorbereitenden Lehrveranstaltung und einer begleiteten Praxisphase mit Reflexion. Studierende sollen Kinder unterstützend bei der Entwicklung von Bewältigungsstrategien beim Schulübergang und Einfinden in den neuen Schulalltag zur Seite stehen. In der Lehrveranstaltung werden gemeinsam mit den Kolleg:innen des schulpсихologischen Dienstes die Themenfelder

- Lernen (Lernen lernen, Lernstrategien und Motivation),
- Persönlichkeit (Stärken entdecken, Selbstwirksamkeit und Interessen) und
- Kommunikation (Emotionen benennen, in Schule sprechen)

erarbeitet. Somit werden über fachwissenschaftliche und -didaktische Kompetenzen hinaus verstärkt erzieherische und beratende Aspekte des Lehrberufs bei den Studierenden in den Fokus gerückt.

Erfolgreiches Lernen in Schule und Unterricht und die Beurteilungs- sowie Beratungsanforderungen an Lehrkräfte setzen voraus, dass diese Lehrkräfte die Lern- und Leistungsstände sowie auch die Lernvoraussetzungen bei Schülerinnen und Schülern diagnostizieren. Es erscheint sinnvoll, pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen angehender Lehrkräfte bereits in der universitären Ausbildung anzubahnen und dabei die Professionen Pädagogik und Psychologie zusammenzuführen.

Im Seminar bilden die Studierenden Tandems (nach Möglichkeit aus verschiedenen Studienfächern zusammengesetzt, im Sinne eines multiprofessionellen Teams) und wählen eine Kooperationsschule aus. Nach der Seminarphase hospitieren die Studierenden an mindestens vier Tagen an der Kooperationsschule. Dabei lernen sie die zu begleitenden Kinder persönlich kennen. Ausgewählt werden die Schüler:innen von den Lehrkräften der abgebenden Grundschulen in Rücksprache mit den aufnehmenden weiterführenden Schulen. Entsprechend können die Studierenden direkt zu Beginn eines neuen Schuljahres den Schulwechsel unterstützen.

Die über das erste Schulhalbjahr andauernde Begleitung der Schüler:innen, die in Zweier- oder Dreiergruppen eingeteilt werden, erfolgt i. d. R. online¹ an zwei Tagen in der Woche, um möglichst viel Kontinuität in der Arbeit zu erzeugen und eine vertraute Beziehung zwischen den Teilnehmenden aufzubauen. In den Austausch und die Arbeit zwischen den Studierenden und den Schüler:innen können zudem Lehrkräfte der ehemaligen Grundschule und der weiterführenden Schule eingebunden werden.

1 Die Schüler:innen werden – sofern dies nicht vorhanden – von der Schule leihweise mit einem technischen Gerät (Laptop, Tablet) ausgestattet. Dies wird vom Bildungsbüro unterstützt.

2.2 Rückmeldung der Beteiligten

Der Erfahrungsraum Schule wird von den Studierenden meist vorrangig mit dem Handlungsfeld Unterricht verknüpft. Entsprechend wurde durch die Teilnehmer:innen des Moduls zurückgemeldet, dass es eine bedeutsame Lerngelegenheit war, Schule aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Dabei wurde hervorgehoben, dass die Bedeutsamkeit von Beratung und Unterstützung von Lernenden in Bereichen wie Selbstorganisation und Kommunikation im Raum Schule als Grundlage für gelingendes Lernen und allgemein für die Integration in das schulische Umfeld bewusst geworden ist. Besonders die Kooperation mit dem schulpсихologischen Dienst wurde geschätzt: Lehramtsstudierende unter den Teilnehmer:innen merkten an, dass ihnen solche Austauschpartner im Rahmen der schulischen Arbeit bisher nicht bekannt gewesen seien; Psychologie- und Pädagogikstudierende konnten durch ihre Zusammenarbeit Einblicke in das Betätigungsfeld von Schulpsychologie und -sozialarbeit erhalten.

Im Gespräch mit den Schulen und den städtischen Kooperationspartner:innen wurde angeregt, derartige Praktikumsangebote auszuweiten und die Schwerpunkte Sozialarbeit und Psychologie weiter zu verfolgen. Studierende – insbesondere mit dem Berufsziel Lehramt – würden hier profitieren, indem dadurch der Blick für wesentliche Aufgabenfelder in Schule, beispielsweise Erziehung, Diagnostik und Beratung, geweitet und die Bereitschaft zu Kooperation mit internem sowie externem Fachpersonal gestärkt würde.

3 Berufsfeldpraktikum Lehr- und Lernprozesse in der Berufsausbildung – von der Sekundarstufe in die Berufliche Bildung

Das Berufsfeldpraktikum Lehr- und Lernprozesse in der Berufsausbildung wird seit 2010 angeboten, ist im Optionalbereich der RUB im Gebiet Praktikum angesiedelt und mit fünf Leistungspunkten kreditiert. Ziel ist, am M.Ed. interessierten BA-Studierenden aller Fächer Einblicke in die betriebliche Ausbildung größerer Unternehmen des mittleren Ruhrgebiets zu gewähren. Die Studierenden absolvieren dabei in Teams über ein gesamtes Semester jeweils einen wöchentlichen Praktikumstag in Ausbildungsabteilungen ausgewählter Unternehmen, die in kaufmännischen oder gewerblich-technischen Ausbildungsberufen ausbilden. Das Praktikum wird seitens der Universität mittels eines Blockseminars begleitet und durch einen Praktikumsbesuch der Dozent:in unterstützt. Dieser Praktikumsbesuch dient Gesprächen mit den Ausbildungsleitungen sowie den Studierenden vor Ort sowie der Sicherung der Praktikumsziele.

3.1 Hintergrund und Relevanz des Berufsfeldpraktikums

Schule und Berufsausbildung sind eng aufeinander bezogene Qualifikations- und Lebensphasen von Schüler:innen, die sich für eine Berufsausbildung entscheiden. Lehrkräfte tragen hierbei eine bedeutende Informations- und Beratungsfunktion. Bei aktiven Lehrkräften und Lehramtsstudierenden für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen zeigt sich jedoch, dass ein sehr geringer Anteil von ihnen vor dem Studium eine Berufsausbildung abgeschlossen hat. Vielen von ihnen fehlen daher Kenntnisse und persönliche Erfahrungen im Bereich des Dualen Systems, der Erschließung neuer Berufsfelder, der Modernisierung vorhandener Berufe inbegriffen neuer Prüfungsverfahren sowie auch zu flankierenden Maßnahmen der Berufsförderung. Genau hier setzt das Modulangebot an, um angehenden Lehrkräften Grundwissen und erste Praxiserfahrungen im Bereich der Berufsausbildung zu vermitteln.

Dem Modulangebot ist ein Arbeitskreis angeschlossen, besetzt aus Vertreter:innen der Arbeitgeberverbände, einer Gewerkschaft, der Industrie- und Handelskammer (IHK) Mittleres Ruhrgebiet in Bochum, der Ausbildungsleitungen der beteiligten Unternehmen sowie der Modulleitung der PSE. Damit ist gesichert, dass das Modulangebot eng an der Aktualität und den Bedarfen des Berufsausbildungsmarktes orientiert wird. Die für die Unternehmen ausschlaggebenden Interessen an dem Modul resultieren u. a. aus übergreifenden Entwicklungen auf dem Ausbildungsmarkt – sei es der Mangel an Ausbildungsplätzen zur Zeit der Wirtschaftskrise 2009, die Diskussion über eine mangelnde Ausbildungsreife von Jugendlichen, die Integration von Geflüchteten in den Ausbildungsmarkt seit 2015 oder der aktuelle Bewerber:innenmangel in der Berufsausbildung. So dokumentiert auch der Berufsbildungsbericht 2022 Herausforderungen wie „weitere Rückgänge bei den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen“, „die Verschiebung hin zu vollzeitschulischen Berufsausbildungen, zum Verbleib im Schulsystem sowie Transformationsprozesse in der Wirtschaft“ (Bundesinstitut für Berufsbildung 2022, 7). In der Unterstützung von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden sehen die Ausbildungsleitungen das Potenzial, diese Aspekte in der schulischen Laufbahn Jugendlicher bereits früh in den Blick zu nehmen bzw. auch eine offene Haltung gegenüber den Anforderungen und Informationsangeboten von Betrieben zu entwickeln. Schließlich sollen angehende Lehrkräfte für Gymnasien und Gesamtschulen ihren Schüler:innen auch Bildungswege jenseits einer akademischen Laufbahn aufzeigen können.

Ein weiteres Interesse von Ausbildungsleitungen an dem Modul ist, dass sie zunehmend vor der Aufgabe stehen, ihren Auszubildenden fachübergreifende Qualifikationen, wie z. B. zur Kommunikation und Wissensorganisation, zu vermitteln. Hier können sich die Studierenden mit ihren eigenen Fähigkeiten, z. B. im Bereich Präsentation und Organisation, an geeigneter Stelle in den Ausbildungsalltag einbringen.

Mit dem Berufsfeldpraktikum wird aber auch der Schulentwicklung seit den letzten circa 15 Jahren Rechnung getragen – der Einführung zahlreicher Maßnahmen zur Förderung der Berufsorientierung an Schulen, u. a. zusammengefasst in einem Runderlass (vgl. Ministerium für Schule und Bildung 2020). Da der Bildungsübergang von der allgemeinbildenden Schule in Ausbildung und Beruf für viele Schulabgänger:innen aus unterschiedlichen Gründen nicht mehr nahtlos gelingt (vgl. Sauer-Schiffer & Brüggemann 2010, 15ff.), wird eine frühzeitige Berufs-wahlorientierung, auch durch eine stärkere Kooperation mit außerschulischen Partnern, forciert (vgl. Ausbildungskonsens NRW stärkt Berufliche Bildung).

3.2 Ablauf des Moduls Lehr- und Lernprozesse in der Berufsausbildung und zentrale Inhalte

„Ich kann mir noch gar nicht vorstellen, was wir da machen sollen“ lautet häufig die erste Reaktion von Studierenden angesichts eines Praktikums z. B. in einem Maschinenbauunternehmen. Zu weit auseinander scheinen die Bildungswege von Auszubildenden der Elektrotechnik oder Mechatronik und der Lehramtsstudierenden mit ihren beiden allgemeinbildenden Unterrichtsfächern zu liegen. So entschieden sich die Kooperationspartner:innen dazu, einen gemeinsamen Rahmenplan für das Praktikum vorzugeben – jedoch mit Freiraum für das durch die Dozierenden der Universität angeleitete Forschende Lernen der Studierenden. Hierzu gehören zu Beginn des Praktikums Interviews und Fragebogenerhebungen der Studierenden mit Ausbilder:innen und Auszubildenden zu den Lehr- und Lernprozessen in der Berufsausbildung. Hiermit soll die Wissensgewinnung der Studierenden nach wissenschaftlichen Standards unterstützt werden (vgl. Schellenbach-Zell u. a. 2019). Daran schließt sich die Eingrenzung und Erörterung eines Praktikumsthemas an, das jeweils dem aktuellen Bedarf des Unternehmens bzw. seiner Auszubildenden entspricht, z. B. Vorbereitung der Abschlussprüfung (Thematisierung von Prüfungsangst, Simulation mündlicher Prüfungen), Optimierung von schriftlichen Abschlussarbeiten (Gliederung, Sprachlichkeit, Rechtschreibung, Gestaltung), Präsentationstechniken (Mindmapping oder Kurzvortrag), Förderung von Lesekompetenzen Auszubildender oder Konzepterstellung eines Tutor:innenprogramms (Auszubildende im höheren Lehrjahr unterstützen Auszubildende im niedrigeren Lehrjahr). Dann folgt die Vorbereitung und Durchführung einer Unterrichtseinheit der Lehramtsstudierenden zu dem Praktikumsthema für eine Gruppe von Auszubildenden. Hierfür tauschen sich die Studierenden mit den Ausbildungsleitungen sowie der Modulleitung aus. Parallel besuchen die Studierenden einen Tag das Berufskolleg der Auszubildenden, um beide Elemente der Dualen Berufsausbildung kennenzulernen: Betrieb und Schule. Zum Abschluss präsentieren die Studierenden in den Unternehmen ihre Ergebnisse und übertragen Zusammenfassungen zur nachhaltigen Nutzung in Flyer oder Plakate für die Ausbildungsabteilungen.

Das Blockseminar an der Universität dient der pädagogischen und didaktischen Begleitung des Praktikums und beinhaltet folgende Themen: Grundzüge der Dualen Berufsausbildung, Profile von Ausbildungsberufen, Trends auf dem Ausbildungsmarkt, Lehr-Lernformen in der Berufsausbildung, Interviewführung und -auswertung, Unterrichtsgestaltung und Auswertung der Praktikumserfahrungen der Studierenden. Expert:innengespräche, z. B. mit den Arbeitgeberverbänden, Jugendausbildungsvertretungen, Vertreter:innen der IHK oder des Bundesinstituts für Berufsbildung runden das Begleitseminar ab.

3.3 Lerneffekte der Studierenden

Die Praktikumserfahrungen der Studierenden vollziehen sich in dem Modul insbesondere in sozialen Abläufen, wie der Gestaltung der Beziehungen zu den Auszubildenden, den Ausbilder:innen sowie zwischen den Studierenden untereinander. Die Modulleitung fördert dabei eine offene Auseinandersetzung der Studierenden mit ihren jeweiligen Wahrnehmungen und Erfahrungen bei der Interaktion vor Ort. Denn um neues Wissen über die Berufsausbildung zu konstruieren, bedarf es zunächst eines Aufbrechens bisher angenommener Urteile, die zu Beginn des Moduls durch Kartenabfragen thematisiert werden. Es folgt z. B. die Erkenntnis der Studierenden, dass an die Auszubildenden wesentlich höhere fachliche Ansprüche gestellt werden, als sie annehmen.

Im Praktikum werden die Studierenden über ihre Studierendenrolle an der Universität hinaus gefordert. Sie erleben in den Werkstätten der Unternehmen u. a. emotionale, aktionale und leibliche Aspekte. Bei Werksbesichtigungen beeindrucken die Dimensionen der Produktionsstätten und die stark reglementierten zeitlichen Abläufe. Auch die Sicherheitsvorkehrungen vor Ort werden deutlich wahrgenommen, das tradierte Meister-Lehrling-Verhältnis vor Ort wirkt fremd. Die Lernorte Betrieb und Berufsschule als auch Universität und Berufsausbildung werden in ihren Unterschieden konkret erlebt. Dabei wird auch problematisiert, dass beim Lernen im Betrieb die soziale Eingebundenheit, die Lernmotivation und das Fachinteresse eine größere Rolle spielen als beim Lernen in der Berufsschule (vgl. Thyssen et al. 2019, 292).

Literatur

- „Ausbildungskonsens NRW stärkt Berufliche Bildung.“ In: Schule NRW 02–21.
 Online unter: <https://www.schulministerium.nrw/ausbildungskonsens-nrw-staerkt-berufliche-bildung> (Abrufdatum: 07.11.2022).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2022): Berufsbildungsbericht 2022.
 Online unter: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2022/berufsbildungsbericht-2022.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Abrufdatum: 07.11.2022).
- Sauer-Schiffer, U. & Brüggemann, T. (2010): Einführung der Herausgeber. In: Dies. (Hrsg.): Der Übergang Schule–Beruf. Münster: Waxmann, 15–20.

- Liegmann, A. B., Mammes, I. & Racherbäumer, K. (2014): Transitionen als Herausforderungen für Akteure des Bildungssystems. In: Dies. (Hrsg.): Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung. Münster/New York: Waxmann, 7–12.
- Ministerium für Schule und Bildung NRW (2020): Berufliche Orientierung (Ausbildungs- und Studienorientierung). RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung v. 21.04.2020 (ABl. NRW. 05/2020).
Online unter: <https://bass.schul-welt.de/11020.htm> (Abrufdatum: 04.09.2022).
- Ophuysen van, S. (2018): Der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule: Erleben und Entwicklung der Kinder. In: R. Porsch (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen. Grundlagen für die Lehrerbildung, Fortbildung und Praxis. Münster/New York: Waxmann, 115–137.
- Schellenbach-Zell, J., Wittwer, J. & Nückles, M. (2019): Das Theorie-Praxis-Problem in Praxisphasen der Lehramtsausbildung: Ansätze und mögliche Perspektiven. In: M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 160–171.
- Thyssen, Ch., Hornung, G., Kiekbusch, L. & Klaeger, K. (2019): LiFe – LiveFeedback: Tool für vernetztes Feedback aus Universität und Schule. In: M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 289–301.

Autorinnen

Carolin Kull, Dr.

Ruhr-Universität Bochum, Professional School of Education

Akademische Rätin

Universitätsstraße 150, 44801 Bochum

Carolin.Kull@rub.de

Arbeitsschwerpunkte: Forschendes Lernen in den Schulpraxisstudien und im Praxissemester, Lehrentwicklung sowie Literatur des 21. Jahrhunderts

Christiane Mattiesson, Dr.

Ruhr-Universität Bochum, Professional School of Education

Wiss. Mitarbeiterin und stellv. Geschäftsführerin

Universitätsstraße 150, 44801 Bochum

christiane.mattiesson@rub.de

Arbeitsschwerpunkte: Wissenschafts-Praxis-Transfer und Lehrer*innenfortbildung

Internationalisierung

Bärbel Diehr und Anna Elisabeth Fischer

International und digital – im Berufsfeldpraktikum neue Welten erschließen

Dieser Beitrag stellt ein Konzept für *internationalisation at home* im Rahmen des Berufsfeldpraktikums (BFP) an der Bergischen Universität Wuppertal vor. Nachdem die Corona-Pandemie Auslandspraktika zum Erliegen brachte, wurde in der Fachdidaktik Englisch ein digitales BFP entwickelt. Der Beitrag führt in Kapitel 1 in das BFP speziell für Fremdsprachenstudierende ein, stellt in Kapitel 2 Erfahrungen mit dem Wuppertaler BFP im Ausland vor und skizziert in Kapitel 3 das neue hochschuldidaktische Konzept, das die Studierenden mit selbsterstelltem Unterrichtsmaterial zu einem virtuellen Angebot abschließen. Der Mehrwert liegt für sie in der Verknüpfung ihres eigenen kulturellen und digitalen Lernens mit der didaktischen Aufbereitung aus der Perspektive einer Lehrkraft.

1 Berufsfeldpraktikum für angehende Fremdsprachenlehrkräfte

Für zukünftige Fremdsprachenlehrkräfte ist ein Auslandsaufenthalt obligatorischer Teil des Studiums (z. B. NRW siehe LABG §11, Abs. 10). Eine Verknüpfung dieses Aufenthalts mit einem BFP eröffnet den Studierenden Einblicke in zahlreiche außerunterrichtliche und außerschulische Tätigkeitsfelder in den Zielsprachenländern. Im Wuppertaler PrimA (Praktikum im Ausland) Programm begleiten Englischstudierende z. B. Exkursionen britischer Schüler:innen zu Galerien und Museen, bei denen die Praktikant:innen die Arbeitsbereiche von Museumspädagog:innen kennenlernen. Auch im Rahmen von Klassenfahrten zu Umweltschutzorganisationen, Waldschulen und privaten Bildungsorganisationen wie z. B. dem *Darwin Centre* erwerben die Studierenden berufsrelevante Kenntnisse über außerschulische Tätigkeitsfelder und Arbeitsweisen in einem anderen Land.

Seit Beginn des Programms sind die Zahlen der Wuppertaler Englischstudierenden, die ihr BFP im englischsprachigen Ausland absolvieren, kontinuierlich gestiegen (Diehr 2013, 2017) und lagen beispielsweise im Jahr 2019 bei 53 Praktikant:innen. Wie an allen Universitäten Deutschlands brachte jedoch die Corona Pandemie dieses und weitere Mobilitätsprogramme zum Erliegen. Eine Neukonzeption des internationalen BFPs im Ausland wurde daher notwendig (s. Kapitel 3).

2 Professionsentwicklung durch ein BFP im Ausland

Die Vorteile eines BFPs im Ausland zeichnen sich in den Ergebnissen der Begleitforschung zum Prima Programm ab. Die Praktikant:innen schätzten vor und nach dem Auslandsschulpraktikum ihre Lehrkompetenzen mithilfe des standardisierten Fragebogens Q-TEFL (*Questionnaire for TEFL students on planning and conducting a lesson*) ein. Er basiert auf dem *European Portfolio for Student Teachers of Languages* (EPOSTL) (Newby et al. 2007) und besteht aus 73 Items, die neun professionsbezogenen Faktoren zugeordnet sind: Unterrichtssituationen bewältigen, interkulturelles Lernen anregen, elektronische Medien nutzen, Grammatik unterrichten, die Zielsprache effektiv nutzen, Unterricht zielorientiert planen, hybride Lernmöglichkeiten außerhalb des Klassenzimmers eröffnen, vielfältige Formen der Interaktion im Klassenzimmer schaffen, den eigenen Unterricht reflektieren. Jedes Item wird auf einer 4-Punkte Likert Skala eingeschätzt, die von „stimme überhaupt nicht zu“, entsprechend 1, bis „stimme völlig zu“, entsprechend 4, reicht. Der Fragebogen wurde 2017, 2018 und 2019 genutzt, was es ermöglicht, diese drei Kohorten von Studierenden zu vergleichen.

Generell kann für alle neun Items des Faktors „Unterrichtssituationen bewältigen“ über die drei Kohorten hinweg in der Post-Befragung ein von den Teilnehmenden selbst wahrgenommener Kompetenzzuwachs im Vergleich zur Prä-Befragung ermittelt werden. Insbesondere Item 40 „I can be flexible when unforeseen events occur“ sticht hierbei durch einen starken Zuwachs hervor. Auch die Fähigkeit, interkulturelles Lernen anzuregen, wird von den Studierenden nach dem Auslandsschulpraktikum höher eingestuft als vorher. Die angehenden Lehrpersonen scheinen sich kultureller Unterschiede bewusster geworden zu sein, die sie nach eigenen Angaben zudem in ihren Unterricht integrieren können. Item 34, „I can create opportunities for learners to explore the culture of target language communities out of class (Internet, e-mails etc.)“, erreicht den höchsten Wert der Items zu interkulturellem Lernen. Zudem zeigt Item 38, „I can select materials to make learners aware of the interrelationship between culture and language“, dass die Studierenden sich der Verbindung von Sprache und Kultur deutlicher bewusst geworden sind und sich nach ihrer Rückkehr fähiger fühlen,

Materialien auszuwählen, welche ihre zukünftigen Lernenden auf die Beziehung zwischen Sprache und Kultur aufmerksam machen.

3 Neukonzeption des BFPs für *internationalisation at home*

In der Neukonzeption des internationalen BFPs sollen die oben geschilderten kulturellen und didaktischen Kompetenzzuwächse durch ein digitales Format sichergestellt werden. Da im Rahmen des BFPs ein Fokus sowohl auf schulische als auch außerschulische Lernorte möglich ist, lag also die Verschiebung auf Unterrichtsplanung zu internationalen und interkulturellen außerschulischen Lernorten nahe.

3.1 Ziele des digitalen BFPs

Anhand der Planung von Lernangeboten für das Fach Englisch zu virtuellen Lernorten sollen die Studierenden berufsrelevante Kompetenzen entwickeln. Dabei handelt es sich um Recherche- und Auswahlstrategien sowie Planungs- und Didaktisierungs-kompetenzen. Außerdem wird eine Verknüpfung kulturellen, fremdsprachlichen und digitalen Lernens mit der didaktischen Aufbereitung aus der Perspektive einer Lehrperson angestrebt.

Dieser Ansatz steht im Einklang mit der Strategie für digitale Bildung der Kultusministerkonferenz (2016), die im Bereich der Hochschulen die Aufgabe nennt, „Studierende auf Anforderungen vorzubereiten, die durch neue Kommunikations- und Arbeitsformen sowie durch den ständigen Zugriff auf Informationen und Wissen geprägt sind. Die Lernenden sollen in die Lage versetzt werden, selbstständig mit neuen Techniken umzugehen, diese sinnvoll einzusetzen und kritisch zu reflektieren“ (KMK S. 49). Im Rahmen des digitalen internationalen BFPs sollen die Studierenden in Anbetracht der auf sie zukommenden Anforderungen im Lehrberuf sowohl ihre Planungskompetenzen als auch ihre digitalen Kompetenzen erweitern. Gemäß dem DigCompEdu Framework (Redecker 2017) handelt es sich dabei vorrangig um Kompetenzen zur Auswahl (*selecting*) und didaktischen Aufbereitung (*modifying*) digitaler Ressourcen.

3.2 Seminarkonzept der Begleitveranstaltung

Während des Begleitseminars wurden in einer Input-Sitzung die Ziele des Projektes präsentiert und eine Übersicht möglicher virtueller Lernorte zur Verfügung gestellt. Diese Liste wurde von den Studierenden selbstständig mit Blick auf solche Orte erweitert, die sie für den Englischunterricht für besonders fruchtbar hielten. Zudem erhielten sie ein eigens erstelltes Modellbeispiel der Dozentinnen bestehend aus einem Handbuch für Lehrende und Materialien für Lernende (s. Abb. 1). Das Handbuch für Englischlehrkräfte ist als PDF online abrufbar

(Diehr/Fischer/Uhlmann 2020a) und besteht aus sechs Komponenten, die von Studierenden auf ihre Projekte übertragen werden können: Formulierung von Kompetenzziele, Beschreibung des virtuellen Objekts, Beschreibung der Kompetenzaufgabe, Analyse des Sprachniveaus, Analyse der linguistischen Ressourcen sowie zusätzliches Material.



Abb. 1: Beispiel eines digitalen Lernmaterials für einen außerschulischen Lernort (Diehr et al. 2020a, 12)

Im weiteren Verlauf des Seminars arbeiteten die Studierenden selbstständig an ihren Projekten mit der Möglichkeit, Zoom-Besprechungen mit den Dozentinnen für Fragen und Feedback in Anspruch zu nehmen. Zu kritischen Zeitpunkten im Verlauf des Semesters wurden außerdem Foreneinträge per Moodle eingesetzt, um den Stand der Studierenden abzufragen, beispielsweise eine Entscheidung für ein Ausgangsmaterial. Am Ende des Seminars wurden die Materialien über einen Moodle-Ordner der gesamten Lerngruppe zur Verfügung gestellt. Alle Gruppen erhielten zudem Feedback zu ihren Projekten.

3.3 Produkte der Studierenden

Nach Abschluss des digitalen BFPs hatten alle Teilnehmenden im Moodle-Kurs Zugriff auf alle digitalen Produkte der Mitstudierenden. Entsprechend den unterschiedlichen virtuellen Lernorten fallen die Aufgabenpakete und geplanten Unterrichtseinheiten vielfältig und facettenreich aus. Sichtbar wird dies in den

begleitenden Handreichungen für Lehrkräfte und Aufgaben für Schüler:innen. Diese Produkte sind so aufbereitet, dass sie als zusätzlicher Nutzen für die Studierenden von allen Teilnehmenden in ihrem eigenen Unterricht erprobt und eingesetzt werden können.

4 Die Perspektive der Studierenden auf das digitale internationale BFP

Im Rahmen ihrer Modulabschlussprüfung haben die Studierenden zusätzlich zu den digitalen Produkten individuelle Reflexionen verschriftlicht. Sie beziehen sich auf den Prozess der Materialauswahl und Produkterstellung, didaktische Überlegungen, Implikationen für die zukünftige Tätigkeit als Lehrperson und die wahrgenommenen Aspekte von *internationalisation at home* im Rahmen des digitalen BFPs. In den Reflexionen wird deutlich, dass die Studierenden das Potenzial von *internationalisation at home* durch eine digitale Begegnung mit Ländern und Kulturen von zuhause aus bewusst wahrnehmen:

“This is also the reason why while we were working on our digital product in our group, I for myself experienced *a new form of internationalisation*. In times like these when traveling is not possible, or overall recommendable, the expanded possibilities, some locations offer nowadays to expand their audience worldwide, is a great way to at least get to know some new and insightful locations without actually leaving your home.” (Student 1, Hervorhebung BD/AEF)

“...[W]e did a lot of research on the topics dealt with in the Migration Series [Gemäldezyklus von Jacob Lawrence. BD/AEF] and, thus, became familiar with historical and cultural changes in the United States during the 20th century. Not only did I exchange *thoughts and ideas with people from all over the world* during my participation in the Coursera course, which I would have probably never come across if it were not for the online internship, but we also visited and discovered a great variety of international online resources and museums.” (Student 6, Hervorhebung BD/AEF)

Auch den eigenen Sprachfortschritt, der durch die Aufbereitung neuartiger Themen (hier: Gemälde aus Museen zu unterschiedlichen Motiven und aus unterschiedlichen Epochen) angeregt wurde, nennen die Studierenden explizit, da sie in ihrer Doppelrolle als Lernende und Lehrende in der Fremdsprache Texte rezipieren und produzieren.

“While browsing through the virtual tour of the Museum of Modern Art in New York, I acquired a lot about my own language learning process in connection to what we wanted to ask our pupils to work on. It especially occurred to me when we were figuring out our task-based structure where we formulated and stated the necessary requirements, a student of year 9 should fulfil to properly work on our tasks. [...] The importance of proper language usage based on the learner’s knowledge is something I specifically want to hold in mind for later on.” (Student 1)

“I learned a lot through formulating tasks for a ninth year because we had to create understandable tasks and had to use a language that is appropriate and doesn't frustrate the students because they don't understand some words.” (Student 2)

Besonders umfangreich fallen die Überlegungen der Studierenden zu Lerngelegenheiten im fachdidaktischen Bereich aus, denn während der Erstellung einer eigenen digitalen Unterrichtseinheit lernen sie, Inhalte auf curriculare Anforderungen abzustimmen, didaktische Reduktionen vorzunehmen, kompetenzorientiert vom Endprodukt her zu planen und die Interessen der zukünftigen Schüler:innen sowie ihre fremdsprachlichen Bedarfe zu berücksichtigen:

“All in all I can say that I learned a lot for my future profession as a TEFL teacher. I learned how much effort you have to put into lessons. You have to find an appropriate topic, meaningful tasks and proper material. I really like that as a teacher you have the opportunity to create tasks that are interesting for the students.” (Student 2)

“It really helped me to actually plan a lesson and to realize what fields had to be covered, how much a teacher has to give as input, what a teacher can expect from his/her students and how necessary it is to talk about current topics that concern our world in class, because as a teacher it is our responsibility to do so and to prevent racism in class and outside.” (Student 3)

Zudem werden die Möglichkeiten einer Nutzung von virtuellen Lernorten im Englischunterricht und auch die Erkenntnisse durch die eigene Unterrichtsplanung positiv hervorgehoben:

“The fact that you can reach a huge variety of places via virtual tours through programmes like Google Maps is certainly a great opportunity for our future teaching career, with all these new ways of digitalisation to come in the near future. [...] Additionally, in the classroom, as recently stated, it allows to implement new ways of digital media to be used to support learners of English. But most of all, to learn about culture and art by virtually visiting an art gallery or a museum was something, I was really impressed by.” (Student 1)

“We met via Zoom and talked about what we found out and how we could connect the information. The Museum of Art offered us a lot of texts filled with information, videos and audio files so it was easy for us to get appropriate material. [...] Before this seminar I didn't know [sic] that there are so many possibilities to view digital projects like a museum online. There are so many museums in this world which we can't visit all, because of different reasons like the distance. The online tools are very helpful to gain knowledge about specific topics without being actually in the museum.” (Student 2)

5 Fazit: Neue Welten, neue Wege

Aus der Umsetzung und Reflexion des digitalen BFPs lassen sich einige Schlüsse, auch für eine zukünftige Umsetzung des BFPs, ziehen (vgl. Diehr et al. 2020b). Zunächst wächst durch das Online-Format des Seminars die Anzahl und Vielfalt

der Kulturen, in die Einblick genommen wird. In den Projekten der Studierenden stellte sich eine beeindruckende Bandbreite von virtuellen außerschulischen Lernorten in den USA, Frankreich, England und auch fiktiven Welten dar. Erkundet werden im Rahmen dieser Produkte:

- Naturphänomene (Kenai Fjords National Park)
- kulturelle Sehenswürdigkeiten (The Globe Theatre)
- Bauwerke (The Palace of Versailles)
- Kunstwerke (Jacob Lawrence *Migration Series*, Benjamin West *Penn's Peace Treaty with the Indians*)
- historische Ereignisse (The Origin of Bonfire Night, Black Lives Matter protests).

Dabei zeigen die Reflexionen der Studierenden, dass das didaktische Potenzial virtueller Lernorte durch die eigene Teilnahme wertgeschätzt und professionsbezogen kritisch reflektiert wird. Darüber hinaus fördert die Unterrichtsplanung zu virtuellen Lernorten auch die fachdidaktischen Kompetenzen der Studierenden. Zwar schreiben die Studierenden positiv über die Möglichkeiten von *internationalisation at home*, die die virtuellen Lernorte ihnen geboten haben und auch im Unterricht bieten können, allerdings ist anzumerken, dass direkte Begegnungen in einem anderen Land wie die des ursprünglichen PrimA Programms durch Online-Formate nicht ersetzt werden können. Das zeigt sich etwa darin, dass *critical incidents* online nicht stattfinden und die Kommunikation mit Einheimischen reduziert, beispielsweise nur in Blogs oder E-Mails, stattfand. Dennoch eröffnet das digitale internationale BFP den Studierenden neue Welten. Allerdings erfordert es von allen Beteiligten die Bereitschaft, in der Lehre neue Wege zu gehen (z. B. Einbezug von Kontaktpersonen an den virtuellen Lernorten bzw. über die Homepages). Ein digitales internationales BFP sollte zukünftigen Lehrkräften nachdrücklich angeboten werden – nicht als Ersatz für den sinnvollen Aufenthalt in einem Zielsprachenland, sondern als zeitgemäße Ergänzung.

Literatur

- Diehr, B. (2013): Kombinierte Langzeitpraktika im Ausland. Ein Beitrag zur Professionalisierung zukünftiger Englischlehrkräfte. In: R. Bolle (Hrsg.): *Schulpraktische Studien 2013. Professionalisierung im Lehramtsstudium. Schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 51–57.
- Diehr, B. (2017): Internationalising initial teacher education – a case of partnership working across borders. Keynote Lecture held at the 38th Annual EAIR Forum 2016 Birmingham City University, UK, on 2 September 2016.
PDF abrufbar unter [https://www.anglistik.uni-wuppertal.de/de/fachdidaktik/diehr-homepage/publikationenhtml/\(Abrufdatum: 10.07.2022\)](https://www.anglistik.uni-wuppertal.de/de/fachdidaktik/diehr-homepage/publikationenhtml/(Abrufdatum: 10.07.2022)).
- Diehr, B./Fischer, A./Uhlmann, L. (2020a): Talking Pictures. Exploring Jan Steen's *The Merry Family* online in the EFL class. Teacher's Manual. Bergische Universität Wuppertal.
Online: [https://www.anglistik.uni-wuppertal.de/de/fachdidaktik/diehr-homepage/publikationenhtml/\(Abrufdatum: 10.07.2022\)](https://www.anglistik.uni-wuppertal.de/de/fachdidaktik/diehr-homepage/publikationenhtml/(Abrufdatum: 10.07.2022)).

- Diehr, B./Fischer, A./Uhlmann, L. (2020b): Digital Distance Learning with an Old Master. In: Hallet's Language Learning Log.
 Online unter: <https://languagelearninglog.de/http://languagelearninglog.de/allgemein/digitization/?lang=en> (Abrufdatum: 08.12.2023).
- Newby, D. et al. (eds.) (2007): The European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher education.
 Online unter: <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/EPOSTL-EN.pdf?ver=2018-03-22-164301-450> (Abrufdatum: 10.07.2022).
- Redecker, C. (2017): European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union, Luxembourg
 Online unter: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC107466/pdf_digcomedu_a4_final.pdf (Abrufdatum: 10.07.2022).
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2016): Strategie der Kultusministerkonferenz. Bildung in der digitalen Welt.
 Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf (Abrufdatum: 10.07.2022).

Autorinnen

Bärbel Diehr, Prof. Dr. (i. R.)

Bergische Universität Wuppertal

Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal

diehr@uni-wuppertal.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Internationalisierung der Lehrkräftebildung, Bilinguales Lehren und Lernen, Kritische Diskurs- und Medienkompetenz im Englischunterricht

Anna Elisabeth Fischer

Bergische Universität Wuppertal

Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal

afischer@uni-wuppertal.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Internationalisierung, Professionalisierung von Lehrpersonen

Jule Lorleberg und Michaela Heer

Das Berufsfeldpraktikum International im Rahmen des Projekts Lehrkräftebildung Grundschule International (L-GrIn) an der Bergischen Universität Wuppertal

1 Einleitung

Dieser Beitrag stellt das Format *Berufsfeldpraktikum International (BFP International)* an der Bergischen Universität Wuppertal (BUW) vor, welches sich an Studierende mit der Zielperspektive Lehramt an Grundschulen richtet und ein durch die Universität begleitetes Praktikum im Ausland fördert. Das Angebot wurde im Rahmen des vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) geförderten *Projekts Lehrer:innenbildung Grundschule International (L-GrIn)*¹ an der BUW entwickelt und erprobt. Nach einleitenden Überlegungen zur Relevanz einer internationalisierten (Grundschul-)Lehrer:innenbildung in Abschnitt 1 werden in Abschnitt 2 Erkenntnisse über bestehende Mobilitätshürden speziell für Grundschullehrer:innenstudierende zusammengefasst, bevor die Konzeption und Durchführung des *BFP International* in Abschnitt 3 erläutert wird.

Insbesondere an Grundschulen zeichnet sich die Schüler:innenschaft durch ein hohes Maß an sprachlicher und kultureller Diversität aus (vgl. Kempert u. a. 2015). Dies erfordert auf Seiten der Lehrkräfte professionelle Kompetenzen im Umgang mit Mehrsprachigkeit und eine reflektierte Haltung in Bezug auf Diversität als Regelfall und Ressource im Klassenzimmer. Die Entwicklung solcher professioneller Handlungsfundierender Haltungen kann nachweislich durch eigene Diversitätserfahrungen unterstützt werden (vgl. Morris-Lange u. a. 2016). Eine internationalisierte Lehrer:innenbildung bietet die Chance, dass angehende Grundschullehrkräfte sich selbst als eine wichtige Ressource zur sozialen Partizipation ihrer Lernenden wahrnehmen und u. a. ihre Einstellung zur Erstsprache reflektieren (vgl. Göbel & Buchwald 2017).

Im Ausland absolvierte und universitär begleitete Schulpraktika verfügen besonders über das Potenzial, solche Reflexionsprozesse zu initiieren und die persönliche sowie professionelle Entwicklung positiv zu beeinflussen (vgl. u. a. Willard-Holt 2001,

1 Weitere Informationen zum Projekt „Lehrer*innenbildung Grundschule International“ (L-GrIn) finden sich hier: <https://uni-w.de/ldhz0>

515; Pence & Macgillivray 2008, 23). Bedeutsam ist dabei insbesondere das „Begleitprogramm, das Reflexion und Kooperation fördern sollte, sowie die Intensität des interkulturellen Kontakts“ (Gerlach & Lüke 2021, 332) und weniger der zeitliche Umfang des Auslandsaufenthaltes. Die aktive Auseinandersetzung mit fremden sozialen Verhältnissen im Zielland und das Erleben der (Schul-)Kultur in einem auswärtigen Bildungssystem lassen angehende Lehrkräfte die „eigenen Vorstellungen hinsichtlich schulischer Normalität“ (Rotter 2014, 53) kritisch hinterfragen und persönliche Auffassungen von Unterrichtsqualität überdenken (vgl. Leutwyler & Lottenbach 2009, 71). Die Beobachtung und Mitgestaltung pädagogischer Handlungssituationen in fremdsprachigen Lerngruppen sensibilisieren für sprachliche und kulturelle Diversität. Auf diese Weise soll das Selbstvertrauen der Grundschullehramtsstudierenden gefördert werden, Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte zu unterrichten und die damit verbundene Mehrsprachigkeit wertzuschätzen.

2 Problemaufriss: Mobilitätshürden bei Grundschullehramtsstudierenden

Mit dem Plädoyer für eine internationalisierte Grundschullehrer:innenbildung rückt gleichzeitig die Problematik der vergleichsweise geringen Bereitschaft zur Auslandsmobilität bei Grundschullehramtsstudierenden in den Fokus (vgl. Kercher & Schifferings 2019, 239; vgl. DAAD & DZHW 2019, 92). Die Ergebnisse der letzten Studienverlaufsbefragung (2019) der BUW verdeutlichen, dass ein beträchtlicher Anteil der befragten Bachelor-Studierenden mit dem Ziel Grundschullehramt eine internationale Perspektive im Studium als „gar nicht wichtig“ (51,4 %) oder „eher weniger wichtig“ (15 %) betrachtet. Dies deckt sich mit dem Befund, dass 76 % der befragten Studierenden keinen Auslandsaufenthalt in ihren Studienverlauf einplanen (vgl. Uniservice QSL 2019, 1). Als Gründe gegen die Entscheidung für einen Auslandsaufenthalt werden am häufigsten finanzielle Schwierigkeiten (28,6 %) genannt, aber auch die Sorge vor einer Studienzeitverlängerung (14,3 %) und die Distanz zu Familie und Freund:innen (11,4 %) scheinen Mobilitätshemmnisse darzustellen (vgl. ebd., 4).

Besonders aussagekräftig sind die im Rahmen der DAAD/DZHW-Befragung „Wissenschaft weltoffen“ (2019) erhobenen Gründe für das Desinteresse an Auslandsaufenthalten von Lehramtsstudierenden (aller Schulformen). Finanzierungsschwierigkeiten (78 %) bilden auch hier die von den Befragten am stärksten gewichtete Mobilitätshürde. Neben Finanzierungsschwierigkeiten (78 %) gewichteten die Befragten der Studie die Sorge vor durch Auslandsmobilität verursachte Zeitverluste im Studium (75 %) sehr hoch. Auch die Vereinbarkeit mit den Vorgaben ihres Lehramtsstudiums wurde von einem Großteil der befragten Studierenden als Mobilitätshürde angegeben (71 %) (vgl. DAAD & DHZW 2019, 95).

Aus der Evaluation einer internationalen virtuellen Autumn School (2021) des Projekts L-GrIn können weitere Rückschlüsse auf das Zusammenspiel der genannten Mobilitätshemmnisse gezogen werden. Die Evaluation (n=40) ergab, dass sich immerhin 27 % der Befragten einen einmonatigen Aufenthalt im Ausland vorstellen konnten. Die Bereitschaft, bis zu 6 Monate studienbezogen im Ausland zu verbringen, ist bedeutend geringer (8,1 %).

3 Das *Berufsfeldpraktikum International*

3.1 Konzeption des Formats unter Berücksichtigung bestehender Mobilitätshürden

Das *BFP International* bietet vor dem Hintergrund der vorgestellten Befunde und Erkenntnisse den Studierenden die Möglichkeit, einen fünfwöchigen Auslandsaufenthalt an einer der Partneruniversitäten im europäischen Ausland mit grundschulpraktischen Anteilen in der vorlesungsfreien Zeit zu absolvieren. Das Format wird als Option im Rahmen des obligatorischen Moduls *Berufsfeldpraktikum* im bildungswissenschaftlichen Teilstudium angeboten. Somit ist eine curriculare Verankerung und die damit verbundene Vergabe von 5 Leistungspunkten gegeben.

Die von den Studierenden am stärksten gewichtete Mobilitätshürde der Finanzierung wird über die Bereitstellung einer einmal gezahlten Aufenthaltspauschale aus Projektmitteln gemindert. In Ergänzung dazu wird vom Projektteam ein zielgruppenspezifisches Beratungsangebot zur Wirksamkeit und zur (finanziellen) Umsetzbarkeit von lehramtsbezogenen Auslandsaufenthalten angeboten.

Auch die empirisch nachgewiesene Sorge vieler Lehramtsstudierender, sich für einen bestimmten Zeitraum von Familie und Freund:innen zu trennen, wurde bei der Konzeptionierung dieses niedrigschwelligen Formats berücksichtigt. So werden bewusst nur Praktika in Zielländern angeboten, die sich in unmittelbarer Nähe zu Deutschland befinden. Die relative Kürze des Anfahrtswegs, die *vermeintlich* kulturelle Nähe des Gastlandes zur eigenen wahrgenommenen Kultur, die bewusst gesetzte Kurzfristigkeit des Programms sowie die enge Betreuung der Studierenden vor Ort können dazu beitragen, die Sorge vor dem Verlassen des gewohnten sozialen Umfelds zu mindern.

3.2 Erfahrungswerte der ersten Durchführung

Das *BFP International* wurde erstmalig im Wintersemester 2021/22 in Kooperation mit der Université de Lorraine in Sarreguemines, Frankreich, durchgeführt. Fünf Studierende aus unterschiedlichen Fachsemestern und Teilstudiengängen absolvierten gemeinsam an den regulären französischen Praktikumsschulen einen fünfwöchigen Auslandsaufenthalt. Bereits im Vorfeld der Reise wurden den

Studierenden feste Tandempartner:innen der französischen Partneruniversität zugewiesen, mit denen sie ihre schulpraktischen Tage gemeinsam absolvierten. Das Praktikum im Tandem bot den Vorteil, dass die französischen Studierenden – die über gute Deutschkenntnisse verfügten – bei Kommunikationsschwierigkeiten der deutschen Studierenden, die über keine bzw. geringe Französischkenntnisse verfügten, unterstützen konnten. Darüber hinaus tauschten sich die Tandems über Schule und Unterricht im jeweiligen Herkunftsland aus und führten im Rahmen ihres Praktikums Unterricht im „interkulturellen Teamteaching“ durch.

Neben der Absolvierung von insgesamt acht schulpraktischen Tagen sah das Programm den Besuch von Seminaren an der Partnerhochschule und verschiedene Exkursionen vor. Unmittelbar nach der Ankunft in Frankreich durchlief die deutsche Studiengruppe ein zweitägiges Seminar zur Vorbereitung des Auslandsaufenthaltes, das vor allem den Prozess der eigenen Professionalisierung unterstützen soll. Die Teilnehmenden erhielten außerdem eine situationsspezifische Vorbereitung auf ihr Auslandspraktikum, indem sie beispielsweise übten, sich vor einer fremdsprachigen Grundschulklasse vorzustellen. Einen weiteren Schwerpunkt des Vorbereitungsseminars bildete die zielgruppenspezifische Förderung von interkultureller Kompetenz, der die Auffassung von interkulturellem Lernen auf kognitiver, emotionaler und verhaltensbezogener Ebene zugrunde lag (vgl. u. a. Bosse 2010, 128). Beispielsweise setzten sich die Studierenden mit dem französischen Bildungssystem auseinander und erarbeiteten kulturelles Handlungswissen (z. B. zu Begrüßungen), das ihnen die Bewältigung interkultureller Kommunikationssituationen mit (außer-)schulischen Akteur:innen erleichtern sollte. An ihren praxisfreien Tagen besuchten die Studierenden zusätzliche Lehrveranstaltungen an der Université de Lorraine (z. B. wurde ein Mathematikprojekt *maths en forme(s)* gemeinsam mit den französischen Studierenden durchgeführt). An zwei Tagen wurden Exkursionen (Besuch des Europäischen Parlaments in Straßburg sowie des Deutsch-Französischen Jugendwerks in Saarbrücken) mit der deutschen Gruppe unternommen, die inhaltlich mit einem Ergänzungsmodul „Außerschulische Lernorte in der Grundschule“ vor- und nachbereitet wurden.

Das *BFP International* schloss mit einem eintägigen Seminar zur Nachbereitung ab. Die Studierenden reflektierten den Einfluss der individuell erlebten Auslandserfahrungen auf die Entwicklung persönlicher und professionsbezogenen Handlungskompetenzen und reflektierten ihre Berufswahl vor dem Hintergrund des absolvierten Praktikums. Ein besonderes Augenmerk wurde auf die Betrachtung der Weiterentwicklung der eigenen interkulturellen Kompetenz gelegt. Abschließend wurde eine Lehrveranstaltungsevaluation durchgeführt, deren Ergebnisse nachfolgend kurz vorgestellt werden.

3.3 Fazit und Ausblick

Die abschließende Online-Evaluation ergab eine insgesamt positive Beurteilung des absolvierten *BFP International* aus Perspektive der Studierenden (n=5). Alle Teilnehmenden gaben an, dass der Auslandsaufenthalt sie persönlich weiterbrachte und zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen beitrug. Diese Selbsteinschätzung wird von der Angabe gestützt, dass eine Verbesserung der eigenen Fremdsprachenkenntnisse erfolgt sei. Gleichzeitig war auch die Auseinandersetzung mit einem fremden Bildungssystem für die Studierenden bedeutsam. Von besonderer Relevanz erschien die im Rahmen des Reflexionsgesprächs geäußerte Aussage einer Studierenden:

Ich habe nun keine Angst mehr, Kinder zu unterrichten, die kaum oder gar kein Deutsch oder Englisch sprechen. Ich weiß jetzt nach dem Praktikum, dass man immer einen Weg findet, miteinander zu kommunizieren. Man kann notfalls auch mit Händen und Füßen erklären, das klappt. (Studierende im Reflexionsseminar zum *Berufsfeldpraktikum International* am 30.03.2022).

Demgemäß stimmten alle Befragten im Rahmen der Evaluation der folgenden Aussage zu: „Durch meinen Auslandsaufenthalt fühle ich mich besser auf das Arbeiten in sprachlich und kulturell diversen Lerngruppen vorbereitet“. Uneinigkeit herrschte jedoch darüber, ob die zusätzlich besuchten Seminare an der Partneruniversität die Studierenden inhaltlich im Studium weitergebracht hätten. Allerdings stimmten wiederum alle Befragten der Aussage, neue methodisch-didaktische Zugänge und Arbeitsweisen kennengelernt zu haben, zu. Interessant war darüber hinaus, dass alle Befragten angaben, durch das Auslandspraktikum zu weiteren Studien- und/oder Praxisaufenthalten im Ausland motiviert worden zu sein. Zudem zeigte die Evaluation, dass das Auslandspraktikum nur bedingt zu einer Motivationssteigerung führte, ein ganzes *Auslandssemester* im Bachelor oder Master zu absolvieren.

Im Rahmen der Studierendenbefragung (n=5) ließen sich Auswirkungen des absolvierten Auslandsaufenthalts auf die motivationalen Orientierungen (vgl. Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert & Kunter 2006, 482) der Teilnehmenden beobachten. Die Selbsteinschätzungen der Studierenden verweisen darauf, dass die schulpraktischen Erfahrungen mit Lerngruppen, deren Erstsprache für die Praktikant:innen eine Fremdsprache war, dazu beitragen, ihre Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich des Unterrichts in sprachlich und kulturell diversen Klassen zu steigern.

Das Konzept des *BFP International* wird an der BUW fortgeführt und ausgebaut. Die ersten Erfahrungen zeigen, dass einigen der von den Studierenden wahrgenommenen Hemmnissen durch ein derart gestaltetes Angebot begegnet und die Zahl der Auslandsaufenthalte von Grundschulstudierenden mittelfristig erhöht werden kann. Besonders bedeutsam scheint die Dauer, die Überschaubarkeit der

Organisation, die Klarheit der Finanzierung und die Einbettung in das Studium (Möglichkeit zur Anerkennung) sowie das Absolvieren in Kleingruppen zu sein. Die positiven Selbsteinschätzungen der Studierenden geben einen Hinweis darauf, dass hier tatsächlich veränderte Wahrnehmungen und die Anbahnung einer professionellen Haltung im Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität für die spätere berufliche Tätigkeit erfolgen kann.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, S. 469–520.
- Bosse, E. (2010): Vielfalt erkunden – ein Konzept für interkulturelles Training an Hochschulen. In: G. G. Hiller & S. Vogler-Lipp (Hrsg.): Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften & GWV Fachverlage GmbH, S. 109–133.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (2022): „Lehramt.International“ – Auslandspraktika für Lehramtsstudierende und -absolventen (Modul B). Verfügbar unter: <https://www.daad.de/de/infos-services-fuer-hochschulen/weiterfuehrende-infos-zu-daad-foerderprogrammen/lehramtinternational-modul-b/> [Abrufdatum: 08.08.2022].
- Deutscher Akademischer Austauschdienst & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (2019): Wissenschaft weltoffen. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Verfügbar unter: https://www.wissenschaft-weltoffen.de/content/uploads/2021/09/wiwe_2019_verlinkt.pdf [Abrufdatum: 30.06.2022].
- Deutsch-Französische Hochschule (2016): Leitfaden Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Verfügbar unter: https://www.dfh-ufa.org/app/uploads/2018/06/DFH_Leitfaden_deutsch_web1.pdf [Abrufdatum: 30.06.2022].
- Gerlach, D. & Lüke, M. (2021): Internationalisierung in der (fremdsprachlichen) Lehrer*innenbildung: Ein Forschungsreview. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 26 (2), S. 319–344.
- Göbel, K. & Buchwald, P. (2017): Interkulturalität und Schule. Paderborn: Schöningh.
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K. M., Paetsch, J., Darsow, A., Maluch, J. & Stanat, P. (2015): Die Rolle der Sprache für wanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In: C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten. Online-Ausgabe. Wiesbaden: Springer, S. 157–241.
- Kercher, J. & Schifferings, M. (2019): Auslandsmobilität von Lehramtsstudierenden in Deutschland – Ein Überblick zur Datenlage und zu praktischen Umsetzungsbeispielen. In: C. Falkenhagen, N. Grimm & L. Volkmann (Hrsg.): Internationalisierung des Lehramtsstudiums – Modelle, Konzepte, Erfahrungen. Paderborn: Schöningh, S. 235–261.
- Leutwyler, B. & Lottenbach, S. (2009): Normalitätsreflexionen – Das lehrerbildungsspezifische Potential von Mobilitätsprogrammen. In: journal für lehrerInnenbildung 9 (1), S. 66–74.
- Morris-Lange, S., Wagner, K. & Altinay, L. (2016): Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. Berlin (Policy Brief der SVR-Forschungsbereichs 2016–4). Verfügbar unter: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/05/SVR_FB_Lehrerbildung.pdf [Abrufdatum: 30.06.2022].
- Pence, H. M. & Macgillivray, I. K. (2008): The impact of an international field experience on preservice teachers. In: Teaching and Teacher Education 24, S. 14–25.
- Rotter, C. (2014): Auslandsaufenthalte im Lehramtsstudium – von Illusionen und realistischen Erwartungen. In: Tertiūm comparationis 20 (1), S. 44–60.

- Uniservice QSL – Qualität in Studium und Lehre an der Bergischen Universität Wuppertal (2019): Eva-Quest 2019 Verlaufsbefragung Kombi B.A. Germanistik und Mathematik für die Grundschule – Fragenblock Internationalisierung und Auslandsaufenthalt.
- Willard-Holt, C. (2001): The impact of a short-term international experience for preservice teachers. In: *Teaching and Teacher Education* 17, S. 505–517.

Autorinnen

Jule Lorleberg

Bergische Universität Wuppertal, Servicebereich der School of Education

Gaufstraße 20, 42119 Wuppertal

lorleberg@uni-wuppertal.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: DAAD-Projekt *Lehrer*innenbildung Grundschule International* (L-GrIn)

Michaela Heer, Dr.

Bergische Universität Wuppertal, Servicebereich der School of Education

Gaufstraße 20, 42119 Wuppertal

heer@uni-wuppertal.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern, Praxisphasen in der Lehrer:innenbildung

Nadine Auner und Renate Schüssler

Berufsfeldbezogene Praxisstudie im Ausland – Professionalisierung durch internationale Praxiserfahrung

1 Einleitung

Die vermehrt geforderte Internationalisierung der Lehrer:innenbildung (HRK 2015, 2018; DAAD 2013, 2017) hat in den letzten Jahren zahlreiche Umsetzungsmaßnahmen in Form von Resolutionen (z. B. DAAD 2013), Tagungen (z. B. DAAD 2017), Publikationen (z. B. Goethe-Institut e. V. 2021; Schön u. a. 2017) und neuen Förderlinien (Lehramt.International, DAAD) erfahren.

Auch die Bielefeld School of Education (BiSEd), eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Universität Bielefeld, hat mit dem 2014 gegründeten Arbeitsbereich Internationalisierung zahlreiche Angebote für Lehramtsstudierende initiiert: Neben der Einrichtung eines online zur Verfügung stehenden Informationspools Internationalisierung wurden umfangreiche Informations- und Beratungsangebote geschaffen, um Lehramtsstudierenden in Bielefeld den Schritt ins Ausland zu erleichtern (Auner & Schüssler 2017). Damit trägt die BiSEd auch dem Interesse der Studierenden Rechnung, die zu Anfang ihres Studiums befragt werden, ob sie Interesse an einem studienbezogenen Auslandsaufenthalt haben. Über 90 % der Befragten im Bereich Grundschule und über 70 % der anderen Lehrämter (Gymnasium, Gesamtschule; Haupt-, Real- und Sekundarschule) geben an, Interesse an einem Schulpraktikum im Ausland zu haben (Brandhorst u. a. 2020).

Vor diesem Hintergrund bietet die BiSEd seit 2015 das *Seminar zur Vorbereitung und Begleitung der Berufsfeldbezogenen Praxisstudie (BPSt) im Ausland* als Berufsfeldpraktikum gemäß Lehrerausbildungsgesetz (LABG 2009) an. Der folgende Beitrag wird das aktuelle Seminarkonzept sowie Erfahrungen mit der Umsetzung vorstellen und diskutieren, welchen Beitrag schulische Praxisstudien im Ausland zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte leisten können.

2 Die BPSt im Ausland: Ein konzeptioneller Ansatz um Auslandsmobilität zu fördern

Zwar wird die Internationalisierung der Lehrer:innenbildung gefordert (HRK 2015; DAAD 2013, 2017), doch wurde in Nordrhein-Westfalen mit der Einführung des

neuen Lehrerausbildungsgesetzes (LABG 2009) die Umsetzung von Auslandsaufenthalten im Lehramtsstudium deutlich erschwert. Durch die damit verbundene neue Lehramtszugangsverordnung (LZV 2016) ist das Studium mit seinen drei bis vier Fächern im Hinblick auf die Leistungspunkte eng reglementiert, sodass – anders als in rein fachwissenschaftlichen Studiengängen – kaum Freiräume für Auslandsaufenthalte gegeben sind. Die BiSEd Studierendenbefragung und Studien des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) zeigen, dass neben finanziellen oft auch zeitliche Gründe und die Befürchtung der Verlängerung der Regelstudienzeit als Herausforderung beziehungsweise Grund gegen Auslandsaufenthalte angegeben werden (vgl. Woisch & Willige 2015; Brandhorst u. a. 2020). Daher ist es wichtig, Angebote curricular im Lehramtsstudium zu verankern.

Mit der BPSt im Ausland wurde deswegen ein Mobilitätsfenster für Auslandsaufenthalte ins Bachelorstudium integriert und ein Seminarangebot für die Vorbereitung und Begleitung der BPSt im Ausland entwickelt (vgl. HRK 2018). Im Folgenden werden die strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltungsmerkmale des Bielefelder Seminars vorgestellt.

2.1 Curriculare Verankerung und strukturelle Ausgestaltung

Das Seminar zur Vorbereitung und Begleitung der BPSt im Ausland ist curricular in den Bildungswissenschaften verankert und wird durch den Arbeitsbereich Internationalisierung der BiSEd verantwortet. Es wird jedes Semester für 15 Studierende fächer- und lehramtsübergreifend angeboten – diese Öffnung soll allen Lehramtsstudierenden ermöglichen, die Praxisstudie im Ausland zu absolvieren. Das Seminar umfasst acht bis zehn vorbereitende Termine à 90 Minuten, eine asynchrone und synchrone digitale Begleitung (Begleitseminarsitzung und Beratung) während sowie einen Reflexionstermin nach der Praxisphase im Ausland.

Nach dem Vorbereitungsseminar schließt die Praxisphase im Ausland flexibel in der vorlesungsfreien Zeit oder im anschließenden Semester an. Die BPSt kann außerschulisch in pädagogischen Handlungsfeldern oder schulisch absolviert werden – der Anteil der Studierenden, die sich für ein schulisches Praktikum entscheiden, überwiegt allerdings deutlich. Es können öffentliche und private Schulen, Deutsche oder Internationale Auslandsschulen gewählt werden. Es wird empfohlen, das Praktikum über die curricular vorgeschriebenen vier Wochen hinaus zu verlängern, um einen umfassenderen Einblick in das Schulleben vor Ort zu erhalten und da Finanzierungsmöglichkeiten oft erst ab einer Praktikumsdauer von acht Wochen greifen (z. B. Erasmus Praktikum). Darüber hinaus kann die Praxisstudie auch mit einem Studienaufenthalt (z. B. semesterbegleitend oder in Blockform) oder mit dem Internationalisierungsmodul in den modernen Fremdsprachen verbunden werden. Ein verlängerter Aufenthalt gewährt nicht nur vertiefte Lernerfahrungen (vgl. Rotter 2014), auch die Praktikumschulen melden zurück, dass längere Praktika aufgrund einer besseren Einbindung der Studierenden erwünscht sind.

Der Reflexionstermin nach dem Praktikum wird zweimal im Jahr angeboten. Er ist eingebunden in das Vorbereitungsseminar des nachfolgenden Durchgangs, so dass ein Austausch zwischen den Gruppen stattfinden kann. Sollten Studierende ihr Praktikum verlängern, können sie flexibel an dem Termin im darauffolgenden Semester teilnehmen.

Die Praktikumsplätze werden von den Studierenden selbstständig organisiert, Praktikumsinstitution und -land sind frei wählbar. Die Studierenden erhalten im Rahmen des Seminars und in individuellen Sprechstundenterminen Unterstützung bei der Praktikumsplatzsuche und Beratung zur Finanzierung. Die Praktikumerfahrungen werden systematisch nachgehalten – so können Schulen und Institutionen in den Informationspool Internationalisierung aufgenommen werden und stehen weiteren Studierenden für Praktika zur Verfügung. Länder, in denen die BPSt bisher absolviert wurde, reichen von Chile und Mexiko über Dänemark, Irland und Italien bis hin zu den Philippinen und Neuseeland.

2.2 Inhaltliche Ausgestaltung: Vorbereitung und Reflexion

Zur curricularen Verankerung gehört neben der strukturellen Einbindung vor allem auch die inhaltliche Vorbereitung auf studienbezogene Auslandsaufenthalte. Es wird oft diskutiert, dass internationale und interkulturelle Erfahrungen (HRK 2015, 10) für angehende Lehrkräfte als Vorbereitung auf ihre spätere Tätigkeit dienen. Um diese inhaltlich im Sinne einer Professionalisierung nutzen zu können, ist eine entsprechende Vorbereitung wichtig (Rotter 2014; Massumi 2017; Auner u. a. 2019). Wie diese in der Bielefelder BPSt im Ausland aussieht, wird im Folgenden vorgestellt:

Kritische Hinterfragung der eigenen Normalitätstsvorstellungen

Durch das Praktikum im Ausland lernen die Studierenden ein anderes Bildungssystem kennen – dies führt oft zu pauschalisierenden Vergleichen von *eigenem und bekanntem* vs. *anderem und fremdem* Bildungssystem. Hierfür werden die Studierenden im Seminar sensibilisiert und angehalten, ihre Beobachtungen und Erfahrungen im Ausland möglichst wertneutral, informiert und kultur-sensibel einzuordnen. Dies geschieht z. B. durch Beobachtungstrainings oder auch die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Person, Biografie, Position und gesellschaftlichen Strukturen, um eigene Prägungen und Wahrnehmungsmuster zu erkennen.

Sensibilisierung für Stereotypisierung und Othering

Entsprechend werden die Studierenden innerhalb des Seminars dazu angehalten, mögliche Wahrnehmungsfallen gegenüber ihrem Praktikumsland oder Personengruppen zu identifizieren und zu hinterfragen. Eine Auseinandersetzung mit diskriminierungs- und rassismuskritischen Ansätzen (z. B. Attia & Foitzik 2009) und „eigene Denk- und Handlungsmuster [...] (rassismus-)kritisch zu reflektieren“ (Massumi 2017, 584) sind wichtig, um mögliche Stereotype nicht zu verfestigen.

Vorbereitung auf Praktikumsinstitution

Die Studierenden setzen sich mit der gewählten Praktikumsinstitution und den Besonderheiten des jeweiligen Bildungssystems auseinander. Hierzu zählen z. B. die Struktur, der Umgang mit Heterogenität und Ausgestaltung von Inklusion, inhaltliche und methodische Fragen, Einsatz digitaler Medien oder auch Bildungsbedingungen. Durch den Bildungssystemvergleich soll zudem eine Auseinandersetzung mit eigenen Normalitätsvorstellungen in Bezug auf das Bildungssystem und schulische Praktiken angeregt werden.

Anbahnung Forschenden Lernens

Die Studierenden erschließen sich ihr Praktikum mithilfe einer selbstgewählten Erkundungsfrage. Diese versuchen sie gestützt auf Fachliteratur und mittels Beobachtung und/oder Befragung der schulischen Akteure zu beantworten. So wird das Forschende Lernen, das sie spätestens im Praxissemester theorie- und methodengestützt umsetzen sollen, angebahnt. Durch den Blickwinkel einer Erkundungsfrage erhält der Theorie-Praxis-Bericht einen klaren inhaltlichen Fokus.

Klimagerechtigkeit

Angesichts der Herausforderungen des Klimawandels setzen sich die Studierenden im Seminar mit den Konzepten von Nachhaltigkeit und Klimagerechtigkeit auseinander, auch in Bezug auf mögliche Reisealternativen (Verkehrsmittel, Dauer, Ziel) und sie reflektieren, welche Rolle die Thematik für die inhaltliche Ausgestaltung ihres Praktikums hat (unterrichtlich, schulorganisatorisch, green schools etc.).

3 Professionalisierung durch internationale Praxiserfahrung? Erfahrungen mit der BPSt im Ausland

Leutwyler & Lottenbach (2011) haben in einer Metaanalyse verschiedener Studien herausgefunden, dass Auslandsaufenthalte vor allem in den Bereichen persönliche Entwicklung, Sprachkenntnisse und interkulturelle Sensibilisierung Ergebnisse zeigen (vgl. ebd., 59). Hierzu zählen auch für Lehrkräfte wichtige Eigenschaften wie Flexibilität, Eigenständigkeit, Offenheit und Toleranz (vgl. ebd., 70). Dies deckt sich mit den Rückmeldungen vieler Studierender der BPSt im Ausland, die angeben, dass sie in Bezug auf Persönlichkeitsentwicklung und Selbstbewusstsein an Erfahrung gewonnen haben:

„Ich bin mir sicher, dass ich mich bei einem Praktikum in Deutschland nicht in dem gleichen Maß weiterentwickelt hätte, wie ich es hier habe. Die gesamte Praktikumsituation hat mich sehr stark gefordert, aber mir im Endeffekt auch sehr viel zurückgegeben. Ich fühle mich heute noch freier, wenn ich vor einer fremden Klasse stehe und kann Situationen im Klassenzimmer besser einschätzen.“

Studienbezogene Auslandsaufenthalte tragen auch zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte bei: “[...] clear evidence can also be found that an exchange

stay can benefit teaching-specific self-confidence (Pence & Macgillivray 2008), promote sensitivity for the pupils' cultural backgrounds (Kambutu & Nganga 2008; Rapoport 2008), as well as offer concrete impulses for one's own teaching (Willard-Holt 2001)" (Leutwyler & Lottenbach 2011, 70).

Dies entspricht auch weiteren Kompetenzbereichen, die in den Theorie-Praxis Berichten immer wieder genannt werden, z. B. Sensibilisierung für sprachsensiblen Unterricht sowie die Verbesserung der eigenen Fremdsprachenkenntnisse:

„Durch die Einblicke in ein anderes Bildungssystem, habe ich neue pädagogische als auch andere didaktische Ansätze kennenlernen dürfen, die ich für meine spätere Lehr-tätigkeit nutzen kann. Ein weiterer positiver Aspekt des Aufenthalts war die sprachliche Erfahrung und der damit einhergehende Lernfortschritt.“

Viele Studierende geben an, dass sie „einen Blick in das Leben in einem anderen Land werfen, die Welt entdecken, den Horizont erweitern“ wollen. Sie möchten besser für den Umgang mit Heterogenität vorbereitet sein und erleben „wie Inklusion in anderen Ländern umgesetzt wird“. Dies wird in der Praxisstudie unterstützt durch die Erkundungsfragen als zentrales Strukturelement in den Theorie-Praxis-Berichten. So untersuchen viele Studierende, wie Heterogenität, Inklusion oder Mehrsprachigkeit an ihrer Praktikumsschule umgesetzt wird – oft auch in vergleichender Perspektive mit Erfahrungen, die sie in Deutschland gemacht haben.

Bei vielen Studierenden wird eine kritisch-reflexive Praxisreflexion und eine Sensibilisierung angeregt:

„Mir ist bewusst geworden, dass die Kommunikation der entscheidende Faktor ist um andere Menschen besser zu verstehen. Außerdem erscheint es mir nun wichtiger denn je sich selbst und seine Überzeugungen und Verhaltensweisen zu hinterfragen und zu reflektieren.“

Den Lehrenden ist es dabei wichtig, den Erwerb professioneller Handlungskompetenz nicht nur im Sinne der Aneignung von Wissen, sondern vor allem Reflexivität zu fördern. Erfordert doch „Professionalität immer auch eine Selbst-Reflexionskompetenz, z. B. im Hinblick auf das eigene pädagogische Handeln, eigene Wertvorstellungen sowie auch Chancen zur Selbstverwirklichung im Sinne von Berufszufriedenheit“ (Weyland & Wittmann 2010, 19). Diese wird im Seminar mit migrationspädagogischen Inhalten und Perspektiven (vgl. Attia & Foitzik 2009) verknüpft. So entwickeln die Studierenden ihre Reflexionskompetenz weiter und verorten auf der Folie der Auslandserfahrungen die Praktiken des Lehrer:innenhandelns und der Lehrer:innenrolle neu:

„In dieser Situation habe ich gelernt, meine eigene Sichtweise, die kulturell und aufgrund von meinen persönlichen Erfahrungen geprägt ist, zu reflektieren, um meinen Blick für andere kulturelle Standards und Normen zu öffnen.“

Gewohnte Praktiken und Regeln, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster können so hinterfragt und mit Blick auf den eigenen Professionalisierungsprozess neu verortet werden.

4 Fazit

Die curriculare Einbindung der BPSt im Ausland zeigt: Angebot schafft Nachfrage. Nachdem in den ersten drei Durchgängen die vorgesehenen 15 Plätze nicht ausgeschöpft wurden, haben mit der Zeit immer mehr Studierende den Schritt für die BPSt ins Ausland gewagt, sodass deutlich mehr Studierende aufgenommen wurden als geplant. Entsprechende Überlegungen zur Ausweitung des Seminarangebots wurden durch die COVID-19 Pandemie zunächst obsolet. Wenngleich die Arbeitsformen deutlich stärker als zuvor digitalisiert wurden und nicht alle geplanten Praktika absolviert werden konnten, fand das Seminar auch in der Hochphase der Pandemie durchgehend statt.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die BPSt im Ausland sehr guten Anklang findet und dazu geführt hat, dass weitere curricular verankerte Internationalisierungsangebote entwickelt wurden: die *Orientierende Praxisstudie mit Eignungsreflexion im Ausland*, das Exkursionsprogramm *International Perspectives* (im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrer:innenbildung) sowie weitere projektbezogene Formate wie *Diversi Teach*. Seit 2020 bietet die BiSEd zudem als einer der ersten Standorte in Nordrhein-Westfalen das *Praxissemester im Ausland* an. Für die Konzeption dieses komplexen Formates konnte umfassend auf den BPSt-Vorerfahrungen aufgebaut werden.

Literatur

- Auner, N. & Schüssler, R. (2017): Should I stay or should I go? Konzeptionelle Ansätze, um Mobilität im Lehramt zu fördern. In: *Journal für LehrerInnenbildung* (4), 17–21.
- Auner, N. & Palowski, M. & Schüssler, R. (2019): Ein Blick über den Tellerrand: Inklusion und Heterogenität im internationalen Vergleich erfahren. In: *Herausforderung Lehrer_innenbildung* 2 (2), 102–122.
- Attia, I. & Foitzik, A. (2009): Zum reflektierten Umgang mit Kultur in der Pädagogik. In: *ajs-informationen* 45 (1), 9–15.
- BaSS (Bundesarbeitsgemeinschaft Schulpraktische Studien) (Hrsg.) (2015): Standards für Schulpraktische Studien in der ersten Phase der Lehrerbildung – ein Orientierungsrahmen. In: R. Bolle (Hrsg.): *Schulpraktische Studien 2015 zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvisionen*. Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft für Schulpraktische Studien. Band. 10. Leipzig: Leipziger Uni-Verlag, 5–16.
- Bielefeld School of Education (BiSEd) (2022): Infopool Internationalisierung. Verfügbar unter: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/studiumlehramt/internationalisierung/>[30.08.2022].
- Brandhorst, A. & Lojewski, J. & Streblov, L. (2020): Internationalisierung- BiSEd Studierendenbefragung. [Arbeitsbericht der Bielefeld School of Education].
- DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) (2013): Lehrerbildung muss internationaler werden. Resolution zur Internationalisierung der Lehramtsausbildung. Online unter: https://www.daad.de/medien/veranstaltungen/lehrerbildung/2013_pressemeldung_resolution_25141.de.pdf (Abrufdatum: 08.08.2022).

- DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) (2017): Studentische Auslandsmobilität erhöhen! Soziale Diversität und Lehramtsstudium als Herausforderung und Chance. Tagung am 19.-20.06.2017 in Essen.
Online unter: <https://www.studieren-weltweit.de/diskutiere-mit/meinungen-lehramtsstudierende/> und <https://walls.io/DiskutiereMit> (Abrufdatum: 08.08.2022).
- Goethe-Institut e. V. (Hrsg.) (2021): Auslandspraktika in der Lehrkräftebildung. Erste Erkenntnisse aus dem SCHULWÄRTS!-Forschungshub des Goethe Instituts. Münster und New York: Waxmann.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2015): HRK Empfehlungen zur Lehrerbildung. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2015. Bonn.
Online unter: https://www.hrk.de/uploads/media/2015-01_Lehrerbildung_01.pdf (Abrufdatum: 14.01.2019).
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2018): Manual Internationalisierung zu Hause in der Lehrerbildung.
Online unter: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk-expertise/3_Manuals/HRK-Expertise-Manual_Lehrerbildung.pdf (Abrufdatum: 10.08.20122). [10.08.2022].
- ISTAT (Institut für angewandte Statistik) (2017): Kooperationsprojekt Absolventenstudien (KOAB), Jg. 2015, Sonderauswertung.
- Leutwyler, B. & Lottenbach, S. (2011): Reflection on Normality: The Benefits of International Student Exchange for Teacher Education. In: T. Goetz & J. Gerit & F. Oser (eds.): Pains and Gains of International Mobility in Teacher Education. Rotterdam: Sense Publishers, 59–77. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-6091-496-6_4
- 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: 30.10.2022).
- Massumi, M. (2017): Internationale Mobilität ohne reflexive Mobilität? Eine rassismuskritische Auseinandersetzung mit studienbezogenen Auslandsaufenthalten in der Lehrer_innenbildung. In: K. Fereidooni & E. Meral (Hrsg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS, 573–588.
- Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (2022): Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2009. Verfügbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=12764&menu=1 [30.08.2022].
- Rotter, C. (2014): Auslandsaufenthalte im Lehramtsstudium. Von Illusionen und realistischen Erwartungen. In: Tertium Comparationis – Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft 20 (1), 44–60.
- Schön, H. & Sliwka, A. & Bühler, C. (2017): Journal für LehrerInnenbildung. Internationalisierung. 17. Jg., 4–7.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2010): Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen. Materialien zur Bildungsforschung. Band 30. Frankfurt am Main.
Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5505/pdf/MatBild_Bd30_D_A.pdf (Abrufdatum: 30.08.2022).
- Woisch, A., & Willige, J. (2015): Internationale Mobilität im Studium 2015: Projektbericht. Hannover: DZHW.

Autorinnen

Auner, Nadine

Universität Bielefeld, BiSEd

Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

nadine.auner@uni-bielefeld.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Internationalisierung der Lehrer*innenbildung;
Förderung von Studierendenmobilität sowie Bildungssysteme im internationalen Vergleich

Schüssler, Renate, Dr. phil.

Universität Bielefeld, BiSEd

Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

renate.schuessler@uni-bielefeld.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Internationalisierung der Lehrer*innenbildung,
migrationspädagogische Projekte, Fort- und Weiterbildung

Jan Springob und Jan Veldscholten

Das (hybride) Begleitseminar zum Berufsfeldpraktikum im Ausland an der Universität zu Köln. Was wir aus der Pandemie mitnehmen (wollen).

1 Lehrer:innenausbildung und Praxisphasen an der Universität zu Köln

Die Universität zu Köln (UzK) ist mit mehr als 14.000 Lehramtsstudierenden die größte lehrkräftebildende Universität in Deutschland und bildet alle in Nordrhein-Westfalen (NRW) gesetzlich vorgesehenen Lehramtsstudiengänge aus (Grundschule; Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule; Gymnasium und Gesamtschule; Berufskolleg; Lehramt für Sonderpädagogik). Das Lehramtsstudium in Köln ist gemäß dem nordrhein-westfälischen Lehrerausbildungsgesetz (LABG 2009) strukturiert, sodass für alle Lehrämter ein dreijähriger lehramtsbezogener Bachelor of Arts vorgesehen ist, an den ein zweijähriger Master of Education anschließt.

Die Praxisphasen an der Universität umfassen zwei Praktika im Bachelor (das fünfwöchige Eignungs- und Orientierungspraktikum sowie das vierwöchige Berufsfeldpraktikum) und das Praxissemester im Master. Die Praxisphasen im Bachelor sind fachübergreifend am Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) verortet. Jedes Semester absolvieren etwa 1.500 Lehramtsstudierende eine Bachelor-Praxisphase. Die inhaltliche Umsetzung des Praxissemesters findet in den Fakultäten und den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) statt, die organisatorische Verantwortung liegt im ZfL.

Die erste Bachelor-Praxisphase, das fünfwöchige Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP), das in der Regel in den ersten zwei Bachelor-Semestern absolviert wird, kann zwar im Ausland, muss an der UzK jedoch zwingend an einer Deutschen Schule absolviert werden. Die zweite Praxisphase, das vierwöchige Berufsfeldpraktikum (BFP), bietet hingegen eine flexiblere Option, um einen Aufenthalt im Ausland zu realisieren, da es hier keine Vorgaben zu Schulart oder -form gibt. Dieses Praktikum findet optimalerweise in den Semestern drei oder vier statt. Studierende der UzK können ihr BFP

- im Rahmen eines Partner-Projekts des ZfL absolvieren,
- sich selbstständig einen Praktikumsplatz suchen (häufig gewählte Praktikumsorte sind Einrichtungen der freien Kinder- und Jugendarbeit, Offener Ganztag,

Tätigkeit im Zusammenhang mit dem studierten Fach, z. B. in einem Verlag oder Labor),

- oder das BFP für eine Erfahrung an einer Schule im Ausland nutzen.

2 Praxisphasen im Ausland: Wirksamkeit und das Begleitseminar zum BFP an der UzK

Einige wenige, zumeist qualitative Studien (u. a. Pence & Macgillivray 2008; Leutwyler & Lottenbach 2009; Leutwyler & Meierhans 2011; Kercher & Schifferings 2019; Okken & Coelen 2021) beschäftigen sich mit der Wirksamkeit von Mobilitäten im Rahmen der Ausbildung von Lehrkräften. Kercher und Schifferings (2019) vergleichen in einer Meta-Analyse 33 internationale Studien zur Wirkung von Auslandsmobilität von Lehramtsstudierenden miteinander. Basierend auf dieser Datenlage lassen sich nachfolgende Wirkungsbereiche identifizieren (ebd., 251): In 30 der 33 untersuchten Studien wird eine gesteigerte kulturelle Sensibilität und interkulturelle Kompetenz, der Abbau von Stereotypen und eine Zunahme von Offenheit für Neues genannt. Mit deutlichem Abstand (14 Studien) werden die Selbstreflexion (u. a. zur persönlichen und beruflichen Identität, zu den eigenen Lernmethoden oder dem Sprachbewusstsein) und eine Stärkung des beruflichen Selbstbewusstseins und der subjektiven pädagogischen Kompetenz genannt. Leutwyler und Lottenbach (2009, 71) weisen mit den Daten ihrer Studie auf ein weiteres entscheidendes Potential von Mobilitätsprogrammen hin: die Auseinandersetzung mit (dem) Fremden, so die Autor:innen, könne den differenzierteren Blick auf das Eigene schärfen. „Die Konfrontation mit einem als ‚anders‘ erlebten Unterrichtsstil beinhaltet das Potential, das Nachdenken über eigene Überzeugungen zu fördern sowie zu reflektierteren Vorstellungen von ‚gutem Unterricht‘ zu führen“ (ebd.). Leutwyler und Meierhans (2011) bestätigen in ihrer Studie, dass die Studierenden durch Beobachtungs- und Unterrichtsmöglichkeiten in Schulklassen der Zielstufe im Gastland für ihre spätere berufliche Tätigkeit profitieren können (vgl. ebd., 106). “[T]he learning outcomes of internationalization can also be viewed as enabling teachers to understand, effectively deal with and use diversity on the basis of ethnicity, culture and/or nationality” (Okken & Coelen 2021, 131f.).

Seit dem Wintersemester 2017/18 gibt es ein passgenaues Begleitseminar für Lehramtsstudierende der UzK, die ihr BFP im Ausland absolvieren. Alle Studierenden, die das Seminar besuchen, absolvieren ein Praktikum in pädagogischen, sozialen und/oder fachlichen (studienbezogenen) Bereichen. Insgesamt orientiert sich auch dieses Begleitseminar an den in der Lehramtszugangsverordnung (LZV 2016) definierten Zielerwartungen für die Praxisphasen. Im primären Fokus des Seminars stand und steht immer noch eine theoriegeleitete Auseinandersetzung

und Reflexion von eigener und fremder Erfahrung in Schule und Unterricht. Die gesammelten Eindrücke müssen umfassend in den Blick genommen werden und möglicherweise vorgenommene (kulturelle) Zuschreibungen sowie gemachte Folgerungen (positive wie negative) diskutiert werden, um den Professionalisierungsprozess der angehenden Lehrkräfte zielführend zu unterstützen.

2.1 Vor der Pandemie: Präsenzlehre als Blockseminar

Ursprünglich wurde das Seminar in drei Blöcken angeboten und gliederte sich in Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung. Die beiden Vorbereitungssitzungen (jeweils acht Stunden) und die Nachbereitung (sechs Stunden) fanden als Präsenzveranstaltungen vor und im Anschluss an die Praxisphase statt. Zur Dokumentation und Reflexion der gemachten Erfahrungen aus den jeweiligen Praxisphasen stand den Studierenden ein E-Portfolio auf der E-Learning-Plattform *ILLAS* zur Verfügung. Dieses bestand aus zwei Teilen: einem Dokumentations- und dem Reflexionsteil. Im Dokumentationsenteil wurden obligatorische Dokumente (z. B. Bescheinigungen über die jeweiligen Praktika) aufbewahrt, die zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst gegebenenfalls vorgezeigt werden müssen. Im Reflexionsteil wurden die Erfahrungen aus den jeweiligen Praxisphasen anhand der Standards der Lehramtszugangsverordnung (LZV 2016) strukturiert reflektiert.

Die erste Blocksitzung stand ganz im Zeichen von Wahrnehmen, Sensibilisieren und Kommunizieren. Es wurde nicht geschrieben, es wurde nichts gelesen; die Studierenden sollten sich vor allem über ihre Ängste, Erwartungen und Wünsche austauschen, miteinander kommunizieren, sich kennenlernen und in verschiedenen Situationen erleben. Die Studierenden selbst durchliefen zahlreiche Methoden und Sozialformen, die sie mit ihren zukünftigen Schüler:innen einsetzen können und erlebten so eine mögliche „Orchestrierung von Lerngelegenheiten“ (Baumert & Kunter 2013, 298). Alle Übungen dieser ersten Sitzung dienten somit (I) der Erweiterung des methodisch-didaktischen Repertoires, (II) der Selbst- und Fremdwahrnehmung und (III) der Anbahnung einer *kulturellen Sensibilität* sowie der Schulung einer toleranten und abwägenden Einstellung und vorurteilsfreien Wahrnehmung von Menschen. Diese Sitzung war ein Baustein auf dem Weg zur professionalisierten Lehrkraft und hatte zum Ziel, die offene und wertschätzende Haltung der Studierenden zu verändern und sie dabei zu unterstützen, diese zu reflektieren und ihre Umsetzung in tatsächliche Handlungen anzubahnen.

Die zweite vorbereitende Sitzung war in zwei große Blöcke unterteilt. Im ersten Teil dieser Sitzung befassten sich die Seminarteilnehmer:innen mit theoretischen Grundlagen zu Auslandsaufenthalten und den Anforderungen und Herausforderungen einer interkulturellen Pädagogik (Lanfranchi 2013; Waldow 2016). Im zweiten Teil der Sitzung bereiteten die Studierenden eine kurze Präsentation (PowerPoint oder Flipchart) zu *ihrem* Zielland vor. Anschließend präsentierten alle Teilnehmer:innen mindestens zweimal selbst; mindestens zweimal hörten sie sich

einen Vortrag an. So war gesichert, dass die Studierenden in den Austausch traten und sich die Vorträge anhörten, die sie tatsächlich interessierten. Die Studierenden erkannten zahlreiche Gemeinsamkeiten zwischen den Ländern und ihren Bildungssystemen genauso wie Unterschiede. Die Begleitung während des Auslandsaufenthalts erfolgte, wie in allen BFP-Seminaren, durch die Bearbeitung der Reflexionsaufgaben im Portfolio. Ein Fokus dieses Seminars lag auf der Reflexion des Auslandsaufenthaltes. Die Studierenden bearbeiteten die Reflexionsaufgaben vor, während und nach dem Praktikum.

Ziele der finalen Sitzung waren, dass die Studierenden miteinander in den Austausch treten und die gemachten Erfahrungen diskutieren, auch unter Rückbezug auf das Wissen um eine (eigene) interkulturelle Sensibilität. Die Studierenden tauschten sich zu den jeweiligen, individuell erlebten Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Zielland und dessen Bildungssystem aus. Gerade durch den Austausch und das Erleben und Erkennen von Differenzen – sowohl in Bezug auf das Zielland als auch in der möglicherweise ganz anderen Wahrnehmung im Vergleich zu den Kommiliton:innen – wurde die eigene Wahrnehmung geschärft, „sowohl für das Fremde als auch das Eigene“ (Leutwyler & Lottenbach 2009, 72). Darauf aufbauend warfen die Seminarteilnehmer:innen dann einen Blick auf die nächsten Schritte in ihrem Studium und auf den Weg in den Lehrer:innenberuf. Wie hatte der Auslandsaufenthalt ihren persönlichen Professionalisierungsprozess bereichert oder vielleicht auch verändert? Inwieweit waren bestimmte Vorstellungen tatsächlich kulturgebunden, und was hatten sie durch den Aufenthalt im Ausland Neues gelernt, für welche Bereiche waren sie nun stärker sensibilisiert?

2.2 Während der Pandemie: Von der Präsenz in den virtuellen Seminarraum

Mit Beginn der Corona-Pandemie musste das Seminarkonzept dann möglichst schnell an die neuen Alltagsbedingungen angepasst werden. Grundvoraussetzung war, dass die zuvor beschriebenen thematischen Schwerpunkte aus den Präsenzveranstaltungen in ein digitales Format umgewandelt werden. Hieraus entstand ein vollständig digitales Seminarkonzept, das sich synchroner und asynchroner Elemente bediente.

Neu war in diesem Kontext die Konzeption von und Arbeit mit digitalen Selbstlernmodulen. Zusammen mit den Kolleg:innen der Arbeitsgruppe Digitale Lehre am ZfL wurden digitale Module erarbeitet, die mit dem Content Management System *WordPress* erstellt wurden und sich vor allem auf die Arbeit mit interaktiven H5P-Elementen fokussierten. So war es beispielsweise möglich, interaktive Weltkarten und Grafiken, Quizz-Elemente und Elemente zur Selbstdokumentation miteinander zu verknüpfen. Insgesamt wurden zwei Selbstlernmodule entwickelt, die sich inhaltlich mit den Schwerpunkten *Selbstreflexion* und *interkulturelle Sensibilisierung* auseinandersetzen. Die Idee der inhaltlich-didaktischen Ausgestaltung war dabei, dass die Schwerpunkte aus den früheren Präsenzveranstaltungen

mit übernommen, in einzelnen Bereichen sogar noch weiter ausgeschärft werden sollten, und gleichzeitig eine ansprechende *Übersetzung* in den digitalen Seminarraum gewährleistet wurde. Eine 1:1-Übertragung von Präsenz in digital kann und konnte nicht sinnstiftend funktionieren.

Die Seminarstruktur wurde als Wechselspiel aus synchronen Teilen in Form gemeinsamer Zoom-Sitzungen und asynchronen Elementen (Bearbeitung der Lernmodule und Arbeitsaufträge) angelegt. Ausgangspunkt war eine erste (synchrone) Eröffnungssitzung zur inhaltlichen Rahmung, einem Kennenlernen und einem Einteilen der Studierenden in sogenannte Lerngruppen, in denen sie sich im Laufe der Seminarreihe individuell zu den behandelten Themen austauschen sollten. Hieran schloss sich dann die asynchrone Phase an, in der die Teilnehmenden in Eigenarbeit die beiden Lernmodule – mit einer durchschnittlichen Bearbeitungszeit von 60–90 Minuten – bearbeiteten und sich im Anschluss zu diesen in ihren Lerngruppen austauschten. Der zweite synchrone Termin fand dann in einzelnen Lerngruppen-Sitzungen (Zoom) statt, in denen die Themen der Module noch einmal in den Lerngruppen gemeinsam mit den Dozierenden aufgegriffen und thematisch weiter vertieft wurden. Vorbereitend auf die dritte synchrone Sitzung wurden zwei Arbeitspakete asynchron von den Studierenden bearbeitet: Zum einen wurde die Präsentation des Ziellandes (vgl. 2.1) in Eigenregie vorbereitet; darüber hinaus wurden innerhalb der einzelnen Lerngruppen zwei wissenschaftliche Beiträge – beide setzen sich mit dem Thema Auslandsmobilität im Lehramtsstudium auseinander und plädieren für einen weiteren Ausbau dieser – unter den Teilnehmenden aufgeteilt: Diese Texte stellten sich die Studierenden dann im Rahmen der Methode *Expert:innen-Interview* gegenseitig in ihren Kernaussagen in individuellen Lerngruppen-Treffen vor; auch die Länderpräsentationen wurden in diesem Rahmen gehalten und im Anschluss den Dozierenden zur Verfügung gestellt.

Die dritte synchrone Sitzung selbst griff dann noch einmal die beiden wissenschaftlichen Beiträge auf und vertiefte die dort angesprochenen Inhalte im Plenum. An dieser Stelle war die Vorbereitungsphase vor Antritt des Praktikums im Seminar abgeschlossen. Die vierte Sitzung im Anschluss an das Praktikum fand wieder synchron statt und befasste sich inhaltlich mit den gleichen Fragestellungen, die auch vor der Pandemie bereits in der Sitzung vorgesehen waren.

2.3 *Nach der Pandemie: Wiederaufnahme der Präsenzlehre*

Mit Rückkehr zur Präsenzlehre an der UzK stand schnell fest, dass das Begleitseminar zum BFP im Ausland einen hybriden Charakter erhalten soll und muss. Rein pragmatisch und planerisch hat dies unter anderen den Vorteil, dass den unterschiedlichen Ausreisedaten der Studierenden Rechnung getragen werden kann. In der Vergangenheit gab es vor allem mit Blick auf die letzte Vorbereitungssitzung in Präsenz und vor Praktikumsantritt oft die Herausforderung, dass einzelne Studierende bereits den Weg ins Ausland angetreten hatten. Auch rein logistische

Herausforderungen wie Raumbuchungen innerhalb der Universität können so einfacher umgangen werden. Ziel ist es, dass das hybride Begleitseminar *das Beste aus beiden Welten* – also Lehre in Präsenz und digital – zusammenführt und eine maximale Flexibilität ermöglicht. Didaktisch-methodisch bietet sich nun konkret die Option, gemeinsam mit den angehenden Lehrer:innen die Möglichkeiten hybrider Lehre zu erproben und weiter zu optimieren.

Inhaltlich bleibt die Schwerpunktsetzung dabei den vorherigen beiden Modellen treu und es findet eine vor allem methodisch-didaktische Anpassung an analoge und digitale Sitzungen statt. Insgesamt besteht das Blockseminar nun aus zwei vorbereitenden Teilen – einer Sitzung in Präsenz und einer digitalen Sitzung (Zoom) – und einer Nachbereitungssitzung in Präsenz nach der Rückkehr der Studierenden aus dem Ausland. Während und zwischen den jeweiligen Sitzungen sind asynchrone und individuelle Arbeitsphasen vorgesehen.

3 Ausblick

Das zuletzt beschriebene Seminarformat wird im Sommersemester 2022 zum ersten Mal in seiner hybriden Form erprobt. Bereits nach dem ersten Durchgang war die Rückmeldung der Studierenden eindeutig: Sie wünschen sich den gemeinsamen Austausch vor Ort in Person zurück. Besonders mit dem Blick auf einen Auslandsaufenthalt lautete das Feedback, dass dieses (immer noch) spezielle, individuelle und vor allem emotionale Thema besonders im physischen Raum gut greifbar ist – das Gefühl *Wir alle sitzen im selben Boot* ließe sich so besonders gut übermitteln. Gerade im direkten Austausch in Präsenz, sicherlich durch die Erfahrungen vier digitaler Semester verstärkt, kann ein *augenöffnender Austausch* stattfinden, der notwendig wie hilfreich ist, wenn man den Schritt aus seiner Komfortzone herauswagt. Die Vorteile hybrider Lehre, so die erste vorsichtige Prognose, scheinen vor allem für dieses spezielle Seminar deutlich zu überwiegen: Eine flexiblere Teilnahme durch (ansprechende) virtuelle und teilweise asynchrone Inhaltsvermittlung gepaart mit einer Sicherheit gebenden Präsenzrahmung. Erhebungen, hoffentlich auch an anderen Standorten, werden hier gesichertere Erkenntnisse liefern.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2013): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: I. Gogolin & H. Kuper & H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.): Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer, 277–337.
- Kercher, J. & Schifferings, M. (2019): Auslandsmobilität von Lehramtsstudierenden in Deutschland: Ein Überblick zur Datenlage und zu praktischen Umsetzungsbeispielen. In: C. Falkenberg & N. Grimm & L. Volkmann (Hrsg.): Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 235–262.

- 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: 17.07.2023).
- LANFRANCHI, A. (2013): Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerung für die Lehrerausbildung. In: G. Auernheimer (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: Springer, 231–261.
- LEUTWYLER, B. & LOTTENBACH, S. (2009): Normalitätsreflexionen – Das lehrerbildungsspezifische Potential von Mobilitätsprogrammen. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 9(1), 66–74.
- LEUTWYLER, B. & MEIERHANS, C. (2011): Mobilitätsaufenthalte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Aktivitäten und Lernerfahrungen von Mobilitätsstudierenden. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 29(1), 100–108.
- 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: 17.07.2023).
- OKKEN, GR. & COELN, R. (2021): After Mobility: The Long-Term Impact of Study Abroad on Professional Teacher Behaviour. In: Cairns, D. (ed.): *The Palgrave Handbook of Youth Mobility and Educational Migration*. Lissabon: Macmillan, 131–142.
- PENCE, H.M. & MACGILLIVRAY, I.K. (2008): The impact of an international field experience on preservice teachers. In: *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 14–25.
- WALDOW, F. (2016): Das Ausland als Gegenargument. Fünf Thesen zur Bedeutung nationaler Stereotype und negativer Referenzgesellschaften. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 62(3), 403–421.

Autoren

Jan Springob, Dr.

Universität zu Köln, Zentrum für Lehrer*innenbildung
Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln

Jan.Springob@uni-koeln.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Phasenübergreifende und internationale Lehrkräfteausbildung

Jan Veldscholten

Universität zu Köln, Zentrum für Lehrer*innenbildung
Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln

Jan.Veldscholten@zfs-lv.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Studienberatung und Internationalisierung der Lehrkräfteausbildung

IV Empirische Erkenntnisse und Evaluationsergebnisse

Christoph Vogelsang und Jana Meier

Sinnvolle Ergänzung oder bewusster Bruch? – Tätigkeitsfelder im Berufsfeldpraktikum innerhalb des Lehramtsstudiums

1 Einleitung

Das vierwöchige Berufsfeldpraktikum (BFP) muss von allen Lehramtsstudierenden in Nordrhein-Westfalen obligatorisch absolviert werden und bildet in Studienverlaufsplänen meist die zweite Praxisphase des Lehramtsstudiums. Nach formalen Vorgaben werden mit dem BFP zwei übergreifende Ziele verfolgt. Zum einen sollen die Studierenden „konkrete berufliche Perspektiven außerhalb des Schuldienstes“ (LABG 2022, § 12, Abs. 2) kennenlernen und explorieren. Zum anderen sollen sie „Einblicke in die für den Lehrerberuf relevanten außerschulischen Tätigkeitsfelder“ (LABG 2022, § 12, Abs. 2) erhalten. In der Intention ist es als in der Regel außerschulisches Praktikum gedacht, wobei es auch möglich ist, es ausnahmsweise an Schulen zu absolvieren, im Kontext gewachsener Schulprojekte, oder ggf. im Ganztagsbereich (Landtag NRW 2015). Welches der beiden übergreifenden Ziele schwerpunktmäßig erreicht werden kann, hängt im Wesentlichen davon ab, in welchem Tätigkeitsfeld die vorgesehenen vier Wochen verbracht werden.

Je nach konkreter Implementation des BFPs in Lehramtsstudiengängen haben Studierende eine mehr oder weniger große Wahlfreiheit dahingehend, an welchen Institutionen sie das BFP absolvieren und welchen Tätigkeiten sie dort nachgehen (können). In der Umsetzung an der Universität Paderborn haben Studierende große Freiheiten dahingehend, in welchem Tätigkeitsfeld das BFP absolviert wird, was auch Tätigkeiten in Schulprojekten oder im Ganztagsbereich miteinschließt (vgl. Meier u. a. in diesem Band). Unter diesen Bedingungen bestimmen die Studierenden durch ihre Wahl also stark, welcher der beiden Zielbereiche im Vordergrund steht. Es ist daher anzunehmen, dass sich in den gewählten Tätigkeitsfeldern abbildet, wie Studierende das BFP in der Gesamtheit ihres Lehramtsstudiums wahrnehmen bzw. es einordnen – ob als bewussten Bruch oder sinnvolle Ergänzung.

Angehende Lehrkräfte studieren meist mit einem relativ klaren Berufsbild und geben in Untersuchungen als zentrales Berufswahlmotiv u. a. die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen an (vgl. Rothland 2010). Tendenziell kann

davon ausgegangen werden, dass für das BFP eher Tätigkeitsfelder gewählt werden, die diese Berufswahlmotive bestärken bzw. ergänzen. Die Wahl von Tätigkeitsfeldern fern des Lehrer:innenberufs und damit ein bewusster Bruch hin zum Kennenlernen anderer beruflicher Perspektiven wird daher unter den Bedingungen großer Wahlfreiheit vermutlich weniger vollzogen. Es sind aber auch Unterschiede zwischen den jeweils studierten Studiengängen je nach Zielschulform erwartbar. Während für Studierende für das Lehramt an Grundschulen tendenziell eine stärkere Perspektive auf die Zielgruppe jüngerer Kinder vermutet werden kann, kann das Kennenlernen verschiedener beruflicher Felder für Studierende des Lehramts an beruflichen Schulen sogar als bedeutender Teil der Professionalisierung angenommen werden, da viele Bildungsgänge an beruflichen Schulen auf konkrete berufliche Praxisfelder bezogen sind (z. B. in Berufsfachschulen oder in Fachklassen des dualen Systems, vgl. Seifried & Weyland 2022).

In diesem Beitrag wird auf Basis regelmäßig erhobener aggregierter Evaluationsdaten an der Universität Paderborn untersucht, inwiefern Lehramtsstudierende das BFP eher integrierend als professionelle Ergänzung ihrer Berufswahl oder zum Finden einer möglichen Berufsalternative nutzen. Hierzu werden die offenen Angaben von $N = 3.156$ Lehramtsstudierenden zu ihren Tätigkeitsfeldern im BFP inhaltsanalytisch ausgewertet und dahingehend analysiert, ob sie eher schulische oder außerschulische Tätigkeitsfelder mit mehr oder weniger pädagogischen bzw. unterrichtlichen Bezügen abbilden. Dabei wird auch geprüft, ob Unterschiede zwischen verschiedenen Lehramtsstudiengängen bestehen bzw. ob die Möglichkeit der Berücksichtigung für eine (Teil-)Anerkennung freiwilliger oder ehrenamtlicher Tätigkeiten mit inhaltlichem Bezug zum Lehramtsstudium sich in den gewählten Tätigkeitsfeldern widerspiegelt. Die Ergebnisse werden dahingehend diskutiert, inwiefern das BFP inhaltlich und strukturell weiterentwickelt werden könnte, um die übergeordneten Zielbereiche besser abzubilden.

2 Hintergrund

Die beiden übergreifenden Zielbereiche des BFPs in NRW, zum einen (a) das Kennenlernen möglicher beruflicher Perspektiven außerhalb des Lehrer:innenberufs und zum anderen (b) das Erhalten von Einblicken in außerschulische berufliche Tätigkeitsfelder mit einer Relevanz für die spätere Arbeit als Lehrer:in, werden nicht durch landesweit gültige Standards weiter konkretisiert. Sie lassen sich aber in ihrer Intention theoretisch zwei verschiedenen übergeordneten Anforderungen zuordnen, denen die Lehramtsausbildung generell begegnen soll.

Der erste Zielbereich (a) ist verbunden mit Bemühungen um die Herstellung von *Polyvalenz* im Lehramtsstudium (vgl. Bauer u. a. 2011). Es ist als professionsorientiertes Studium strukturell und in der inhaltlichen Studiengangsgestaltung stark

auf den definierten Zielberuf und die späteren beruflichen Handlungsanforderungen von Lehrkräften bezogen. Dies drückt sich bspw. auch in den verbindlichen bundesweiten Standards für die Lehrer:innenbildung aus (KMK 2019). Diese Fokussierung geht aber mit der Herausforderung einher, dass die in einem Lehramtsstudium erworbenen Kompetenzen ebenfalls entsprechend spezifisch sind und Studiengänge – zumindest formal – nicht darauf ausgelegt sind, Absolvent:innen auch für andere berufliche Felder vorzubereiten. Dies kann dann zu Schwierigkeiten führen, wenn Studierende im Laufe des Lehramtsstudiums zu dem Entschluss kommen, dass sie doch nicht in diesem Beruf arbeiten möchten und entsprechend weit im Studium fortgeschritten sind. Ein Wechsel in Studiengänge ohne einen solchen Professionsbezug ist je nach Lehramtsstudiengang dann mehr oder weniger erschwert (z. B. können aufgrund der spezifischen Ausrichtung fachlicher Kurse in Studiengängen für das Lehramt an Grundschulen Leistungen beim Wechsel in Vollfachstudiengänge des Bachelor oder Master of Science häufig nur in geringem Umfang anerkannt werden) und wird evtl. von Studierenden aus Opportunitätsabwägungen nicht mehr vorgenommen (vgl. Herfter u. a. 2015). Dies erschwert einen Wechsel in andere Berufsfelder bzw. einen Einstieg in den Arbeitsmarkt. Um diesem Problem zu begegnen, werden verschiedene Lösungsansätze verfolgt. Zum einen in Form der Gestaltung von Lehramtsstudiengängen mit einem stärker polyvalenten Fokus, also einer Studienstruktur, in der zu Beginn des Studiums Kompetenzen erworben werden, die nicht rein an den Lehrer:innenberuf gebunden sind (etwa durch den Erwerb eines Bachelor of Science statt eines Bachelor of Education (Bauer u. a. 2011)). Zum anderen wird aber auch in professionsorientierten Lehramtsstudiengängen versucht, in frühen Studienphasen die Studierenden dahingehend zu unterstützen, eine klare Wahl für oder gegen den Beruf zu treffen, bevor ein Wechsel in andere Ausbildungsformen nur noch mit hohen (persönlichen) Kosten möglich ist. Dies geschieht in NRW z. B. durch die erste Praxisphase im Studium, dem Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP), und soll in der Intention durch das BFP ebenfalls unterstützt werden. Der erste Zielbereich des BFPs (a) ist daher – überspitzt formuliert – mit einer bewussten Abwendung vom Lehrer:innenberuf, also einer Art bewusstem Bruch mit der professionsorientierten Studienstruktur verbunden.

Der zweite Zielbereich (b) bezieht sich hingegen stärker darauf, die Ausbildung insgesamt so zu gestalten, dass auch das BFP einen Beitrag zur *professionellen Entwicklung* für den zukünftigen Lehrer:innenberuf leistet. Dies betrifft etwa den Erwerb von Kompetenzen zur Zusammenarbeit mit anderen Professionen, mit denen Lehrkräfte im schulischen Berufsalltag häufiger unmittelbar zu tun haben (z. B. Sozialarbeiter:innen, Behörden, Integrationshelfer:innen) oder für eher fachliche Kooperationen etwa bei der Zusammenarbeit in Schulprojekten (z. B. Kurator:innen, Kulturzentren, Laborant:innen). Formen der Kooperation können sich je nach Profession auf verschiedene Kompetenzbereiche von Lehrkräf-

ten (KMK 2019) beziehen (z. B. *Erziehung* im Fall von Sozialarbeiter:innen, aber auch *Innovieren* bei der Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteur:innen in der Schulentwicklung). Hierbei bestehen Unterschiede zwischen den studierten Zielschulformen, da Lehrkräfte an Grundschulen tendenziell mit anderen außerschulischen Professionen in Kontakt kommen als Lehrkräfte an beruflichen Schulen. In diesem Sinne sollten sich auch die zu erwerbenden Kompetenzprofile unterscheiden. Um derartige interprofessionelle Zusammenarbeiten besser unterstützen zu können, ist es sinnvoll, die Tätigkeiten und Arbeitsweisen solcher für das Lehramt relevanten außerschulischen Professionen auch im Rahmen eines Praktikums kennenzulernen, wobei im Rahmen eines vierwöchigen BFP nicht alle relevanten Professionen abgedeckt werden können. Der zweite Zielbereich des BFPs (b) legt daher den Fokus auf eine Ergänzung der professionsorientierten Studienstruktur für den späteren Lehrer:innenberuf.

Auf theoretischer Ebene scheinen beide Zielbereiche des BFPs gegenläufig zu sein und den gegensätzlichen Polen *Polyvalenz* und *Professionsorientierung* des Lehramtsstudiums zu entsprechen. Inwiefern sie kohärent vereinbar und im Rahmen eines vierwöchigen Blockpraktikums sinnvoll erreichbar sind, ist daher zumindest theoretisch fraglich und hängt auf der praktischen Ebene im Wesentlichen davon ab, welche Tätigkeitsfelder Studierende wählen. Wählen sie z. B. ein Feld mit relativer Nähe zum Lehrberuf (z. B. Arbeit im offenen Ganztags an Schulen, Nachhilfeinstitute) oder direkter Relevanz für spätere Zusammenarbeit (z. B. außerschulische soziale Arbeit in der Jugendhilfe mit dem Ziel auch schulischer Unterstützung) ist eher das Erreichen des zweiten Zielbereichs (b) möglich. Natürlich entsprechen diese Tätigkeitsfelder auch Alternativen zum Lehrer:innenberuf mit einem pädagogischen Schwerpunkt, aber viele dieser Berufsfelder erfordern eine neue professionsorientierte Ausbildung oder ein Studium, so dass erworbene Kompetenzen oder Anteile aus dem Lehramtsstudium nicht immer direkt übertragbar sind. Das widerspricht zumindest teilweise der Intention von Zielbereich (a). Das Kennenlernen von Alternativen zum Lehrer:innenberuf für die eigene berufliche Laufbahn ließe sich daher eher mit Tätigkeitsfeldern verbinden, die auch ferner vom Lehrerberuf liegen und nicht unbedingt eine unmittelbare Relevanz für spätere berufliche Zusammenarbeit aufweisen. Dies wären z. B. Tätigkeitsfelder, die stärker mit den studierten Fächern im Lehramt assoziiert sind und weniger pädagogische Anforderungen haben (z. B. Übersetzer:innen, Ingenieurbüro). Es sei aber angemerkt, dass das Kennenlernen von Arbeitsfeldern außerhalb des Lehramts auch im Sinne der Professionsorientierung einen Beitrag leistet, da Lehrkräfte die Aufgabe haben, die Berufsorientierung ihrer Schüler:innen zu unterstützen (vgl. Dreer 2013) und an beruflichen Schulen auch direkt in die Ausbildung in Betrieben mit hineinwirken. Teilweise wird daher auch die Position vertreten, eine berufliche Ausbildung außerhalb der Schule solle aus diesen Gründen eine Voraussetzung für das Lehramtsstudium sein (Hedtke 2020).

Welcher Zielbereich im BFP fokussiert wird, hängt dementsprechend von der Wahl des Tätigkeitsfelds ab. Es kann angenommen werden, dass diese stark davon beeinflusst wird, welche Motive die Studierenden selbst mit dem BFP verbinden. Vor dem Hintergrund der vergleichsweise hohen Sicherheit der Studienwahl von Lehramtsstudierenden (Rothland 2010) lässt sich vermuten, dass in der Tendenz eher ein Schwerpunkt auf den zweiten Zielbereich (b) gelegt wird. Es ist also erwartbar, dass eher Tätigkeitsfelder gewählt werden, die die Professionalisierung ergänzen und weniger Felder, die einen bewussten Bruch darstellen. Hierbei sind Unterschiede zwischen studierten Zielschulformen erwartbar. Es kann angenommen werden, dass Lehramtsstudierende für weiterführende oder berufliche Schulen vergleichsweise mehr Tätigkeitsbereiche mit fachlichem Schwerpunkt wählen. Analog ist für das Lehramt an Grundschulen erwartbar, dass Tätigkeiten mit jüngeren Kindern (z. B. an Kitas) häufiger gewählt werden. Inwiefern solche Annahmen zutreffen, wird in diesem Beitrag auf Basis von erhobenen Evaluationsdaten zum BFP an der Universität Paderborn exploriert.

3 Untersuchungsdesign

3.1 Fragestellungen

In diesem Beitrag wird den folgenden Fragen nachgegangen:

1. Welche Tätigkeitsfelder wählen Lehramtsstudierende für ihr BFP und wie lassen sich diese hinsichtlich ihrer Nähe zum Lehrer:innenberuf klassifizieren?
2. Welche Unterschiede in gewählten Tätigkeitsfeldern bestehen zwischen Lehramtsstudierenden für verschiedene Zielschulformen?

Hierzu werden im Sinne einer Sekundäranalyse Daten aus der regelmäßigen Evaluation des BFPs an der Universität Paderborn herangezogen. Die Vorgehensweise in der Analyse ist explorativ, aber geleitet vom Erkenntnisinteresse Hinweise für oder gegen die im vorherigen Abschnitt formulierten Annahmen zu finden.

3.2 Kontext: BFP an der Universität Paderborn

Die den Analysen zu Grunde liegenden Daten wurden im Rahmen des BFPs an der Universität Paderborn erhoben. Im Folgenden wird daher kurz die Konzeption des BFPs an der Universität Paderborn beschrieben (genauere Hintergründe finden sich in Meier u. a. in diesem Band). Das BFP wird in Paderborn in der Regel nach dem EOP absolviert. Der Umfang beträgt mindestens vier Wochen (meist im Blockpraktikum oder semesterbegleitend) bzw. mindestens 60 Zeitstunden. Die Auswahl der Institution bzw. des Tätigkeitsfelds, in dem das BFP absolviert wird, obliegt den Studierenden. Sie haben die Wahl zwischen den folgenden Varianten: das *außerunterrichtliche BFP* in einem pädagogischen (z. B. Kindertagesstätten, innerschulische Schulsozialarbeit) oder fachbezogenen Ar-

beitsfeld (z. B. Verlagswesen, Labore, Unternehmen); *das projektgebundene BFP* in (meist schulbezogenen und auch durch Akteur:innen der Universität organisierten) Projekten (z. B. Sprachbegleitung Geflüchteter, Schülerlabore) sowie das *BFP im Ausland*, das neben oben beschriebenen Tätigkeitsfeldern auch in einer Schule absolviert werden kann (mit dem Fokus auf den Erwerb interkultureller Kompetenzen, vgl. Diehr & Fischer in diesem Band). Zusätzlich besteht an der Universität Paderborn die Möglichkeit, bestehende, in die obigen Kategorien einzuordnende, ehrenamtliche Tätigkeiten oder Nebenjobs nach individueller Rücksprache für das BFP für eine (Teil-)Anerkennung berücksichtigen zu lassen. Von dieser Möglichkeit macht auch die Mehrheit der Studierenden Gebrauch (siehe Meier u. a. in diesem Band). In dem Fall absolvieren die Studierenden also kein neues BFP. Unabhängig von der gewählten Variante müssen die Studierenden in jedem Fall ihre Praktikumserfahrungen in einem standardisierten Portfolio berichten und reflektieren. Die Begleitung des BFPs und der Portfolioarbeit erfolgt durch Dozierende aller in der Lehramtsausbildung eingebundenen Fächer. Die Wahl der betreuenden Personen erfolgt durch die Studierenden selbst. Diese wiederum erhalten eine Handreichung zur Betreuung. Zusammenfassend haben die Studierenden in der Konzeption des BFPs an der Universität Paderborn eine große Wahlfreiheit möglicher Tätigkeitsfelder, was es ermöglicht den formulierten Fragestellungen nachzugehen.

3.3 Methode

Das BFP wird an der Universität Paderborn semesterweise evaluiert. Hierzu erhalten alle Studierenden einen Link zur Teilnahme an einer Onlinebefragung. In dieser Befragung werden die Studierenden in offenen Antwortfeldern u. a. gebeten anzugeben, an welcher Institution sie ihr BFP absolviert haben, und ihre Tätigkeit dort kurz zu erläutern (freiwillige Angabe). Diese Antworten wurden für die Analyse qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet. Dabei wurden zunächst induktiv aus dem Material heraus Tätigkeitsklassen gebildet und anschließend dahingehend kategorisiert, ob es sich eher um *außerschulische* oder *schulische* Tätigkeiten handelt. Die außerschulischen Tätigkeiten wurden zudem unterschieden danach, ob sie einen eher *pädagogischen* oder *fachlichen* Schwerpunkt haben. Die schulischen Tätigkeiten wurden dahingehend unterschieden, ob sie sich direkt auf den Unterricht beziehen, also eine Tätigkeit *im Unterricht* bedeuten (z. B. Integrationshilfe in einer inklusiven Grundschule), oder ob sie zwar mit konkretem Bezug zu einer Schule, aber *außerunterrichtlich* stattfanden (z. B. offener Ganztags). Zur Einschätzung von Verteilungen wurden die vergebenen Codes ausgezählt und deskriptiv ausgewertet. Die Signifikanz von Unterschieden zwischen verschiedenen Lehramtsstudiengängen wurde mit χ^2 -Tests untersucht (bonferroni-korrigiert). Das Signifikanzniveau wurde auf übliches $p < 0.05$ festgelegt.

3.4 Stichprobe

Für die Analysen wurden Daten aus mehreren Evaluationsdurchgängen zwischen dem Wintersemester 2014/2015 und dem Sommersemester 2021 aggregiert. Einbezogen wurden dabei jeweils nur Studierende, die zu ihren Tätigkeiten im BFP Angaben im Fragebogen gemacht haben. Insgesamt ergab sich eine Stichprobe von $N = 3.156$ Studierenden. Alle Studierenden befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung im Bachelorstudium im durchschnittlich sechsten Semester ($SD = 3.2$). 59.7% der Studierenden gaben als ihr Geschlecht weiblich an, 39.7% männlich, 0.1% divers und 0.6% machten keine Angabe. Die Verteilung auf die einzelnen Lehramtsstudiengänge ist in Tabelle 1 dargestellt.

Tab. 1: Stichprobe – Studiengänge

Studiengang	N	Anteil
Lehramt an Grundschulen (LA G)	718	22.8%
Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen (LA HRSGe)	837	26.5%
Lehramt an Gymnasien & Gesamtschulen (LA GyGe)	1162	36.8%
Lehramt an sonderpädagogische Förderung (LA SoPäd) ¹	282	8.9%
Lehramt an Berufskollegs (LA BK)	155	4.9%
keine Angabe	2	0.1%

¹ Das LA SoPäd kann an der Universität Paderborn erst seit dem Wintersemester 2014/2015 studiert werden.

Es liegen von 2.163 Studierenden Angaben zur Berücksichtigung von Tätigkeiten für eine (Teil-)Anerkennung vor. Von diesen ließen sich ca. 62.6% Tätigkeiten für das BFP anerkennen. Dies entspricht der typischen Quote im BFP an der Universität Paderborn (vgl. Meier u. a. in diesem Band).

4 Ergebnisse

4.1 Tätigkeitsfelder

Die Antworten der Studierenden zur Erläuterung ihrer Tätigkeitsfelder (sowohl anerkannte Tätigkeiten als auch neue Praktika) im BFP hatten eine durchschnittliche Länge von 88 Zeichen mit großer Streuung ($SD = 121.9$). Um einen Eindruck zur Bandbreite der Antworten zu erhalten, sind im Folgenden exemplarische Beispiele genannt:

„Als Au pair in einer Gastfamilie.“

„In einer Apotheke Dort habe ich die Tätigkeiten des Verkaufens und des Umgangs mit den Patienten und auch Kindern kennenlernen können. Außerdem konnte ich dort in die Biologie und Chemie nähere Einblicke erlangen.“

„Ich habe meine Trainertätigkeit [...] anrechnen lassen. Hier bin ich seit 4 Jahren als Trainerin einer weiblichen E-Jugend tätig. Ich kümmere mich um das Training, die Spiele und viele andere Aktivitäten rund um die Kindermannschaft.“

Die im Rahmen der Inhaltsanalyse gebildeten Kategorien und die Anteile der Kodierungen sind in Tabelle 2 dargestellt.

Tab. 2: Deskriptive Ergebnisse – Tätigkeitsfelder (N = 3.156 – 100 %)

Bezug	Tätigkeitsfeld	Beispiele	N	Anteil
Außer-schulisch – pädagogisch	Kindertagesstätte	KiTa, Kindergarten	297	9.4 %
	Au Pair	Au Pair im Ausland	87	2.8 %
	Kinder- & Jugendarbeit	<i>Freizeitangebote:</i> Kirche, Pfadfinder, offene Jugendzentren, Jugendfreizeiten, Ferienfrei-zeiten	274	8.7 %
	Kinder- & Jugendhilfe	<i>Professioneller Kontext:</i> Sozialarbeit, Streetwork, Jugendamt, Wohnheim, Waisenhaus, AWO	107	3.4 %
	Arbeit mit Studierenden	Teamer:in, Mentor:in, International Office, Tutor:innen, Betreuung von ERASMUS-Studierenden	192	6.1 %
	Integrationshilfe für Menschen mit Behinderung	Werkstatt für Menschen mit Behinderung, Unterstützender Dienst	79	2.5 %
	Zugewandertenarbeit	Immigrantencenter, Integrationsbetrieb	88	2.8 %
	Sportverein	Trainer:in, Kindermannschaft	209	6.6 %
	Bildungswerke	Ausbildungsstätte, Ausbildungs-zentren, VHS, Sprachschulen (im Ausland), Abend-schulen, Akademien, Bildungszentrum	56	1.8 %
	Berufsorientierung	Berufsberatung, Jobcoaching	17	0.5 %
Außer-schulisch – fachlich	Kulturarbeit	Archive, Museen, Bücherei, Theater, Chöre, Galerien, Kirchengemeinden, Kunstschule, Musikschule	195	6.2 %
	Unternehmen/Betriebe	Kino, Bäckerei, Brauerei, Unternehmensberatung, Übersetzungsfirma, Werbeagentur, Verlag, Redaktion, Landwirtschaft, Labore, IT-Unternehmen, Steuerberater	232	7.4 %
	Gesundheitswesen/Rehabilitation	Altenheim, Krankenhaus, Kliniken, DRK, Therapie, Prävention, Logopädiepraxis	144	4.6 %
	Sonstiger öffentlicher Dienst	Stadt, Rathaus, Schulamt, Agentur für Arbeit, Justiz, Bundestag, Verwaltung, SHK	34	1.1 %
	NGOs	Rotary Club, WWF, Greenpeace, Deutsche Gesellschaft für Ernährung	21	0.7 %

Bezug	Tätigkeitsfeld	Beispiele	N	Anteil
Schulisch – unterrichtlich	Lehrassistenz	Teamteaching, Assistenz der Lehrperson im Unterricht	62	2.0 %
	Integrationshilfe im Unterricht	Schulbegleitung, Frühförderung	74	2.3 %
Schulisch – außerunter- richtlich	Nachhilfe	Institute, Schülerhilfe	158	5.0 %
	Betreuung	Ganztag, OGS, Hausaufgabenbe- treuung	295	9.3 %
	AGs	Schul-AGs, Kunst, Sport	20	0.6 %
	Schulsozialarbeit	Schulseelsorge	19	0.6 %
	Projektarbeit	Universitäre Projekte, Förderprojekte, DaZ- Projekte	250	7.9 %
Unklar	Tätigkeit nicht weiter erläutert	<i>Antwortbeispiele:</i> Schule, Internat, Freiwilliges Soziale Jahr, Bundesfreiwilligendienst	261	8.3 %

Die Kategorie *Tätigkeitsfeld* wurde primär nach dem zentralen Fokus der jeweiligen Angaben gebildet. Auch wenn versucht wurde, sie möglichst disjunkt zu formulieren, sind dennoch Überlappungen möglich, auch, weil aufgrund der teilweise sehr kurzen Antworten der Studierenden nicht ausgeschlossen werden kann, dass eine Tätigkeit auch Elemente anderer Kategorien umfasst. Das Ziel war eine übersichtliche Klassifizierung und weniger eine Zuordnung in ein Raster bestimmter Berufe. In der Kodierung konnten die meisten Tätigkeiten aber genau einer Kategorie zugeordnet werden. In wenigen Fällen beschrieben Studierende ein BFP, in dem sie Tätigkeiten ausübten, die zwei Kategorien zugeordnet werden konnten (z. B. gleichzeitig Betreuung in der OGS und Angebot einer Schul-AG). Angaben, die keinem Tätigkeitsfeld zugeordnet werden konnten, wurden als *unklar* kodiert. Dies umfasste meist reine Angaben von Institutionsklassen (z. B. Schule, Universität, Internat), Programmarten (z. B. FSJ) oder Orten (z. B. Rheda-Wiedenbrück, Australien), aus denen nicht auf die Tätigkeit geschlossen werden konnte.

Die meisten beschriebenen Tätigkeitsfelder sind *außerschulisch* mit einem primär *pädagogischen* Bezug. Alle diese Tätigkeiten sind dabei mit einer pädagogischen Intention bzw. mit einer Förderung von Kindern und Jugendlichen verbunden, die allerdings nicht primär schulische Bildung umfasst. Dies sind zunächst Tätigkeiten in *Kindertagesstätten*, was den größten Anteil bei den Studierenden dieser Oberkategorie bildet, oder als *Au Pair* in einer Familie im Ausland, die in sich meist sehr homogene Tätigkeiten umfasst (häufig die Betreuung von Kindern im Alter bis zu 6 Jahren). Der nächstgrößte Anteil Studierender beschrieb Tätigkeiten der *Kinder- und Jugendarbeit* mit einem Schwerpunkt auf der Freizeitgestaltung (z. B. Zeltlager, kirchliche Kinderarbeit). Davon abgrenzbar sind Tätigkeiten

in der *Kinder- und Jugendhilfe*, die meist im professionellen Kontext mit klaren Förderzielen stattfinden und keine reine Freizeitgestaltung umfassen. Ein Teil der Studierenden beschrieb in ihrem BFP *Tätigkeiten mit Studierenden* an der Universität. Neben klassischen Formen, z. B. als Tutor:innen, bezog sich auch ein großer Anteil auf die Unterstützung internationaler Studierender. Einige Tätigkeiten hatten einen Schwerpunkt in der *Integrationshilfe von Menschen mit Behinderungen* (z. B. Alltagsunterstützung des Lebenshilfe e. V.). In ähnlichem Ausmaß wurden Tätigkeiten zur Integrationshilfe von Menschen mit Migrationsgeschichte in der *Zugewandertenarbeit* beschrieben. Als spezifischer Bereich der Freizeitarbeit ließen sich Tätigkeiten im *Sportverein* unterscheiden, häufig auch mit einem Fokus auf Kinder- und Jugendarbeit (z. B. Jugendfußballmannschaft, Reitlehrer:innen). Ein kleinerer Anteil an außerschulischen Tätigkeiten mit pädagogischem Fokus bezog sich auf außerschulische *Bildungswerke* (z. B. Ausbildungszentren, VHS) oder spezifische Unterstützung von Jugendlichen bei der *Berufsorientierung* (z. B. Berufsinformationszentrum).

Außerschulische Tätigkeiten mit *fachlichem* Bezug wurden seltener angegeben. Dabei handelt es sich um Tätigkeiten, die zwar auch pädagogische Anteile haben können (z. B. Museumspädagogik), deren Schwerpunkt aber auf Tätigkeiten liegt, die einen Bezug zu Kompetenzen haben, die in den fachlichen Teilen des Lehramtsstudiums erworben werden. Hier wurden Tätigkeiten genannt, die als *Kulturarbeit* zusammengefasst werden können, wie z. B. künstlerische Aktivitäten an Theatern, aber auch Arbeiten in Büchereien oder Museen. Ein ähnlich großer Anteil entfällt aber zum anderen auf Tätigkeiten in unterschiedlichsten *Unternehmen und Betrieben*. Davon abgrenzbar waren Tätigkeiten insbesondere im *Gesundheitswesen* (z. B. Kliniken) bzw. in der *Rehabilitation* (z. B. Pflegeheime), teilweise auch mit klarem Bezug zu Kindern und Jugendlichen (z. B. Logopädie). Ein kleiner Teil der Studierenden absolvierte das BFP in *sonstigen Bereichen des öffentlichen Dienstes*, die nicht durch andere Kategorien abgedeckt sind (z. B. Verwaltung, Justizvollzugsanstalt), oder in *Nichtregierungsorganisationen (NGOs)*, die sich nicht in die anderen Kategorien einordnen lassen (wie z. B. das DRK), aber dennoch gesellschaftlich relevante Ziele ohne Gewinnabsicht verfolgen und nicht Teil des öffentlichen Dienstes sind (z. B. im Umweltschutz).

Tätigkeiten mit *schulischem Fokus* wurden generell weniger angegeben, also Tätigkeiten, die in Schulen stattfinden oder ohne den schulischen Kontext nicht existieren würden. Der kleinste Teil umfasst dabei Tätigkeiten mit *unterrichtlichem Bezug*, also Aktivitäten direkt im Unterricht. Das sind zum einen Tätigkeiten der *Lehrassistenz* (z. B. Teamteaching, Unterricht von Kleingruppen zur Unterstützung der Lehrkraft), die eigentlich im klassischen schulischen Praktikum vorkommen. Die übrigen Tätigkeiten beziehen sich auf *Integrationshilfe im Unterricht*, meist in Eins-zu-Eins-Begleitung für Schüler:innen mit einem bestimmten Förderbedarf.

Außerunterrichtliche Bezüge bilden in dieser Oberkategorie den größten Anteil. Dies sind einerseits Tätigkeiten, die sich als klassische *Nachhilfe* zusammenfassen lassen. Der größte Anteil ist allerdings andererseits *Betreuungstätigkeiten* zuzuordnen, zumeist im offenen Ganztags primär an Grundschulen (z. B. Hausaufgabenbetreuung, OGS). Davon abgrenzbar sind Angebote freiwilliger *schulischer AGs*, die nicht mit Betreuungstätigkeiten darüber hinaus verbunden sind (z. B. Kunst-AG). In ähnlich kleinem Umfang absolvierten einige Studierende das BFP in der *Schulsozialarbeit*. Den zweitgrößten Anteil in dieser Oberkategorie bilden allerdings *projektbezogene Tätigkeiten*, die meist schulische Projekte umfassen, die durch universitäre Akteur:innen organisiert werden (z. B. Schülerlabor, Sprachförderprojekte). Dies sind die Tätigkeiten, die formal in den Erläuterungen zum BFP besonders herausgestellt werden. Für eine bessere Übersicht sind die Verteilungen der Studierenden auf die übergeordneten Tätigkeitsklassen in Tabelle 3 zusammengefasst.

Tab. 3: Deskriptive Ergebnisse – Tätigkeitsfelder – Oberkategorien (N = 3.156 – 100 %)

Feld	Bezug	N	Anteil ¹
Außerschulisch	Gesamt	2030	64.3 %
	Pädagogischer Bezug	1405	44.5 %
	Fachlicher Bezug	626	19.8 %
Schulisch	Gesamt	868	27.5 %
	Unterrichtlicher Bezug	136	4.3 %
	Außerunterrichtlicher Bezug	739	23.4 %
Unklar		261	8.3 %

¹ Aufgrund der Möglichkeit, dass wenige Tätigkeiten zwei Kategorien zugeordnet werden konnten, ergeben die jeweiligen Kategorien zusammen nicht immer genau 100 %.

Zusammengefasst absolvierten ca. zwei Drittel der Studierenden ihr BFP in einem außerschulischen Tätigkeitsfeld, meist mit pädagogischem Bezug. Es ergaben sich keine signifikanten Verteilungsunterschiede hinsichtlich der Tätigkeitsfelder zwischen Studierenden, die sich für das BFP Tätigkeiten für eine (Teil-)Anerkennung haben berücksichtigen lassen, und Studierenden, die ein komplett neues Berufsfeldpraktikum absolviert haben.

4.2 Unterschiede zwischen Lehramtsstudiengängen

Für eine leichtere Übersicht möglicher Unterschiede sind in den Abbildungen 1 und 2 jeweils die Anteile von Studierenden eines Lehramtsstudiengangs dargestellt, die im BFP eine Tätigkeit in der jeweiligen Bezugskategorie angegeben haben.

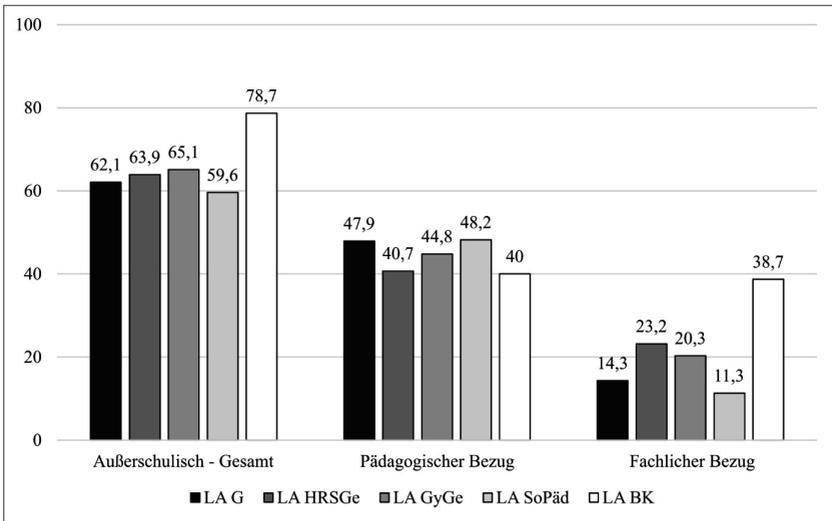


Abb. 1: Außerschulische Tätigkeitsfelder – Verteilung in Studiengängen (N = 3.154, Anteile in %)

Bezogen auf außerschulische Tätigkeitsfelder ergeben sich signifikante Unterschiede im bonferroni-korrigierten χ^2 -Test zwischen den Verteilungen Studierender verschiedener Studiengänge für außerschulische Tätigkeiten insgesamt ($\chi^2(4) = 18.67$, $p < .001$, $\phi = 0.077$) und mit fachlichem Bezug ($\chi^2(4) = 67.21$, $p < .001$, $\phi = 0.146$), jeweils mit kleinem Effekt. Dies ist im Wesentlichen auf Studierende für das Lehramt BK zurückzuführen, die signifikant häufiger außerschulische Tätigkeitsfelder mit fachlichem Bezug im BFP angegeben haben. Dem gegenüber geben Lehramtsstudierende für Grundschulen und sonderpädagogische Förderung signifikant weniger Tätigkeitsfelder mit fachlichem Bezug an. Betrachtet man die jeweiligen Unterkategorien fällt auf, dass dies insbesondere auf Tätigkeiten in Unternehmen/Betrieben zurückzuführen ist, die von Studierenden für das LA BK häufiger gewählt werden ($\chi^2(4) = 97.58$, $p < .001$, $\phi = 0.176$). Andere außerschulische Tätigkeiten mit vergleichbar größeren Effekten sind Tätigkeiten in Kindertagesstätten, die signifikant häufiger von Studierenden für das LA G gewählt wurden ($\chi^2(4) = 60.14$, $p < .001$, $\phi = 0.138$), und die Integrationshilfe für Menschen mit Behinderung, die häufiger von Studierenden für das LA SoPäd angegeben wurden ($\chi^2(4) = 157.21$, $p < .001$, $\phi = 0.223$). Alle Unterschiede bei anderen außerschulischen Tätigkeitsfeldern sind bedeutend kleiner ($\phi < 0.09$).

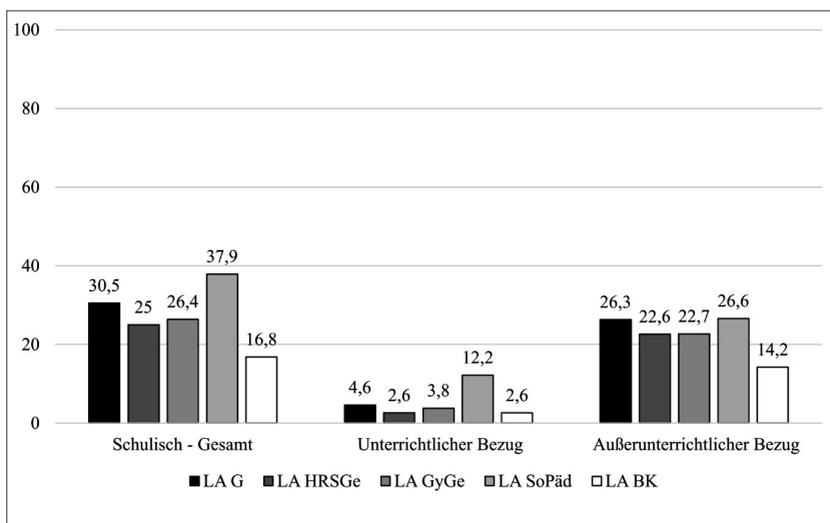


Abb. 2: Schulische Tätigkeitsfelder – Verteilung in Studiengängen (N = 3154, Anteile in %)

Bezogen auf schulische Tätigkeitsfelder ergibt sich dementsprechend ein umgekehrtes Bild. Hier zeigen sich signifikante Unterschiede im bonferroni-korrigierten χ^2 -Test zwischen den Verteilungen Studierender verschiedener Studiengänge für schulische Tätigkeiten insgesamt ($\chi^2(4) = 30.97$, $p < .001$, $\phi = 0.099$) und für Tätigkeiten mit außerunterrichtlichem Bezug ($\chi^2(4) = 12.96$, $p = .033$, $\phi = 0.064$), dies jeweils auch mit kleinem Effekt. Hierbei gaben Studierende des LA BK solche Tätigkeiten signifikant weniger an. Betrachtet man auch hier die jeweiligen Unterkategorien, gehen Unterschiede im Wesentlichen auf Tätigkeiten in der Betreuung zurück, die häufiger von Studierenden des LA G und selten von Studierenden des LA BK angegeben wurden ($\chi^2(4) = 43.57$, $p < .001$, $\phi = 0.118$). Andere schulische Tätigkeiten mit vergleichbar größeren Effekten sind Tätigkeiten der Integrationshilfe im Unterricht, die signifikant häufiger von Studierenden für das LA SoPäd angegeben wurden ($\chi^2(4) = 107.99$, $p < .001$, $\phi = 0.185$). Alle anderen Tätigkeitsfelder zeigten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Studierenden für verschiedene Schulformen.

5 Diskussion

Auf Basis der Analysen lässt sich festhalten, dass gut zwei Drittel der befragten Lehramtsstudierenden (64.3 %) ihr BFP in außerschulischen Tätigkeitsfeldern absolvierten, wie es auch der Kernintention des BFPs entspricht. Umgekehrt

hat etwas weniger als ein Drittel der Studierenden eine Tätigkeit im schulischen Kontext gewählt (27.5 %). Betrachtet man die außerschulischen Tätigkeitsfelder genauer, wurden überwiegend Tätigkeiten mit einem pädagogischen Bezug angegeben. Leider ließ sich zudem aus einem nennenswerten Anteil der Antworten nicht auf ein konkretes Tätigkeitsfeld schließen, so dass die tatsächlichen Anteile der Tätigkeitsfelder noch leicht variieren könnten. Dies hätte aber keinen Einfluss auf die grundsätzliche Tendenz. Die drei am häufigsten genannten Tätigkeitsfelder bilden *Kindertagesstätten, Betreuung* innerhalb des schulischen Kontextes und *Kinder- und Jugendarbeit*.

Studierende, die ihr BFP im schulischen Kontext absolvierten, wählten eindeutig Tätigkeiten, die in starkem Bezug zum Zielberuf als Lehrkraft stehen. Dies betrifft insbesondere Tätigkeiten mit unterrichtlichem Bezug, aber auch die außerunterrichtlichen Tätigkeiten betreffen zum einen Aufgaben, die teilweise von Lehrkräften ausgeübt werden (z. B. die Begleitung von AGs) und zum anderen eng mit solchen Aufgaben verbunden sind (z. B. Unterstützung von Schüler:innen bei der Hausaufgabenstellung). Der hohe Anteil von außerschulischen Tätigkeitsfeldern mit pädagogischem Bezug lässt sich eher so interpretieren, dass die Studierenden ein Tätigkeitsfeld für ihr BFP wählten, das eine hohe Relevanz für den Lehrerberuf im Sinne des zweiten Zielbereichs (b) des BFPs aufweist. Dieser Schluss ist aber nicht ganz eindeutig, da pädagogische Arbeitsfelder eine Alternative zum Lehrer:innenberuf sein können. Die beobachteten Unterschiede zwischen Studierenden verschiedener Zielschulformen deuten aber eher darauf hin, dass die Studierenden Tätigkeitsfelder mit Relevanz für das spezifische Lehramt gewählt haben. Das wird insbesondere für das Lehramt an Grundschulen und für sonderpädagogische Förderung deutlich, bei denen Tätigkeitsfelder gewählt wurden, die unmittelbar an die Arbeit mit der jeweiligen Schüler:innenzielgruppe anschließen. Außerschulische Tätigkeitsfelder mit klar fachlichem Bezugsschwerpunkt, die sich eher dem ersten Zielbereich des BFPs (a) zuordnen lassen, wurden hingegen nur von gut einem Fünftel der Lehramtsstudierenden gewählt. Allerdings deuten auch hierbei die Unterschiede zwischen den Studierenden für verschiedene Zielschulformen darauf hin, dass diese Wahl eher konform zur eigenen Lehramtsprofessionalisierung geschah. Dies wird daran deutlich, dass gerade Studierende für das Lehramt an Berufskollegs eher solche Tätigkeitsfelder wählten. Viele Studierende dieser Gruppe verfügen schon über eine andere berufliche Ausbildung und konnten diese anerkennen lassen.

Insgesamt lassen sich die Ergebnisse so interpretieren, dass Lehramtsstudierende Tätigkeitsfelder für das BFP überwiegend kohärent zu ihrer Studienwahlentscheidung, also eher im Sinne einer Fortführung oder Ergänzung ihrer Professionalisierung für den Lehrer:innenberuf gewählt haben (Zielbereich (b)). Dies steht in Einklang mit der vergleichsweise hohen Studienbeziehungsweise Berufswahlsicherheit von Lehramtsstudierenden (vgl. Bauer u. a.

2011), die vermuten lassen, dass ein Wechsel aus dem Lehramt hin zu einem alternativen Studium oder Ausbildungsweg eher die Ausnahme als die Regel ist. Möchte man diese Zusammenhänge als Prozess ausformulieren, dann ließe sich vermuten, dass Lehramtsstudierende ihr Studium schon mit einem hohen pädagogischen Interesse beginnen, das sich auch dadurch ausdrückt, dass viele Studierende sich entsprechende Tätigkeiten für eine (Teil-)Anerkennung berücksichtigen lassen konnten. Diese Entscheidung ist schon in einem frühen Zeitpunkt des Studiums relativ fest und daher wird das BFP als Praxisphase mit hoher Wahlfreiheit der Tätigkeiten eher professionskonform genutzt. Dies gilt insbesondere für das Lehramt an Grundschulen und sonderpädagogische Förderung, da es sich an den meisten Hochschulen – wie auch an der Universität Paderborn – um zulassungsbeschränkte Studiengänge handelt. Es ist daher davon auszugehen, dass gerade in diesen beiden Studiengängen eine noch einmal stärkere Berufswahlsicherheit besteht. Dies findet seinen Ausdruck auch darin, dass ein gewisser Teil der Studierenden sich in Evaluationen explizit wünscht, das BFP durch ein weiteres schulisches Praktikum zu ersetzen (vgl. Meier u. a. in diesem Band). Das BFP wird daher eher so gestaltet, dass es die eigene Berufswahl weiter bestärkt, also eher im Sinne einer Ergänzung und selten als ein bewusster Bruch. Diese Interpretation muss vor dem Hintergrund der Limitationen dieser Untersuchung betrachtet werden. Zum einen wurden die Daten in der spezifischen Berufsfeldpraktikumskonzeption der Universität Paderborn erhoben, die zudem eine relativ großzügige Möglichkeit zur Berücksichtigung bestehender Tätigkeiten für eine (Teil-)Anerkennung vorsieht. Daher kann nicht direkt davon ausgegangen werden, dass an anderen Hochschulen ähnliche Verteilungen in gewählten Tätigkeitsfeldern auftreten würden. Die große Varianz verschiedener Tätigkeitsfelder spricht allerdings dafür, dass eine hochschulspezifische Verzerrung nicht besonders groß sein wird. Zum anderen basiert obige Interpretation auf Annahmen, die selbst nicht durch die Daten abgesichert sind. In der hohen Quote, mit der sich Studierende Tätigkeiten für eine (Teil-)Anerkennung haben berücksichtigen lassen, sind auch einige Tätigkeitsfelder enthalten, die wie Nachhilfe oder die OGS klassischen Nebenjobs für Lehramtsstudierende entsprechen. Hier besteht also die Gefahr, dass die gewählten Tätigkeitsfelder weniger ein Ausdruck einer bestimmten Motivlage, sondern eher ein Ausdruck der realen Möglichkeiten von typischen Nebentätigkeiten für Lehramtsstudierende sind. Dagegen spricht allerdings der Befund, dass keine statistisch signifikanten Verteilungsunterschiede hinsichtlich der Tätigkeitsfelder zwischen Studierenden, die sich Tätigkeiten für eine (Teil-)Anerkennung haben berücksichtigen lassen, und jenen, die ein komplett neues BFP absolviert haben, bestehen. Um zu prüfen, ob die angenommenen Zusammenhänge zwischen Motiven für das Lehramtsstudium, Berufswahlsicherheit und gewählten Tätigkeitsfeldern zutreffen, müssten daher in zukünftigen Analysen auch direkt diese motivationalen Variablen erfasst und einbezogen werden.

Die vorliegenden Ergebnisse deuten daher nur indirekt diese Zusammenhänge an. Darüber hinaus basieren alle Ergebnisse auf relativ kurzen Beschreibungen von Tätigkeiten. Es kann daher nicht auf die Qualität der Praktikumstätigkeiten geschlossen und damit nicht abgeschätzt werden, inwiefern die intendierten beziehungsweise von den Studierenden gewählten Zielschwerpunkte auch tatsächlich erreicht werden konnten. In zukünftigen Studien wäre es daher sinnvoll, sowohl Qualität als auch Zielerreichung direkter zu erfassen.

Welche Erkenntnisse lassen sich aus diesen Ergebnissen für die Weiterentwicklung des BFPs gewinnen? Deutlich wird, dass durch die gegenläufigen Zielsetzungen des BFPs und fehlende weitere Standards zur Konkretisierung die Ausgestaltung und damit Nutzung des BFPs als Studienelement wesentlich in der Hand der Studierenden selbst liegt. Konform zur Motivlage gehen diese dabei eher den direkten und vielleicht auch leichten Weg. Eine Beschäftigung mit beruflichen Alternativen scheint zumindest zum Zeitpunkt des BFPs wenig im Interesse der Studierenden zu liegen. Eine Polyvalenz des Lehramtsstudiums ist daher aus Studierendensicht anscheinend weniger gewünscht und ein professionsorientiertes Studium liegt eher in ihrem Interesse. Bisherige Evaluationen deuten zudem darauf hin, dass Studierenden die Zielsetzungen des BFPs nicht so klar sind, wie es die formalen Rahmenvorgaben nahelegen (vgl. Meier u. a. in diesem Band). Beides würde dafürsprechen, dass der zweite Zielbereich, der sich auf das Kennenlernen lehramtsrelevanter außerschulischer Professionen bezieht, bewusst betont und in der Begleitung stärker eingefordert werden sollte. Auf der anderen Seite birgt dies allerdings auch den Nachteil, dass viele Studierende im einzig verpflichtenden Praxiselement, das Möglichkeiten zum Kennenlernen von Arbeitsfeldern außerhalb von Schule bietet, keine bewussten Erfahrungen in einer Arbeitswelt suchen, für die sie ihre Schüler:innen vorbereiten sollen (Dreer 2013). Dies wäre allerdings ein Kompetenzbereich, der auch im professionsorientierten Studium erworben werden sollte. Insgesamt wird auch auf Basis der Daten zur studentischen Wahl von Tätigkeitsfeldern die Notwendigkeit für eine weitere Konkretisierung der Ziele des BFPs auf normativer Ebene deutlich.

Literatur

- Bauer, J., Diercks, U., Retelsdorf, J., Kauper, T., Zimmermann, F., Köller, O. & Prenzel, M. (2011): Spannungsfeld Polyvalenz in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14 (4), 629–649. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0239-7>
- Dreer, B. (2013): Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01757-6>
- Hedtke, R. (2020): Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisbornierten Lehrerbildung. In: C. Scheid, & T. Wenzel (Hrsg.): Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Springer VS, 79–108. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23244-3_5

- Herfter, C., Grüneberg, T. & Knopf, A. (2015): Der Abbruch des Lehramtsstudiums–Zahlen, Gründe und Emotionserleben. In: Zeitschrift für Evaluation, 14 (1), 57–82.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019.
Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
(Abrufdatum: 31.10.2022).
- 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 04.06.2023).
- Landtag NRW (2015): Gesetzentwurf der Landesregierung. Gesetz zur Änderung des Lehrerausbildungsgesetzes. Drucksache: 16/9887.
Online unter: <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD16-9887.pdf> (Abrufdatum: 31.10.2022).
- Rothland, M. (2010): Berufsorientierung und -motivation in der konsekutiven Lehrerbildung: diffus, trügerisch und defizitär? In: Die Deutsche Schule, 102, 21–36.
- Seifried, J. & Weyland, U. (2022): Schulische Formen der Berufsbildung. In: T. Hascher u. a. (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer, 343–360.

Autor:innen

Christoph Vogelsang, Dr.
Universität Paderborn, Zentrum für Bildungsforschung & Lehrerbildung – PLAZ-
Professional School
Warburger Str. 100, 33098 Paderborn
vogelsang@plaz.uni-paderborn.de
Arbeits- & Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrkräften,
Kompetenzorientierung, Evaluation

Jana Meier, Dr.
Universität Paderborn, Zentrum für Bildungsforschung & Lehrerbildung – PLAZ-
Professional School
Warburger Str. 100, 33098 Paderborn
meier@plaz.uni-paderborn.de
Arbeits- & Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrkräften,
Kompetenzorientierung, Evaluation

*Jutta Bedehäsing, Andrea Fuchs, Michaela Heer,
Michelle Pahl und Eva Parusel*

Das außerschulische Berufsfeldpraktikum aus Perspektive der Studierenden: Ergebnisse einer explorativen qualitativen Interviewstudie

1 Einleitung

Außerschulische Praxiselemente sind in mehreren Bundesländern verbindliche Bestandteile in der universitären Lehrer:innenbildung (u. a. Betriebspraktikum in Hessen oder Betriebs- und Sozialpraktikum in Niedersachsen), obwohl deren wissenschaftliche Fundierung eingeschränkt ist. Zwar liegt eine Vielzahl von Studien zu Praxisphasen in der Lehrer:innenbildung vor, die bildungswissenschaftliche Forschung befasst sich jedoch eingehend und fast ausschließlich mit schulischen Praxisphasen, deren Gestaltung und den möglichen Auswirkungen und Bedeutungen für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte (vgl. z. B. Reintjes u. a. 2021, Leonhard u. a. 2021). Aus den letzten Jahrzehnten gibt es nur wenige wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit der möglichen Bedeutung außerschulischer Praxiselemente für die Lehrer:innenbildung in unterschiedlichen thematischen und fachlichen Perspektiven:

- Analyse der Bedeutung eigener Eindrücke aus Betrieben und der sozialökonomischen Wirklichkeit in Bezug auf die Berufsorientierung von Schüler:innen (vgl. z. B. Lackmann 1988; Wengert-Richter 2007),
- Vorstellung fachdidaktischer Überlegungen in Bezug auf die Relevanz von affinen betrieblichen/außerschulischen Praxisphasen (vgl. z. B. Lein 2014; Unverricht 2015),
- Analyse der Bedeutung außerschulischer Praktika insbesondere für das Lehramt an beruflichen Schulen, auch hier häufig unter fachdidaktischer Perspektive (Zimmermann u. a. 1996; Niethammer & Hartmann 2015).

Das Fehlen eines Diskurses über den möglichen Sinn und Nutzen eines außerschulischen Praxiselements in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung kann konstatiert werden, insbesondere in Bezug auf die Frage, welchen Beitrag ein solches Praxiselement für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte haben könnte. Als Grundlage für eine fundierte Auseinandersetzung mangelt es zudem an empirischen Erkenntnissen.

Anliegen dieses Beitrags ist es, die Sichtweisen von Lehramtsstudierenden auf ein außerschulisches Praktikum als einen Teilaspekt der Auseinandersetzung mit der möglichen Bedeutung außerschulischer Praxiselemente für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte mittels einer qualitativen Interviewstudie empirisch zu explorieren. Im Zentrum stehen Fragen nach der Wahrnehmung des außerschulischen Praktikums in Bezug auf dessen individuell unterstellten Nutzen für das Studium sowie für die spätere Tätigkeit als Lehrkraft. In den Blick genommen wurden dabei sowohl die außerschulische Praxisphase selbst als auch die universitäre Begleitung, bestehend aus einem Vor- und Nachbereitungsseminar und der Erstellung eines Praktikumsberichts.

Das außerschulische Praktikum, auf das sich die hier vorliegenden Ergebnisse beziehen, ist das sogenannte Berufsfeldpraktikum in Nordrhein-Westfalen (NRW). Laut Lehrerausbildungsgesetz (LABG § 12) umfasst das auf ein Lehramt hinführende Bachelorstudium ein in der Regel außerschulisches Berufsfeldpraktikum von vier Wochen, das den Studierenden konkretere berufliche Perspektiven außerhalb des Schuldienstes eröffnet oder Einblicke in die für den Lehrerberuf relevanten außerschulischen Tätigkeitsfelder gewährt.

In der vorliegenden qualitativen, leitfadengestützten Interviewstudie wurden zwölf Studierende der Bergischen Universität Wuppertal (BUW) in NRW befragt. Die inhaltsanalytisch ausgewerteten Ergebnisse fokussieren nicht auf eine Repräsentativität der Daten, sondern angesichts der eingeschränkten Befundlage auf einen Einblick in die Umsetzung sowie erste wichtige Hinweise für die Konkretisierung weiterer Forschungsanliegen und die zukünftige Ausgestaltung außerschulischer Praktika in Lehramtsstudiengängen.

2 Interviewstudie zum außerschulischen Berufsfeldpraktikum

2.1 Fragestellungen

Ausgangspunkt für die explorative Interviewstudie waren Erkenntnisse, die in praktischen Zusammenhängen der Ausgestaltung der Praxiselemente in einem auf das Lehramt ausgerichteten Bachelorstudiengang gewonnen wurden. Das Berufsfeldpraktikum wird an der BUW aufgrund des offen gestalteten Formats, das nur wenige Vorgaben zur Auswahl möglicher Praktikumsorte macht, in sehr vielfältiger Form ausgestaltet und genutzt (vgl. Heer u. a., Kap. 3.1 in diesem Band). Studierende berichten in den Begleitseminaren und Praktikumsberichten von sehr unterschiedlichen Fragestellungen, Erwartungen, Erkenntnissen sowie Erfahrungen und verflochten diese in verschiedener Weise wiederum in die weitere Ausgestaltung ihres Studiums und ihre Berufswahlklärung.

Um ein qualitativvolles Begleitangebot für das außerschulische Berufsfeldpraktikum konzipieren und durchführen zu können, stellt diese Vielfalt der Ausgestal-

tungsmöglichkeiten des Berufsfeldpraktikums und die Breite des im Wuppertaler Konzepts offenstehenden außerschulischen Feldes eine Herausforderung dar. Kein Praktikum gleicht dem anderen. Damit verbunden entstehen Fragen, nach welchen Gesichtspunkten Studierende ihr Berufsfeldpraktikum gestalten, mit welcher Vorstellung von Art und möglichem Nutzen sie diesem Pflichtelement ihres Studiums begegnen und somit auch auf welche Art und Weise sie die angebotene Begleitung des Berufsfeldpraktikums durch die Hochschule nutzen. In diesem Sinne wurden die folgenden Forschungs-Fragestellungen formuliert:

1. Welchen Sinn unterstellen die Studierenden dem außerschulischen Berufsfeldpraktikum in einem Lehramtsstudiengang?
2. Welchen Nutzen ziehen Studierende nach eigenen Aussagen aus dem außerschulischen Berufsfeldpraktikum in Bezug auf ihr Ziel, Lehrkraft zu werden?
3. Welchen Nutzen sehen die Studierenden in der universitären Begleitung des Berufsfeldpraktikums?

Die Perspektive der Studierenden nachzuvollziehen erscheint höchst bedeutsam. Es ist davon auszugehen, dass von den Annahmen, die Studierende über Sinn und Nutzen eines außerschulischen Praktikums sowie über die universitäre Begleitung haben, ihre Entscheidungen für die Wahl des Praktikumsortes, die Ausgestaltung des Praktikums und die inhaltliche Ausrichtung der reflektierenden Auseinandersetzung abhängen. Aus dem ursprünglichen Anliegen, Hinweise für eine Verbesserung der universitären Begleitung zu erlangen, wurde so das Anliegen, über ein besseres Verständnis der Studierendensicht auf das Berufsfeldpraktikum grundsätzlich etwas zum Verständnis dieser empirisch kaum erforschten Praxisphase beitragen zu können.

2.2 Stichprobe

Im Zeitraum zwischen Dezember 2020 und April 2022 wurden insgesamt zwölf Leitfadenterviews mit Studierenden des kombinatorischen Zwei-Fach-Bachelorstudiengangs der BUW, der auf ein Lehramt ausgerichtet ist, durchgeführt (Tab. 1).

Tab. 1: Übersicht der durchgeführten Interviews

Nr.	Datum	Angestrebte Schulform im Kombinatorischen B.A.	Zeitpunkt Interview im Verhältnis zum BFP	Praktikumsort
1	12/2020	GymGe	nach BFP	Mädchen-Wohnheim
2	12/2020	Gr	nach BFP	Kindertagesstätte
3	12/2020	GymGe	vor BFP	Marketing
4	12/2020	GymGe	vor BFP	Fußballverein

Nr.	Datum	Angestrebte Schulform im Kombinatorischen B.A.	Zeitpunkt Interview im Verhältnis zum BFP	Praktikumsort
5	07/2021	GymGe	vor BFP	Verlag
6	07/2021	Gr	nach BFP	Museum
7	07/2021	GymGe	vor BFP	Kinder- und Jugendarbeit
8	07/2021	GymGe	nach BFP	Gastronomie
9	07/2021	GymGe	vor BFP	Justizvollzugsanstalt
10	02/2022	Gr	nach BFP	Kindertagesstätte
11	03/2022	HRSGe	nach BFP	Altenpflege
12	04/2022	HRSGe	nach BFP	Maßnahme Arbeitsmarktvermittlung

B. A.: Bachelor of Arts; GymGe: Gymnasium/Gesamtschule; Gr: Grundschule; HRSGe: Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule; BFP: Berufsfeldpraktikum

Für die zuletzt in 2022 durchgeführten Interviews wurde bewusst versucht, Interviewpartner:innen der noch unterrepräsentierten Schulformen Grundschule und Haupt-, Real-, Sekundar-, Gesamtschule zu gewinnen. Die Schulformen Lehramt für sonderpädagogische Förderung sowie für Berufskollegs wurden aus folgenden Gründen nicht miteinbezogen: 1) Die Ausgestaltung der Begleitung des Berufsfeldpraktikums im Bachelor of Education für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung unterscheidet sich von der im Kombinatorischen Bachelor of Arts; 2) Studierende mit dem Ziel Lehramt am Berufskolleg haben häufig eine abgeschlossene Berufsausbildung oder aus einem anderen Erststudium eine fachliche Praxisphase. Beides wird an der BUW, auch im Sinne des Lehrerausbildungsgesetzes NRW, als Berufsfeldpraktikum anerkannt (LABG §12). Daher gibt es nur wenige Studierende mit dem Ziel Lehramt am Berufskolleg, die das Berufsfeldpraktikum noch nicht absolviert haben, sodass niemand mit diesem Studienziel gewonnen werden konnte.

Die studierten Fächer(kombinationen) wurden bislang für die Bildung der Stichprobe nicht berücksichtigt, auch aufgrund der geringen Gesamtanzahl der Interviews. Zudem findet die Begleitung des Berufsfeldpraktikums an der BUW ausschließlich im Teilstudiengang Bildungswissenschaften und nicht im Fach oder in den Fachdidaktiken statt. Zum Zusammenhang der studierten Unterrichtsfächer mit der Wahrnehmung des Berufsfeldpraktikums durch die Studierenden siehe Abschnitt 5 dieses Beitrags. Die Rekrutierung der Interviewten, die in Bezug auf die Qualität der hier vorgestellten Ergebnisse sehr bedeutsam ist (vgl. Kruse 2015, 625), erfolgte über einen offenen Aufruf zur Beteiligung an der Interviewstudie über verschiedene Kommunikationswege (u. a. Website, Social Media-Kanal, mündlicher Aufruf in bildungswissenschaftlichen Seminaren im Bachelor). Aufgrund der Freiwilligkeit der Teilnahme ist die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse kritisch zu hinterfragen. Es ist einerseits zu vermuten, dass vornehmlich

Personen teilnehmen, die eine besondere Motivation zum Austausch über ihre Erfahrungen im Berufsfeldpraktikum hatten (z. B. Personen mit besonders hoher oder niedriger Zufriedenheit). Andererseits liegt die Vermutung nahe, dass freiwillig an einer Interviewstudie Teilnehmende möglicherweise eine höhere Offenheit und/oder eine besser reflektierte Grundhaltung ihren Studienelementen gegenüber haben, wenn sie sich auf ein solches Interview einlassen. Grundsätzlich bleibt die Freiwilligkeit der Teilnahme am Interview aber unerlässlich und bietet eine hohe Aussagekraft der Einzelinterviews.

2.3 Allgemeine Überlegungen zur Methode der Datenerhebung und -analyse

Zentrales Anliegen der Interviewstudie ist die möglichst unverzerrte Rekonstruktion der Sichtweise von Studierenden auf das außerschulische Berufsfeldpraktikum. Angesichts des oben bereits beschriebenen Forschungsdesiderats und der hieraus resultierenden explorativen Ausrichtung fiel die Entscheidung auf qualitative Erhebungs- und Analyseverfahren.

Die vorliegenden Interviews wurden in Form von Leitfadeninterviews (vgl. Kruse 2015, 224) als „semi-strukturierte Erhebungsform zur Ermittlung verbaler Daten“ (Misoch 2019, 65) durchgeführt. Dies schien in Bezug auf die Fragestellungen passend, denn sie ermöglichen einen „[...] breiten, eher offenen Zugang zu einem Forschungsgebiet. Sie sind daher besonders gut dazu geeignet, bei geringem Vorwissen oder bei begrenzten Perspektiven bisheriger Forschung eingesetzt zu werden. Vor allem eignen sich qualitative Interviews dazu, die subjektive Perspektive von Befragten zu erfassen“ (Reinders 2015, 94). Die Interviews wurden regelgeleitet transkribiert und anschließend mittels inhaltlich-strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (s. Kap. 2.6) mithilfe eines zuvor entwickelten Kategoriensystems (s. Kap. 2.5) ausgewertet (vgl. Kuckartz & Rädiker 2020, 48).

Eine Besonderheit des vorliegenden Forschungsprozesses, die in allen Erhebungs- und Analyseschritten von Bedeutung ist, ist die Rolle und Eingebundenheit der Forscherinnen. Im Sinne einer reflektierten theoretischen Offenheit als einem wichtigen Qualitätsmerkmal qualitativer Forschung (vgl. Döring & Bortz 2016, 66) sollten die eigenen Vorannahmen und die eigene Perspektive auf den Gegenstand reflektiert, offengelegt und kritisch hinterfragt werden (vgl. Kuckartz & Rädiker 2020, 13). Alle beteiligten Forscherinnen sind Mitarbeiterinnen der School of Education der BUW und organisatorisch sowie in der Lehre gleichzeitig für die Betreuung der Studierenden im Berufsfeldpraktikum zuständig. Alle besaßen somit umfangreiches Vorwissen über die Struktur des gesamten Praktikums und über die Inhalte der universitären Begleitung. Zudem befinden sich die Forscherinnen seit Jahren im Austausch über die Ausgestaltung und Bedeutung dieses außerschulischen Praktikums. Daher liegen viele Vermutungen und Vorannahmen über die Sinnhaftigkeit, die möglichen Lernerträge sowie die potentiellen

Sichtweisen von Studierenden auf diese Praxisphase vor. Die Eingebundenheit ist einerseits hilfreich, weil die gute strukturelle Wissensbasis bei der Erstellung eines Leitfadens sowie bei der Strukturierung des Gegenstands förderlich war und die Interviews selbst mit sachlicher Expertise geführt werden konnten. Sie ist andererseits hinderlich in der Durchführung der Interviews durch gegebenenfalls zu rasche Zuordnung und Interpretation des Gesagten und in der Analyse durch eine vorgeprägte Sichtweise auf das Phänomen. Im Forschungsprozess ist diese Besonderheit immer wieder diskutiert und auf seine mögliche Bedeutung für die gewonnenen Erkenntnisse berücksichtigt worden.

2.4 Interviewleitfaden und Durchführung der Interviews

„Der Leitfaden von Interviews stellt das zentrale Scharnier zwischen der Forschungsfrage und dem Erkenntnisgewinn dar. Er dient dazu, die Fragebereiche der Leitfrage aufzugliedern, relevante Themengebiete aufzugreifen und zu systematisieren“ (Reinders 2015, 103). In einem mehrschrittigen Entscheidungsprozess wurde ein umfangreicher Fragenkatalog komprimiert sowie anschließend in vier Themenbereiche differenziert und um eine offene Frage *Sonstiges* ergänzt. Vor der ersten Frage wurden zudem einige Informationen zur Person (s. Tab. 1) erhoben und eine Einstiegsfrage über bisher absolvierte Praktika gestellt. Folgende Fragen enthielt der Interviewleitfaden:

- 1) Was sollte Ihrer Auffassung nach das Berufsfeldpraktikum für Sie bewirken? Welches Ziel wird Ihrer Meinung nach verfolgt?
- 2) Welche Aspekte sind/waren für die Wahl Ihres Praktikumsplatzes relevant?
- 3) Wie bringen Sie das Berufsfeldpraktikum mit Ihrem Wunsch, Lehrer:in zu werden, in Verbindung? Können Sie sich vorstellen, dass das Berufsfeldpraktikum einen Mehrwert für Ihre angestrebte Berufsperspektive Lehramt hat? Wenn ja, worin könnte dieser Mehrwert bestehen?
- 4) Welche Erwartungen haben/hatten Sie an das begleitende Seminar zum Berufsfeldpraktikum? Welche Inhalte würden Sie sich für das begleitende Seminar wünschen, um Unterstützung bei der Erkundung des Praktikumsplatzes zu erhalten? Welche Aspekte aus dem begleitenden Seminar waren hilfreich für die Erkundung des Praktikumsplatzes?
- 5) Raum für Sonstiges

Abb. 1: Interviewleitfaden

Für die Erhebung des Datenmaterials diente der Leitfaden der thematischen Rahmung und Fokussierung sowie der Strukturierung des Kommunikationsprozesses (vgl. Misoch 2019, 66). Die „[...] Auflistung aller relevanten Themenkomplexe, die im Interview angesprochen werden müssen [...]“ (Misoch 2019, 66), ist im Sinne der Forschungsfragestellungen (s. Kap. 2.1) erfolgt: Die Fragen unter 1) und 2) zielten auf Auskünfte zum unterstellten Sinn des Berufsfeldpraktikums ab: Die Fragen unter 1) durch die Aufforderung, die eigene Perspektive auf Wirkung und Ziel des Berufsfeldpraktikums zu explizieren, Frage 2) mittelbar durch Offen-

legung der individuellen Ausgestaltung des Praktikums, die weitere Sinnzuschreibungen seitens der Befragten erwarten ließen. Fragenkomplex 3) bezieht sich auf den unterstellten Nutzen des Praktikums für das Ziel Lehramt, Fragenkomplex 4) auf die Frage nach dem unterstellten Nutzen der universitären Begleitung. Die Anzahl der Fragen und die Strukturierung in die vier den Forschungsfragestellungen angepassten Themenblöcke führte zu kurzen Einzelinterviews (Dauer zwischen 20 und 40 Minuten) und in der Folge zu einem überschaubaren und gut vergleichbaren, transkribierten Datenmaterial. Zur Absicherung der Datenqualität wurden die Interviews von allen beteiligten Forscherinnen durchgeführt, wobei ein wichtiges Kriterium war, dass die zu interviewende Person nicht in einem Lehr-/Prüfungs-Verhältnis zur Befragenden stehen sollte.

2.5 Auswertung des Datenmaterials

Zunächst wird die Entwicklung des Kategoriensystems, das für die Auswertung des Datenmaterials verwendet wurde, und dessen Form beschrieben. Die Kategorienbildung dient der Reduktion der Komplexität des vorliegenden Datenmaterials (vgl. Kuckartz 2018, 33). Zunächst wurde ausgehend vom Interviewleitfaden im Sinne der A-priori oder auch deduktiven Kategorienbildung vorgegangen, die ersten Kategorien wurden unabhängig vom erhobenen Datenmaterial gebildet (vgl. Kuckartz 2018, 64). In einem zweiten Schritt folgte die Bildung weiterer (Sub-)Kategorien direkt am Material, „[...] weshalb auch von einer deduktiv-induktiven Kategorienbildung gesprochen werden kann“ (Kuckartz 2018, 95). Dieses deduktiv-induktive Vorgehen wurde gewählt, um das Vorwissen wie auch nicht-antizipierte Inhalte aus den Interviews gleichermaßen berücksichtigen zu können.

Im Sinne der Qualität des Kategoriensystems wurden die einzelnen Kategorien definiert und inhaltlich sowie in ihrer Anwendung beschrieben und mit Beispielen belegt (vgl. Kuckartz 2018, 40). Folgende Kategorien und Subkategorien wurden verwendet:

1. Benennung Praktikumsplatz
2. Erwartungen an das Berufsfeldpraktikum
3. Generelle Sinnzuschreibung an das Berufsfeldpraktikum
4. Verbesserungsvorschläge für die Praxisphase im Berufsfeldpraktikum
5. Grund Wahl Praktikumsort
6. Nutzen Berufsfeldpraktikum
 - a. Für die Person
 - b. Für das Studium
 - c. Für den Lehrkräfteberuf
7. Universitäre Begleitung/Vorbereitung
 - a. Erwartungen Vorfeld
 - b. Nutzen
 - c. Verbesserungsvorschläge

8. Universitäre Begleitung/Reflexion
 - a. Erwartungen Vorfeld
 - b. Nutzen
 - c. Verbesserungsvorschläge
9. Praktikumsbericht
10. Sonstiges

Anhand dieses Kategoriensystems wurde das vorliegende Datenmaterial mit dem Analyseprogramm MAXQDA codiert. So wurde das ursprüngliche Datenmaterial weiter zu einzelnen Codiereinheiten reduziert (vgl. Kuckartz 2018, 41). Im Analyseprozess gab es Rückkopplungsschleifen und die Ausdifferenzierung des Kategoriensystems am vorliegenden Material verlief parallel zur fortschreitenden Codierung des Datenmaterials (vgl. Kuckartz 2018, 47) im Sinne einer optimierten Zuverlässigkeit des Kategoriensystems (vgl. Kuckartz & Rädiker 2020, 51).

Eine Besonderheit des hier beschriebenen Analyseprozesses ist, dass eine vollständige konsensuelle Codierung erfolgen konnte, was bedeutet, dass „[...] ein Interview von mehreren Mitgliedern des Teams, in der Regel von zwei Personen unabhängig voneinander codiert wird. [...] Sinn und Zweck des konsensualen Codierens ist es, die Zuverlässigkeit der Codierungen zu verbessern“ (Kuckartz 2018, 105). Intercoder-Reliabilität oder -Übereinstimmung wird als das zentrale Kriterium für die Güte qualitativer Erhebungen angesehen (vgl. z. B. Kuckartz 2018, 206; Misoch 2019, 251). Alle Interviews wurden unabhängig von jeweils zwei Forscherinnen codiert und es erfolgte eine ausführliche Diskussion und Klärung bei Nicht-Übereinstimmung der Codierungen.

Als Ergebnis des Codierungsprozesses entstand eine Themenmatrix mit einer Strukturierung des Ausgangsmaterials in die zwei Dimensionen *Themen* und *Fälle* (vgl. Kuckartz & Rädiker 2020, 49). Zudem wurde für jedes Interview eine kurze Fallzusammenfassung erstellt. Die Themenmatrix mit dem verdichteten Datenmaterial bildet die Grundlage für die Vorstellung der Ergebnisse, die im folgenden Abschnitt erfolgt.

3 Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt entlang der in Kapitel 2.1 dargestellten Fragestellungen, deren Beantwortung es ermöglicht, ein Gesamtbild der Wahrnehmung der Befragten auf das Berufsfeldpraktikum zu skizzieren.

3.1 Welchen Sinn unterstellen die Studierenden dem außerschulischen Berufsfeldpraktikum in einem Lehramtsstudiengang?

Für die Beantwortung dieser Forschungsfrage werden zunächst die Ergebnisse der Kategorie *Generelle Sinnzuschreibung an das Berufsfeldpraktikum* zusammenge-

fasst. In einem Interview ließ sich keine Aussage zu einer Sinnunterstellung an das Praktikum finden. Insgesamt zeigt sich eine große Bandbreite an Sinnzuschreibungen, auch wenn es wiederkehrende Motive gibt.

Die *Überprüfung der Berufswahl* benannten fünf Studierende als den von ihnen wahrgenommenen Sinn eines außerschulischen Praktikums, drei der Teilnehmenden negierten diese Anforderung aber explizit beziehungsweise fanden sie unsinnig. Zwei weitere Studierende äußerten im Gegensatz dazu, dass die Überprüfung der Berufswahlentscheidung als sinnvoll erlebt wurde und sie das Praktikum explizit zur *Erprobung einer beruflichen Alternative* genutzt haben. Eine weitere, mehrfach genannte (vier Studierende) Sinnunterstellung ist die *Erweiterung des eigenen Horizonts über die angestrebte Tätigkeit als Lehrkraft hinaus*. Als gewinnbringend äußerten diese Studierenden die Möglichkeit, Einblicke in weitere Berufsfelder und auch in einen beruflichen Alltag außerhalb der Schule zu erlangen. In drei Fällen bezogen die Studierenden sich hier explizit auf pädagogische Tätigkeiten, in einem Fall war die Blickrichtung eher eine fachliche mit der Perspektive, besser für die spätere potentielle Aufgabe der Berufswahlorientierung von Schüler:innen gerüstet zu sein. Weitere Einzelnennungen in Bezug auf den Sinn des Praktikums waren ein *pädagogischer oder fachlicher Erkenntniszugewinn* oder das Anliegen, *persönliche Interessen* oder Hobbys im Praktikum verfolgen zu können und dadurch Spaß zu haben.

Die Gründe für die Wahl des Praktikumsortes korrespondierten in vielen Fällen mit den Unterstellungen der Studierenden an den von ihnen wahrgenommenen Sinn des Berufsfeldpraktikums (z. B. Auswahl eines fachlich relevanten Praktikumsortes zur Überprüfung einer beruflichen Alternative mit dem Ziel der Entscheidungsfindung zwischen einem Master of Education und einem Fach-Master). Zwei Studierende nannten ausschließlich *organisatorische Gründe* (Wohnortnähe und einfache Organisation des Praktikumsplatzes), zwei weitere die Kombination aus inhaltlichen und organisatorischen Überlegungen. Acht Studierende äußerten *inhaltliche Überlegungen* als Grundlage für die Auswahl des Praktikums (pädagogische oder fachliche Vertiefung).

3.2 Welchen Nutzen ziehen Studierende nach eigenen Aussagen aus dem außerschulischen Berufsfeldpraktikum in Bezug auf ihr Ziel, Lehrkraft zu werden?

Bei der Auswertung der Interviews zur Frage des Nutzens des Praktikums stellte sich heraus, dass die Studierenden sehr differenziert antworteten und mehr Nutzen-Zusammenhänge als den des zukünftigen Lehrberufs sahen. Insbesondere der *Nutzen für die persönliche Weiterentwicklung*, unabhängig vom beruflichen Ziel Lehramt, wurde deutlich herausgestellt. Als wichtige Aspekte wurden das Verlassen der eigenen Komfortzone, die Einstellung auf neue Situationen und Herausforderungen, das Zeigen von Durchhaltevermögen, die Steigerung des

Selbstbewusstseins, die Erweiterung des eigenen Vorstellungsraums und das Kennenlernen der eigenen Person genannt. Einige dieser Äußerungen wurden auch in ihrem mittelbaren Nutzen für die spätere Tätigkeit als Lehrkraft gesehen.

Zum *Nutzen für den Lehrer:innenberuf* gaben die Befragten unterschiedlichste Bezüge an: Das Erlernen eines vorurteilsfreien Umgangs mit Menschen verschiedener Hintergründe, das Verstehen der Schwierigkeiten von Schüler:innen durch Erfahrungen in einem weiteren sozialen Umfeld, das Kennenlernen der Aufgabe Wissensvermittlung in außerschulischen Kontexten, das Erlernen des Umgangs mit schwierigen oder belastenden Situationen, die Auseinandersetzung mit dem Vorwissen der späteren Schüler:innen (z. B. bei einem Praktikum im Kindergarten). Vereinzelt wurde auch der Nutzen für die spätere Aufgabe der Berufsorientierung von Schüler:innen gesehen, die Vermittlung einer eigenen Anschauung und einer lebensnahen (Berufs-)Praxis.

Zudem gab es einzelne Aussagen zum *Nutzen für die weitere Ausgestaltung des Studiums*. Der Nutzen für das Studium wird einerseits als Abwechslung zum Alltag universitärer Lehre, aber auch als gewinnbringende Verbindung zwischen Theorie und Praxis gesehen. Etwas pragmatischer wurde hier noch angeführt, dass man sich über das Praktikum auch in der Fächerwahl bestätigt sah und in einem Fall konnte eine Inspiration für das Thema der Bachelor-Thesis gewonnen werden.

3.3 Welchen Nutzen sehen die Studierenden in der universitären Begleitung des Berufsfeldpraktikums?

Die Begleitung des Berufsfeldpraktikums wird für alle Studierenden im Teilstudiengang Bildungswissenschaften angeboten und besteht aus einer oder zwei vorbereitenden Sitzungen und einer Reflexionssitzung. Dem Seminar liegt ein gemeinsames Seminkonzept für alle Teilnehmenden eines Durchlaufs zugrunde mit unter anderem den folgenden Kernthemen: Entwicklung einer reflexiven Perspektive auf die eigene berufliche Entwicklung durch die Auseinandersetzung mit Professionalitätskonzepten, die Entwicklung von Fach- und Sachkenntnis zu den angesteuerten Handlungsfeldern durch Recherche zu Themen wie z. B. Erziehung, Beratung, Betreuung, Entwicklung, Forschung, Produktion, Human Resources etc. (letztere als potentielle Schwerpunktthemen für die Erkundung in der Praxisphase). In der an die Praxisphase anschließenden Sitzung wird die eigene Berufswahl vor dem Hintergrund der im Praktikum gemachten Erfahrungen reflektiert. Dies geschieht schwerpunktmäßig im Austausch zwischen den Teilnehmenden, zugleich werden verschiedene Reflexionsmodelle erarbeitet und erprobt. In allen Sitzungen sind darüber hinaus formal-organisatorische Inhalte enthalten (Praktikumsbericht, Organisation der Praxisphase, Bescheinigungen etc.).

Ähnlich wie zum vorausgegangenen Aspekt kann auch für den Nutzen der universitären Begleitung des Berufsfeldpraktikums eine große Bandbreite unterschiedlicher Antworten konstatiert werden. Als Erfahrung aus der Vorbereitung berichteten

mehrere Befragte, dass sie im weitesten Sinne Unterstützung bei der Durchführung der Praxisphase sowie Anleitung bei der Rollenreflexion und so mittelbar bei der beruflichen Professionalisierung erhalten haben. Zudem gaben sie an, Unterstützung bei der Persönlichkeitsentwicklung, der Theorie-Praxisverknüpfung und der Bewältigung der universitären Anforderungen (Interessenschwerpunkt und Praktikumsbericht) erfahren zu haben. Kritisiert wurde von wenigen Befragten, dass es keine ausreichende Unterstützung bei der Praktikumsplatzsuche gegeben habe, dass die Vorbereitung wenig in Bezug auf das Praktikum genutzt habe und dass die Vorbereitung insgesamt ein Mehraufwand und eine zeitliche Belastung gewesen sei. Insgesamt fünf der zwölf Befragten äußerten sich überwiegend negativ in Bezug auf die Praktikumsvorbereitung. Als Wünsche äußerten die Studierenden, dass sie gerne mehr Unterstützung bei beziehungsweise mehr Informationen zur Auswahl des Praktikumsortes und mehr Austausch während des Praktikums (z. B. durch die Organisation von Studierenden-Tandems) hätten. Zudem wurde der Wunsch geäußert, die Erfahrungen von Studierenden, die das Berufsfeldpraktikum bereits durchlaufen haben, für den aktuellen Durchlauf zugänglich zu machen und eine stärker auf den individuellen Praktikumsort zugeschnittene Vorbereitung anzubieten. Drei der zwölf Befragten äußerten, dass der Anspruch bezüglich des Inhalts und Umfangs an den Bericht gesenkt werden sollte.

Als Erfahrung aus der Reflexionsveranstaltung berichteten vier Befragte, dass sie Einblicke in andere Praktika erhalten haben und in einen Erfahrungsaustausch mit den anderen Praktikant:innen getreten sind, zudem wurden die Reflexion der eigenen beruflichen Rolle sowie die Vorbereitung auf den Praktikumsbericht als Themen benannt. Zwei der zwölf Befragten gaben an, dass die Veranstaltung keinen Mehrwert gehabt habe, darüber hinaus wurde als Einzelaussage noch geäußert, dass noch mehr Raum für Austausch und eine bessere Vorbereitung des Interessenschwerpunktes gewünscht seien.

4 Diskussion der Ergebnisse

Anhand der Forschungsfragen konnte eine große Bandbreite an Sichtweisen von Studierenden auf das Berufsfeldpraktikum skizziert werden. Das vorliegende Material zeigt, dass die an der BUW mögliche Vielfalt der Praktikumsorte in der Durchführung des Berufsfeldpraktikums durch die Studierenden genutzt wird. Dies ist zunächst nicht überraschend und korrespondiert auch mit der Unterschiedlichkeit der Studienziele (Schulformen) sowie der gewählten Teilstudiengänge der Studierenden.

Ein durch die Befragten sehr unterschiedlich bewerteter Aspekt ist die *Funktion der Berufswahlorientierung des Praktikums*. Während einzelne genau darin den Sinn sehen, z. B. in der Erprobung einer beruflichen, vielleicht eher fachlich ausgerichteten

Alternative, erleben andere diese Anforderung eher als Widerspruch zum klar bestehenden Ziel, Lehrkraft werden zu wollen. Zum Teil entsteht sogar der Eindruck, dass die Konzeption des Praktikums und seines spezifischen Auftrags zu Widerständen bei den Studierenden in der Durchführung führen kann.

Grundsätzlich scheint für die Befragten ein *persönlicher Nutzen* im Sinne einer allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung und Horizonterweiterung sehr bedeutsam zu sein. Derlei Aspekte, wie persönliche Interessen oder Hobbies, spielen häufig eine große Rolle bei der Wahl des Praktikumsortes. Aussagen zum *Nutzen für den Lehrer:innenberuf* nehmen vor allem pädagogische Aspekte in den Blick. Die Befragten sehen hier die Möglichkeit, mehr über weitere lebensweltliche Zusammenhänge ihrer späteren Schüler:innen (z. B. andere soziale Räume, pädagogische Einrichtungen außerhalb von Schule) sowie mehr über die Entwicklung und die psychologischen Besonderheiten verschiedener Entwicklungsstufen zu erfahren. Die Kombination aus persönlichem Wissens- und Kompetenzzuwachs mit vorrangig pädagogischen Fragestellungen bildet für die Befragten häufig den Kern einer Perspektive auf das Berufsfeldpraktikum, wenn auch in leicht unterschiedlichen Gewichtungen. Ein direkter Nutzen für das Studium wird von den Befragten deutlich weniger stark wahrgenommen.

Für die Einschätzung des *Nutzens der universitären Begleitung* des Berufsfeldpraktikums wird deutlich, dass dieser unterschiedlich in Abhängigkeit vom unterstellten Sinn des Praktikums insgesamt und vom gewählten Praktikumsort eingeschätzt wird.

Generell lässt sich, auch mit Blick auf das in Abschnitt 2 beschriebene methodische Vorgehen festhalten, dass eine Verallgemeinerbarkeit der Erkenntnisse auf die gesamte Kohorte der Studierenden im Berufsfeldpraktikum nicht möglich ist. Es lassen sich allerdings relevante Fragestellungen und neuralgische Punkte sowohl für weitere empirische Forschungsfragen als auch für die konkrete Verbesserung des gesamten Berufsfeldpraktikums als Element des lehrkräftebildenden Studiums identifizieren, die im folgenden Abschnitt besprochen werden.

5 Implikationen und Ausblick

Implikationen aus den vorgestellten Ergebnissen ergeben sich in zweierlei Hinsicht: Zum einen in Bezug auf die Weiterentwicklung des Berufsfeldpraktikums als Bestandteil universitärer Lehrer:innenbildung, zum anderen auf weitere Forschungsfragestellungen und methodische Überlegungen.

Für die Weiterentwicklung des Praktikums als curricularer Bestandteil geben die dargestellten Erkenntnisse viele Hinweise. Das Erleben eines sinnhaften Zusammenhangs durch die Befragten scheint an die vorab erfolgte Generierung einer sinnstiftenden Fragestellung für die Ausgestaltung des Praktikums geknüpft. Je klarer

eine Absicht beziehungsweise ein Ziel für das Praktikum in den Interviews benannt werden konnte, nach dem auch der Praktikumsort gewählt wurde, desto sinnstiftender erlebten die Befragten tendenziell auch das Berufsfeldpraktikum. Je mehr das Praktikum nach pragmatischen Kriterien (Wohnortnähe, Absolvieren eines Pflichtelements) gestaltet wurde, desto weniger konkrete Äußerungen zum wahrgenommenen Sinn wurden getätigt beziehungsweise desto negativer fielen diese aus.

In den einleitenden Überlegungen wurde bereits unterstellt, dass das Verständnis der Studierenden über den Sinn und den potentiellen Nutzen des Berufsfeldpraktikums maßgeblich bei den Entscheidungen zur Durchführung und Ausgestaltung des Praktikums ist. Diese Sichtweise scheint sich durch die bislang vorliegenden Äußerungen zu bestätigen. Die Arbeit mit den Studierenden an diesem Verständnis in Kombination mit der Explikation der eigenen Entwicklungs- und Lernanliegen erscheint für einen möglichst großen Lernzuwachs aus dem Praktikum wesentlich. Studierende sollten also früher als bisher im Konzept der BUW zur Vor- und Nachbereitung des Berufsfeldpraktikums bei der Generierung einer für die eigene professionelle Entwicklung bedeutsamen Fragestellung und in der Folge bei der Auswahl eines dazu passenden Praktikumsorts unterstützt werden. In diesem Zuge könnten auch die formalen und inhaltlichen Ausgestaltungsmöglichkeiten des Praktikums deutlich gemacht werden, um eine ernsthafte Auseinandersetzung mit den beruflichen Zielen zu erleichtern. Fundierte Überlegungen zu Art und Ausrichtung des Praktikums entscheiden in der Folge wesentlich darüber, welche Aspekte der Berufswahlentscheidung genauer betrachtet werden (z. B. eher über die Erprobung einer beruflichen Alternative zum Lehrberuf, über eine fachliche Vertiefung in einem beruflichen Feld eines der studierten Teilstudiengänge, über das Kennenlernen eines weiteren pädagogischen Arbeitsfelds außerhalb der Schule etc.).

Die hohe Bedeutung der persönlichen Weiterentwicklung, die für einige der Befragten unabhängig vom angestrebten Berufsziel besteht, sollte ebenfalls Berücksichtigung finden, indem z. B. persönlichkeitsbezogene Merkmale, Interessen und Kompetenzen in Bezug zur Frage der Entwicklung hin zur beruflichen Professionalität gesetzt und gemeinsam reflektiert werden. Die Einschätzung des Nutzens der universitären Begleitung durch die Befragten war teilweise sogar deutlich negativ. Die Passgenauigkeit der Vorbereitung und Reflexion zu den vielfältigen Anliegen, die im Berufsfeldpraktikum im Sinne des gerade Dargelegten verfolgt werden können, ist von großer Bedeutung. Nach der Generierung einer individuell passenden Fragestellung sowie der Auswahl eines geeigneten Praktikumsortes kann es in der Folge keine Vorbereitung und Reflexion mit immergleichem Inhalt geben. Die Passgenauigkeit der universitären Anbahnung und Begleitung kann die Entwicklung hin zur Professionalität durch Reflexion und individuell zutreffende, relevante Fragestellungen günstig beeinflussen. Zudem sollte in der universitären Begleitung des Berufsfeldpraktikums der kritische Diskurs über dessen Ausgestaltungsmöglichkeiten, auch unter Einbezug

der Studierenden und gegebenenfalls der praktikumsgebenden Stellen, befördert werden.

Für die Forschung ergeben sich weitere Möglichkeiten und interessante Fragestellungen. Zunächst können das Feld der bislang befragten Personen weiter ausgedehnt und mehr Erkenntnisse über die Bandbreite der vorhandenen Sichtweisen der Studierenden gewonnen werden. Insgesamt würde eine größere Stichprobe auch eine komparative Betrachtung in mehrerer Hinsicht erlauben (Unterschiede zwischen den Schulformen, Wahrnehmung vor und nach der Absolvierung des Praktikums etc.). Insbesondere die Befragung von Studierenden mit dem Ziel Lehramt am Berufskolleg sowie Lehramt für sonderpädagogische Förderung, die bislang noch unberücksichtigt blieben, sind von Interesse. Es liegt nahe, dass sich hier aufgrund der Spezifität der angestrebten Schulform gegebenenfalls noch weitere Besonderheiten in der Wahrnehmung und Ausgestaltung eines Berufsfeldpraktikums ergeben können. Zudem kann die Überprüfung der hier gewonnenen Erkenntnisse (z. B. die Bedeutsamkeit einer geklärten Ausgangsfragestellung/eines Anliegens für das Praktikum oder die Relevanz eines persönlichen Nutzens aus dem Praktikum) sowie die weitere Verfolgung möglicher schulformspezifischer Besonderheiten aufschlussreich sein.

Die Bedeutung der studierten Unterrichtsfächer, die bislang in den vorliegenden Auswertungen noch unberücksichtigt bleibt, stellt eine ebenfalls relevante weiterführende Fragestellung dar. Auch wenn die Begleitung des Berufsfeldpraktikums an der Bergischen Universität Wuppertal im bildungswissenschaftlichen Teilstudiengang angeboten wird, ist es den Studierenden freigestellt, im Praktikum eine Vertiefung ihrer fachlichen Bezüge anzustreben. Der Zusammenhang der studierten Unterrichtsfächer zur Auswahl des Praktikumsorts und zur individuellen Wahrnehmung des Berufsfeldpraktikums sollte bei Fortführung der Studie Berücksichtigung finden.

Weitere methodische Möglichkeiten zur Exploration der bislang gewonnenen Erkenntnisse sind die Diskussion mit Expert:innen, Verfahren der Triangulation beziehungsweise der Einsatz von Mixed Methods (vgl. Kuckartz 2018, 218).

Der Beitrag gibt einen ersten Einblick in die Wahrnehmung der studentischen Beteiligten und liefert konkrete Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung der universitären Einbettung, vor allem konnten wichtige Hinweise zur Bedeutung der einzelnen Elemente und deren Zusammenhang untereinander gewonnen werden, die für die weitere Ausgestaltung der Praxisphase genutzt werden können. Der Beitrag wirft zudem neue Fragen auf und stellt das Erfordernis weiterer Forschung zu diesem Themengebiet heraus. Durch die Fokussierung auf die Wahrnehmung des Praktikums aus Studierendensicht konnten sehr unterschiedliche individuelle Bewertungen der untersuchten Teilaspekte identifiziert und dadurch ein Beitrag zur Erweiterung der aktuellen empirischen Datenlage zum außerschulischen Berufsfeldpraktikum geleistet werden.

Literatur

- Döring, N. & Bortz, J. (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Kruse, J. (2015): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2020): *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Schritt für Schritt*. Wiesbaden: Springer VS.
- 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: 21.06.2023).
- Lackmann, J. (1988): Überlegungen zum Problem der „Bewährung“ von Betriebspraktika in der Lehrerbildung. In: *Didaktik der Berufs- und Arbeitswelt* (4), 9–12.
- Lein, S. (2014): *Das Betriebspraktikum in der Lehrerbildung. Eine Untersuchung zur Förderung der Wissenschafts- und Technikbildung im allgemeinbildenden Unterricht*. Berlin: Logos Verlag Berlin.
- Leonhard, T., Herzmann, P. & Košinár, J. (Hrsg.) (2021): „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie?“ *Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien*. Münster: Waxmann.
- Misoch, S. (2019): *Qualitative Interviews*. 2. Aufl. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Niethammer, M. & Hartmann, M. D. (Hrsg.) (2015): *Kooperative Ausbildung im technischen Lehramt. Kompetenzorientierte Lehrerbildung für berufsbildende Schulen im gewerbl.-techn. Bereich*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Reinders, H. (2015): Interview. In: H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 93–107.
- Reintjes, C., Idel, T., Bellenberg, G. & Thönes, K. (Hrsg.) (2021): *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf*. Münster: Waxmann.
- Unverricht, I. (2015): *Betriebspraktika als Element kompetenzorientierter Lehrerausbildung. Hochschuldidaktisches Konzept für den Studiengang Höheres Lehramt an Gymnasien für Chemie und Physik*. 1. Aufl. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.
- Wengert-Richter, P. (2007): *Das Betriebspraktikum im Studiengang Realschule. Eine Evaluationsstudie zum Erwerb einer studienbegleitenden Berufsorientierungskompetenz zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer*. Karlsruhe, Pädagogische Hochschule, Diss. 2009.
Online unter: <https://phka.bs-zw.de/frontdoor/index/index/docId/2> (Abrufdatum: 31.08.2022).
- Zimmermann, M., Müller, W. & Wild, K.-P. (1996): *Zu den Auswirkungen betrieblicher Praxisaufenthalte im Rahmen der Lehrerausbildung für das berufliche Schulwesen – Ein Überblick über den Stand der Forschung*. Forschungsberichte aus dem Otto-Selz-Institut für Psychologie und Erziehungswissenschaft der Universität Mannheim.

Autorinnen

Jutta Bedehäsing
Bergische Universität Wuppertal, School of Education
Gaufstraße 20, 42119 Wuppertal
bedehaelsing@uni-wuppertal.de
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxisphasen in der Lehrer:innenbildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung

Andrea Fuchs, Dr.

Bergische Universität Wuppertal, School of Education

Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal

fuchs@uni-wuppertal.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern,
Praxisphasen in der (sonderpädagogischen) Lehrer:innenbildung

Michaela Heer, Dr.

Bergische Universität Wuppertal, School of Education

Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal

heer@uni-wuppertal.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern,
Praxisphasen in der Lehrer:innenbildung

Michelle Pahl, Dr.

Bergische Universität Wuppertal, School of Education

Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal

mpahl@uni-wuppertal.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxisphasen in der Lehrer:innenbildung,
Professionalisierung angehender Lehrkräfte

Eva Parusel, Dr.

Bergische Universität Wuppertal, School of Education

Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal

parusel@uni-wuppertal.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxisphasen in der Lehrer:innenbildung,
Entwicklung von Lehr-Lernsettings, Professionalisierung

Jana Meier, Christoph Vogelsang und Tanja Rotärmel

„Das Berufsfeldpraktikum empfinde ich als nicht notwendig im Studium“ – Evaluationsergebnisse zum Berufsfeldpraktikum aus Sicht von Lehramtsstudierenden

1 Einleitung

Personen, die sich für ein Lehramtsstudium entscheiden, haben in der Regel ein relativ klares Berufsbild, häufig gebildet aus den Erfahrungen ihrer eigenen Schulzeit und der Wahrnehmung ihrer eigenen Lehrkräfte. Diejenigen, die ihr Studium erfolgreich abschließen, werden nach dem Studium wahrscheinlich an einer Schule tätig sein, zu ihren Kernaufgaben werden die Planung und Durchführung von Unterricht, Beurteilungen und Beratungen von Schüler:innen und Eltern sowie die Beteiligung an Schulentwicklung und der eigenen Kompetenzentwicklung gehören (vgl. KMK 2004/2019, S. 3). Dass Lehrpersonen neben der „Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“ (als eines der ausgeprägtesten Berufswahlmotive Lehramtsstudierender, z. B. Rothland 2014) viele weitere – auch potentiell belastende – Aufgaben erfüllen müssen und als zentrale Akteur:innen im Bildungssystem einen komplexen und verantwortungsvollen Beruf ausüben, der durch vielseitige und oft wenig planbare Tätigkeiten charakterisiert wird (vgl. Kunter & Pohlmann 2009, S. 262), wird vielen Studierenden eventuell erst im Laufe ihres Studiums bewusst. Auch die Erfahrung, dass es im Lehrer:innenberuf um mehr als das Planen und Durchführen von Unterricht geht und dass auch außerunterrichtliche Tätigkeiten von Relevanz für den Lehrer:innenberuf sind, machen Lehramtsstudierende mit hoher Wahrscheinlichkeit erst im Studium. Aus diesem Grund ist es bedeutsam, in das Lehramtsstudium nicht ausschließlich schulische bzw. auf den Unterricht bezogene Praxisphasen zu integrieren, sondern auch solche Erfahrungsräume zu eröffnen, die außerschulische (fachliche oder pädagogische) Berufsfelder oder schulische Tätigkeitsfelder, die sich auf (außer-)unterrichtliche Projekte oder zusätzliche Betreuungsangebote beziehen, in den Blick nehmen.

In Nordrhein-Westfalen (NRW) ist daher das Berufsfeldpraktikum (BFP) die zweite obligatorische Praxisphase im Bachelor-Lehramtsstudium und hat gemäß Lehrerausbildungsgesetz (LABG) das übergeordnete Ziel, „berufliche Perspektiven außerhalb des Schuldienstes“ zu eröffnen bzw. „Einblicke in die für den

Lehrerberuf relevanten außerschulischen Tätigkeitsfelder“ zu ermöglichen (LABG § 12). Zudem eröffnet die Lehramtszugangsverordnung (LZV) Studierenden die Möglichkeit, sich nachgewiesene berufliche Tätigkeiten sowie fachpraktische Tätigkeiten anerkennen zu lassen (vgl. LZV § 9). An der Universität Paderborn gibt es neben der Anerkennung des BFPs auch die Möglichkeit einer Teilanerkennung (Berücksichtigung). In diesem Fall werden freiwillige oder ehrenamtliche Tätigkeiten mit inhaltlichem Bezug zum Lehramtsstudium berücksichtigt, sodass keine zusätzliche Durchführung eines vierwöchigen Blockpraktikums nötig ist, sondern nur ein Portfolio zur reflexiven Auseinandersetzung mit diesen Tätigkeiten nachträglich verfasst wird. Das BFP wird am Standort Paderborn regelmäßig mit Hilfe einer Onlineumfrage evaluiert, um Angaben zum BFP (z. B. zu Tätigkeitsfeldern) sowie die Einschätzung von Lehramtsstudierenden hinsichtlich dieses Studienelements zu erfassen. Im vorliegenden Beitrag werden Evaluationsergebnisse aus insgesamt vier Semestern (Wintersemester 2019/20 bis Sommersemester 2021) vorgestellt (N = 1.440 Lehramtsstudierende). Die Evaluationsergebnisse werden explorativ nach Gruppenunterschieden überprüft, um herauszufinden, ob sich Studierende, die das BFP als Blockpraktikum im Studium durchführen, von denjenigen Studierenden unterscheiden, deren Tätigkeit im Zuge einer Teilanerkennung für das BFP berücksichtigt wird. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund diskutiert, ob eine Berücksichtigung des BFPs – also eine eventuell eher ökonomische Entscheidung seitens der Studierenden – oder ein neues Praktikum – im Sinne einer kohärenteren Professionalisierung – zu unterschiedlichen Wahrnehmungen und Einschätzungen der Praxisphase führen und ob die übergeordneten Ziele des BFPs in beiden Varianten Berücksichtigung finden.

2 Das Berufsfeldpraktikum am Standort Paderborn

Das Lehramtsstudium an der Universität Paderborn ist von Beginn des Bachelors an professionsorientiert spezifisch nach studierten Zielschulformen ausgerichtet, was eine Orientierung der Ausbildungsinhalte an den jeweiligen Spezifika erforderlich macht. Zu weiteren Professionalisierungselementen, die im Rahmen des Lehramtsstudiums genutzt werden können, zählen an der Universität Paderborn die Profilstudiengänge *Umgang mit Heterogenität, Medien und Bildung* oder *Gute gesunde Schule*, aber auch diverse universitär begleitete Projekte in der schulischen und außerschulischen Praxis. Diese Optionen der Vertiefung, Profilierung und Professionalisierung stellen ein wesentliches Element der berufsbezogenen Kompetenzorientierung in Paderborn dar, das schon im Rahmen der Reformprozesse in NRW von der Experten-Kommission rund um Jürgen Baumert positiv beurteilt wurde (vgl. IWFT NRW & AQAS 2007, S. 28). Das BFP ist als Bestandteil des Studiums ein Element, das auch eine curriculare Verortung solcher optionalen

Angebote möglich macht, die ansonsten klassisch eher als Add-On absolviert werden könnten.

2.1 Organisation und Begleitung des Berufsfeldpraktikums

Um der Bandbreite an Lehramts- und Standortsspezifika Rechnung zu tragen, wurde in Paderborn von Beginn an eine große Vielfalt an Ausgestaltungsmöglichkeiten des BFPs vorgesehen. Die Zielformulierung im LABG ist relativ vage. Das BFP soll den Studierenden konkretere berufliche Perspektiven außerhalb des Schuldienstes eröffnen oder Einblicke in für den Lehrerberuf relevante außerschulische Tätigkeitsfelder gewähren (vgl. LABG § 12). Konkrete Standards für das BFP gibt es nicht. An der Universität Paderborn wurde dies zum Anlass genommen eigene Standards einzuführen, um im Kontext der Gesamtausbildung und der Portfolioarbeit mit dem Paderborner Portfolio Praxiselemente *AIMs* (Aufgaben, Impulse, Material, standardorientiert) im Sinne eines spiralförmigen Entwicklungsprozesses sinnvoll an das Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP) anschließen zu können. Die Standards zum BFP sind daher als Verknüpfung der LZV-Standards zum EOP (vgl. LZV § 7) zu verstehen. Sie beziehen sich auf die vier Bereiche (1) Erkundung/Beobachtung, (2) theoriegeleitete Handlung, (3) Transfer sowie (4) Perspektive und wurden wie folgt formuliert:

Die Absolvent:innen des Berufsfeldpraktikums verfügen über die Fähigkeiten,

1. typische Handlungssituationen des im Berufsfeldpraktikum gewählten Berufsfeldes zu erkunden und systemspezifische Merkmale festzustellen,
2. eigene und/oder beobachtete Handlungen im Berufsfeld theoriegeleitet (fachwissenschaftlich, fachdidaktisch oder bildungswissenschaftlich) im Sinne des forschenden Lernens zu reflektieren,
3. Erfahrungen des Berufsfeldpraktikums in Beziehung zu ihrer späteren (Fach-) Lehrer:innenrolle zu setzen und
4. ihre Studien- und Berufswahl kritisch zu diskutieren und dabei Rückschlüsse für die Ausgestaltung von Studium und eigener professioneller Entwicklung zu ziehen.

(vgl. PLAZ-Professional School 2022, 3)

Das BFP wird in Paderborn i. d. R. nach dem EOP absolviert und hat einen Umfang von mindestens vier Wochen (beziehungsweise mindestens 60 Zeitstunden). Es wird üblicherweise als Blockpraktikum in der vorlesungsfreien Zeit absolviert. Aber auch semesterbegleitende Formate sind insbesondere im Rahmen von ausgewiesenen Projekten möglich. Für die Auswahl der Praktikumsinstitution sind die Studierenden selbst verantwortlich. Grundsätzlich stehen folgende Varianten zur Auswahl:

Das *außerunterrichtliche BFP* kann in einem pädagogischen oder fachbezogenen Arbeitsfeld absolviert werden. Beispiele für pädagogische Arbeitsfelder sind die

Erwachsenenbildung, Kindertageseinrichtungen, außerschulische Kinder- und Jugendbildung, professionelle Nachhilfeeinrichtungen, aber auch innerschulische Bereiche wie die Schulsozialarbeit oder die Nachmittagsbetreuung in Ganztagschulen. Bei der Konzeption des BFPs an der Universität Paderborn wurde entschieden, auch den außerunterrichtlichen schulischen Bereich mit einzubeziehen, da es sich oftmals um angrenzende Fachbereiche der Bildungsarbeit im Sinne multiprofessioneller Teams handelt. Ein fachbezogenes BFP soll Bezüge zu einem der Studienfächer aufweisen und kann zum Erwerb fachspezifischer Kompetenzen beitragen. Das Verlagswesen, Presse, Museen, Labore, Unternehmen, Ateliers usw. bieten solche Anknüpfungsmöglichkeiten, wobei die Grenzen zwischen pädagogischem und fachlichem Arbeitsfeld punktuell zerfließen können, z. B. in der Museumspädagogik.

An der Universität Paderborn gibt es für die Studierenden eine Vielzahl an Möglichkeiten, ein *projektgebundenes BFP* zu absolvieren. Diese Projekte sind teilweise fachbezogen, teilweise aber auch interdisziplinär und greifen oftmals gesellschaftlich relevante Themen auf, die sich auf die Schulrealität auswirken und für Studierende spürbar machen, dass diese Realität wie auch unsere Lebenswelt einem stetigen Wandel unterliegt. Beispiele solcher Projekte sind *Vielfalt stärken*, *Sprachbegleitung Geflüchteter*, *Paderborner Rechtschreibförderung*, *Schülerlabor Cool.mint*, *students@school*, diverse Buddy- und Peer-Projekte sowie hochschuldidaktische Angebote.

Neben außerschulischen Berufsfeldern kann das *BFP im Ausland* auch in einer Schule absolviert werden. Dies ist z. B. dann besonders sinnvoll, wenn Studierende eines der Fächer Englisch, Französisch oder Spanisch studieren. In diesem Fall kann das BFP Teil des verpflichtenden dreimonatigen Auslandsaufenthaltes sein und damit eine Möglichkeit für interkulturelle Erfahrungen bieten, die gleichzeitig einen Synergieeffekt für die Studierenden mit sich bringt.

Neben diesen Varianten der Durchführung des BFPs gibt es die Möglichkeit, affine Tätigkeiten im Rahmen einer Teilanerkennung zu *berücksichtigen*. Viele Lehramtsstudierende gehen Nebenjobs oder ehrenamtlichen Tätigkeiten nach, die Berührungspunkte zum Lehramt aufweisen. Solche Tätigkeiten, die den Anforderungen des BFPs inhaltlich und formal entsprechen, können nach individueller Rücksprache mit den zuständigen Mitarbeitenden der PLAZ-Professional School berücksichtigt werden. Hierbei handelt es sich um eine Praxis, die der Einstellung der Studierenden dem Berufsziel gegenüber entgegen kommt und eine Form von Wertschätzung von Tätigkeiten im Kontext des berufsbiographischen Prozesses darstellt, indem auch Aspekte außerhalb des universitären Raumes eingebracht werden können.

Die Begleitung des BFPs und der Portfolioarbeit soll über alle Fächer hinweg gewährleistet werden, so dass es den Studierenden je nach Fächerkombination und Ausrichtung des Praktikums freisteht, ob Sie eine:n Lehrende:n aus den

Bildungswissenschaften oder aus einem ihrer Fächer für die Betreuung des Praktikums ansprechen. Eine Handreichung (PLAZ-Professional School 2022) zum BFP bietet sowohl Studierenden als auch den begleitenden Lehrenden einen Orientierungsrahmen und Impulse für die Ausgestaltung des Portfolios, um den Studierenden hier gute Anschlussmöglichkeiten an die Arbeit mit dem Paderborner AIMS-Portfolio im Kontext des EOP zu liefern. Neben der inhaltlichen Betreuung des BFPs müssen die Lehrenden den Abschluss des BFPs auch formell bestätigen.

2.2 Evaluation des Berufsfeldpraktikums

Das BFP wird jedes Semester evaluiert, um Erkenntnisse über den Prozess der Professionalisierung angehender Lehrkräfte sowie (Weiter-)Entwicklungsbedarfe der Praxisphase zu gewinnen. Alle Lehramtsstudierenden, die sich für das BFP anmelden, erhalten einen Link zur Teilnahme an einer Onlineumfrage. Im Rahmen dieser Befragung wird eruiert, in welchen Tätigkeitsfeldern sie ihr BFP absolvierten (vgl. Beitrag von Vogelsang & Meier in diesem Band). Zudem wird ermittelt, ob eine bereits nachgewiesene Tätigkeit für das BFP in ihrem Fall berücksichtigt wurde (dichotomes Antwortformat ja/nein).

Außerdem umfasst die Umfrage geschlossene Items zur Beurteilung des BFPs auf einer vierstufigen Likert-Skala (1 = *nein, überhaupt nicht* bis 4 = *ja, voll und ganz*). Die Items beziehen sich auf die übergeordneten Zielsetzungen des BFPs (Eröffnung beruflicher Alternativen, Einblicke in außerschulische Tätigkeiten), auf die Bestärkung des Berufswunsches sowie auf organisatorische Aspekte (z. B. zur Begleitung sowie zum Portfolio). Die genauen Itemformulierungen sind Abbildung 1 zu entnehmen.

Darüber hinaus werden die Studierenden gebeten, offenes Feedback zum BFP abzugeben („*Bitte geben Sie uns ein kurzes Feedback zum Berufsfeldpraktikum (Lob, Kritik, Verbesserungsvorschläge)*“). Die Auswertung der Antworten auf diese Frage wurde für diesen Beitrag qualitativ inhaltsanalytisch vorgenommen, indem sie induktiv gebildeten Kategorien zugeordnet wurden (s. Tabelle 1). Die Oberkategorien entsprechen der Fragenformulierung: (1) Positives Feedback/Lob, (2) Negatives Feedback/Kritik sowie (3) Verbesserungsvorschläge. Die Unterkategorien für (1) positives und (2) negatives Feedback beziehen sich auf Inhalte aus dem Material: allgemeines (positives/negatives) Feedback zum BFP sowie (positives/negatives) Feedback zur Institution/zum Projekt, zur Begleitung/Betreuung, zur Organisation, zur Berufswahl und zu Reflexionsformaten. Die Unterkategorien zu den (3) Verbesserungsvorschlägen beziehen sich auf den Ersatz des BFPs durch eine weitere (schulische/unterrichtliche) Praxisphase, auf die Begleitung, die Organisation sowie auf die Reflexionsformate.

Zu den Ergebnissen der Evaluationsbefragung: In den vier Semestern vom Wintersemester 2019/20 bis Sommersemester 2021 haben insgesamt $N = 1.440$ Lehramtsstudierende (76 % weiblich, 23 % männlich, 1 % keine Angabe) an der

Evaluationsbefragung zum BFP teilgenommen. Die Studierenden befanden sich durchschnittlich im 6. (Bachelor-)Semester (Standardabweichung (SD) = 3). Der Großteil der Befragten studiert das Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen (42 %), gefolgt vom Lehramt für Grundschulen (22 %), Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen (18 %), Sonderpädagogische Förderung (13 %) und Berufskolleg (5 %).

Insgesamt 934 Studierende (65 %) haben angegeben, sich Tätigkeiten für den praktischen Teil des BFPs teilanerkennen zu lassen. Die meisten angegebenen Tätigkeitsfelder (sowohl bei den Berücksichtigungen als auch bei den regulären Durchführungen) lassen sich im außerschulischen Bereich verorten (für detailliertere Informationen zu den Tätigkeitsfeldern im BFP vgl. Beitrag von Vogelsang & Meier in diesem Band).

Die Ergebnisse zu den geschlossenen Evaluationsitems zum BFP sind Abbildung 1 zu entnehmen.

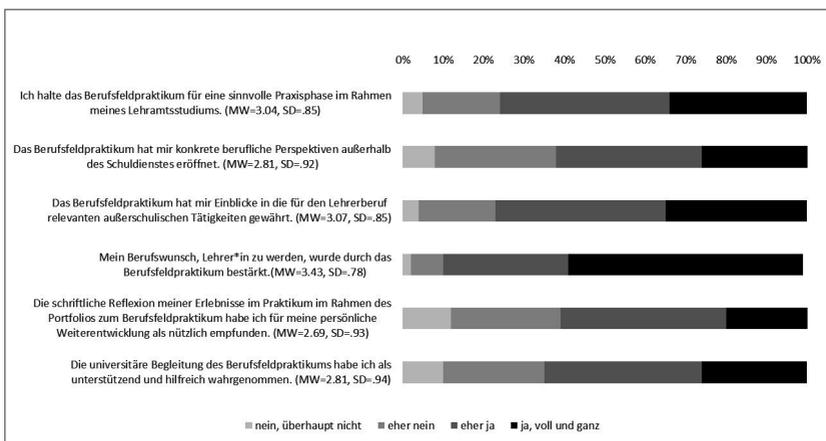


Abb. 1: Deskriptive Statistiken – Beurteilung des BFPs (N = 1.440)

Die Ergebnisse aus den geschlossenen Evaluationsitems zeigen, dass das BFP insgesamt als sinnvoll für das Lehramtsstudium angesehen wird. Die höchste Zustimmung erfährt die Bestätigung des Berufswunsches durch das BFP, die niedrigste Zustimmung erfährt die Nützlichkeit des Portfolios zum BFP, wobei auch hier die Einschätzung knapp über dem theoretischen Skalenmittelwert liegt und daher in der Tendenz noch positiv ausfällt.

Die Ergebnisse zur Auswertung des offenen Feedbacks zum BFP sind Tabelle 1 zu entnehmen. Es haben nicht alle 1.440 Studierenden ein offenes Feedback gegeben, sondern insgesamt 947 Personen (65.7 % der Gesamtstichprobe).

Tab. 1: Deskriptive Ergebnisse der Auswertung des offenen Feedbacks zum BFP (N = 947, 100 %)

	Unterkategorie(n)	Ankerbeispiele	Häufigkeiten
Positives Feedback (Lob)	Allgemeines positives Feedback (unspezifisch)	Es war sehr hilfreich und abwechslungsreich. (MMS28 ¹)	329 (22.8 %)
	Institution/Projekt	Ich finde es sehr gut, dass es auch universitäre Projekte, wie die Sprachbegleitung Geflüchteter, gibt, sodass man sich auch in solchen interessanten Projekten engagieren kann und so auch andere Einblicke in das Berufsfeld bekommen kann. ... (NID22)	83 (5.8 %)
	Begleitung/Betreuung	Sehr gute Betreuung durch einen Vertreter der Universität, sehr enge und hilfreiche Beratung und Hilfe bei Problemen. (GLV03)	115 (8.0 %)
	Organisation (z. B. Berücksichtigungen)	Gut finde ich, dass man bestimmte Tätigkeiten (die natürlich auch Sinn ergeben müssen) berücksichtigen lassen kann. (GCL09)	99 (6.9 %)
	Berufswahl bestärkt/positiver Beitrag für späteren Beruf	Ich fand das Praktikum super und es hat mich bestärkt in meinem Vorhaben mein Studium zu beenden und als Lehrkraft tätig zu sein. (EAD08)	148 (10.3 %)
	Alternativen zum Lehrer:innenberuf	Außerdem finde ich es gut, dass man die Möglichkeit hat, einen Einblick in so viele verschiedene Bereiche zu bekommen, die mit dem Lehrerberuf teilweise gar nicht so viel zu tun haben. Dadurch sieht man, welche Berufe und Möglichkeiten neben dem Lehrerberuf bestehen. (RFR30)	72 (5.0 %)
	Reflexionsformate (z. B. Portfolio)	Das Verfassen des Portfolios hat mir gezeigt, wo ich mich noch verbessern muss und welche neuen Impulse ich in meinem Verein einbringen könnte. (GML06)	49 (3.4 %)
	Negatives Feedback (Kritik)	Allgemeines negatives Feedback (unspezifisch)	Total unnötige Veranstaltung. Kostet nur Zeit und bringt nichts ... (ILR26)
Institution/Projekt		Leider habe ich mir rückblickend definitiv das falsche Projekt ausgesucht. Für meinen späteren Beruf als Lehrperson konnte ich nicht unbedingt etwas mitnehmen. (AJS15)	1 (0.1 %)

1 Hierbei handelt es sich um anonymisierte Personencodes.

	Unterkategorie(n)	Ankerbeispiele	Häufigkeiten
Negatives Feedback (Kritik)	Begleitung/ Betreuung	Bei den Bildungswissenschaftlichen Praktika findet man schwer Betreuer, da sehr viele Studenten in dem Bereich ihr Praktikum absolvieren. (ALK03)	40 (2.8 %)
	Organisation (z. B. Berücksichtigung, zeitlicher Aufwand, Zeitpunkt im Studium)	Ich empfand den ganzen Papierkram als übertrieben (viele Formulare, Unterschriften, Stempel). Immer wieder muss man sich vergewissern, auch das richtige ausgewählt und ausgefüllt zu haben und nachsehen, ob alle Unterlagen vollständig sind. (MJM28)	53 (3.7 %)
	Irrelevanz/negativer Beitrag zur Berufswahl	Ich finde das Praktikum nicht von besonderer Relevanz, denn meiner Meinung nach sollte die Entscheidung des Studiums nicht erst durch ein zweites Praktikum bestätigt werden. Ich persönlich sehe kaum Verknüpfungen zum Lehrerberuf und verstehe nicht genau die Hintergründe des Erfordernisses des Praktikums. (CJP26)	42 (2.9 %)
	Reflexionsformate (z. B. Portfolio)	Jedoch finde ich das Portfolio (schriftlich) irrelevant und nicht sehr hilfreich, da es hauptsächlich ein Erfahrungsbericht ist. Wenn man dieses Praktikum außerschulisch absolviert, macht es noch weniger Sinn 12–15 Seiten zu formulieren, als innerschulisch. Im Endeffekt schreibt man diese Seiten irgendwie runter, um das Praktikum zu bestehen, aber nicht um sich in Zukunft darauf zu beziehen oder einen Nutzen daraus zu ziehen. (NJH14)	53 (3.7 %)
	Ersatz durch weitere Praxisphase im Kontext von Schule/Unterricht	Statt eines Praktikums in einem außerschulischen Bereich, hätte ich eine weitere Praxisphase im schulischen Bereich viel sinnvoller gefunden. (AAD16)	119 (8.3 %)
Verbesserungsvorschläge	Begleitung/ Betreuung	Beim Eignungs- und Orientierungspraktikum wird man sehr kleinschrittig an die Hand genommen und beim Lernprozess unterstützt, was ich mir mehr auch für das Berufsfeldpraktikum gewünscht hätte. (ADB06)	39 (2.7 %)
	Organisation	Meiner Meinung nach ist die Auswahl an Möglichkeiten, das Berufsfeldpraktikum zu absolvieren, etwas überfordernd. Ich hätte mir in dieser Hinsicht mehr Orientierung gewünscht. (ELW23)	87 (6.0 %)
	Reflexionsformate (z. B. Portfolio; Theorie-Praxis-Relationierung)	Die Portfolioarbeit umfasst einen viel zu hohen Zeitaufwand. Besser wäre hier ein Gespräch mit Studierenden. (FSP13)	53 (3.7 %)

Bei der Auswertung der offenen Antworten wurden die meisten Aussagen einem allgemein positiven Feedback zugeordnet (329 Nennungen). Das allgemein negative Feedback wurde im Vergleich deutlich seltener kodiert (59 Nennungen). Neben den allgemeinen Rückmeldungen, die eher auf einer oberflächlichen Ebene verbleiben und nicht näher ausgeführt werden („sehr gut“, „sehr sinnvoll“, „hat Spaß gemacht“, „sehr hilfreich“, „sehr interessant“ usw.), wurde besonders positiv hervorgehoben, dass durch das BFP der eigene Berufswunsch, Lehrkraft zu werden, bestärkt werden konnte und auch, dass außerschulische und außerunterrichtliche Erfahrungen als wertvoll und gewinnbringend für den späteren Beruf als Lehrer:in erachtet werden, z. B.:

„[...] Die Zeit in der OGS hat mir sehr viel Freude bereitet und mir gezeigt, dass ich den richtigen Berufswunsch gewählt habe, Lehrerin zu werden. Durch meine Arbeit konnte ich erneut einen guten Einblick in das Schulsystem gewinnen. Ich wurde aber auch mit einem völlig neuen Arbeitsverhältnis konfrontiert und musste feststellen, wie wichtig ein gutes Verhältnis zu den Kolleginnen und Kollegen ist, damit die Arbeit Freude bereitet und gut funktioniert. Das sind Erfahrungen, bei denen ich sehr froh bin, dass ich sie im Berufsfeldpraktikum sammeln konnte. Ich fühle mich dadurch vorbereiteter auf das echte Berufsleben [...].“ (SMN03)

72 Studierende gaben außerdem an, durch das BFP Alternativen zu ihrem Berufswunsch entdeckt zu haben (z. B. „Für mich persönlich war das BFP ein sehr wichtiger Teil im Rahmen der Lehramtsausbildung, da ich dadurch nochmal festigen konnte, dass ich eben nicht in den Schulbetrieb möchte [...]“, SLH25). Gleichzeitig betonten 42 Studierende explizit, dass das BFP in ihren Augen irrelevant sei, da man sich schon immer sehr sicher war und ist, dass man Lehrer:in werden möchte und dass statt des BFPs ein weiteres schulisches Praktikum angebracht wäre (z. B.: „[...] für Leute wie mich, die sich in ihrer Studienwahl sehr sicher sind sehe ich das Berufsfeldpraktikum eher als irrelevanter an und denke ein zweites Praktikum an einer Grundschule wäre sinnvoller“, NCM01). Der Ersatz des BFPs durch eine weitere schulische bzw. unterrichtliche Praxisphase ist der meist genannte Verbesserungsvorschlag zum BFP (119 Nennungen).

Die Organisation des BFPs wurde besonders hinsichtlich der Möglichkeit einer Berücksichtigung von bereits absolvierten Tätigkeiten als positiv hervorgehoben. Im negativen Feedback zur Organisation des BFPs gaben Studierende an, dass das BFP schwierig mit anderen Verpflichtungen in Einklang zu bringen war, da der zeitliche Umfang als zu hoch empfunden wurde. Auch den Zeitpunkt des BFPs im Studienverlauf erachteten einige Studierende als zu spät (z. B. „[...] die Ansetzung im Studienverlauf [...] ist relativ spät und da stellt sich die Frage, ob man sich da nicht eigentlich schon für den Beruf als Lehrkraft entschieden haben sollte“, MTP14). Als Verbesserungsvorschlag für die Organisation des BFPs wünschen sich einzelne Studierende mehr Unterstützung und Orientierung bei der (großen) Auswahl von möglichen Tätigkeitsfeldern.

Die Begleitung der Studierenden im BFP wurde von vielen Studierenden auch im offenen Feedback positiv bewertet (115 Nennungen). Hier wurden hauptsächlich die universitäre Unterstützung sowie Beratungen zum BFP erwähnt. Bei dem negativen Feedback zur Begleitung des BFPs, welches deutlich seltener kodiert wurde (40 Nennungen), wird vor allem kritisiert, dass man weniger kleinschrittig an die Hand genommen wurde (als z. B. im EOP) und dass einige Studierende Schwierigkeiten hatten, eine universitäre Betreuung zu finden. Hier wird von einzelnen Studierenden auch Verbesserungspotential gesehen.

In Bezug auf die Institution oder das Projekt, in welchem das BFP absolviert wurde, wurden hauptsächlich positive Anmerkungen seitens der Studierenden gemacht (83 Nennungen). Hier wurde die Arbeit in den entsprechenden Tätigkeitsfeldern als wertvoll und gewinnbringend bewertet. Nur eine Nennung (s. Tabelle 1) berichtete, im Nachhinein das „falsche“ Projekt ausgewählt zu haben, was jedoch nicht näher erläutert wurde.

Das Portfolio zum BFP wurde ambivalent bewertet. 49 Studierende geben an, dass sie die Auseinandersetzung mit ihren Tätigkeiten im Portfolio als gewinnbringend erachten und neue Perspektiven eröffnet wurden. 53 Studierende äußern sich negativ zum Portfolio, insbesondere was den zeitlichen Aufwand und persönlichen Nutzen des Portfolios betrifft. Ebenfalls 53 Nennungen beziehen sich auf Verbesserungsvorschläge zu den Reflexionsformaten im BFP, z. B. den Ersatz des Portfolios durch Gespräche mit Dozierenden.

Über die deskriptive Auswertung der geschlossenen Evaluationsitems sowie des offenen Feedbacks hinaus wurden außerdem Gruppenunterschiede zwischen Studierenden, deren Tätigkeiten per Teilerkennung für ihr BFP berücksichtigt wurden (65 %), und Studierenden, die ein reguläres Praktikum durchführen, berechnet. In Tabelle 2 sind die Gruppenstatistiken der drei geschlossenen Evaluationsitems abgebildet, in denen sich die Gruppen voneinander unterscheiden.

Tab. 2: Gruppenstatistiken (Berücksichtigung von affinen Tätigkeiten für das BFP) zu drei geschlossenen Evaluationsitems

N = Anzahl MW = Mittelwert SD = Standardabweichung	Berücksichtigung einer Tätigkeit für eine Teilerkennung	N	MW	SD
Ich halte das Berufsfeldpraktikum für eine sinnvolle Praxisphase im Rahmen meines Lehramtsstudiums.	Ja	934	3.01	.84
	Nein	506	3.11	.88
Das Berufsfeldpraktikum hat mir konkrete berufliche Perspektiven außerhalb des Schuldienstes eröffnet.	Ja	934	2.77	.91
	Nein	506	2.89	.94
Die universitäre Begleitung des Berufsfeldpraktikums habe ich als unterstützend und hilfreich wahrgenommen.	Ja	934	2.73	.95
	Nein	506	2.95	.92

Die Analysen zeigen, dass Studierende, die ein reguläres BFP durchführen, dieses als etwas sinnvoller einschätzen ($t(1438) = -2.154$, $p = .03$), die Eröffnung beruflicher Alternativen durch das BFP als höher bewerten ($t(1438) = -2.337$, $p = .02$) und die universitäre Begleitung zum BFP als hilfreicher wahrnehmen ($t(1438) = -4.223$, $p = .01$). Die Effektstärken nach Cohen (1988) sind jedoch sehr klein ($r = .01$ in allen drei Items). Unter Berücksichtigung der Bonferroni-Korrektur sind alle Unterschiede nicht mehr signifikant.

Bezüglich der Auswertung zum offenen Feedback unterscheiden sich die beiden Gruppen Studierender ausschließlich hinsichtlich des allgemein positiven Feedbacks ($\chi^2(1) = 4.16$, $p = .04$), allerdings ebenfalls nur mit einem kleinen Effekt ($\phi = 0.06$). Hinsichtlich der anderen Kategorien zum offenen Feedback gibt es keine Zusammenhänge zur Berücksichtigung einer Tätigkeit für eine Teilerkennung des BFPs.

3 Zusammenfassung und Diskussion

Das BFP wurde in die Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen integriert, um berufliche Perspektiven außerhalb des Schuldienstes zu eröffnen und Einblicke in für den Lehrer:innenberuf relevante außerschulische Tätigkeitsfelder zu ermöglichen. In begründeten Ausnahmen darf das BFP auch schulisch absolviert werden, um z. B. Projekte nicht zu gefährden (vgl. LABG § 12). Zudem können anstelle des BFPs nachgewiesene berufliche Tätigkeiten oder fachpraktische Tätigkeiten treten (vgl. LZV § 9). Da konkrete Zielsetzungen zum BFP seitens des Gesetzgebers nicht weiter ausformuliert werden, existieren sehr offene und breit gefächerte Möglichkeiten, das BFP zu absolvieren. Dies bringt sowohl Vorteile als auch Nachteile mit sich: Einerseits wird so die Vielfalt der Möglichkeiten und der Kompetenzorientierung widerspiegelt und durch das BFP als curriculares Studienelement können Gelegenheiten zur Vertiefung und Profilierung ermöglicht werden, die sonst aufgrund eines zusätzlichen Aufwands eventuell nicht in Anspruch genommen würden. Andererseits kann eine solche Offenheit und Breite, die den individuellen Fach- und Lehramtsspezifika gerecht zu werden versucht, auch gerade deshalb unspezifisch und belanglos wirken. Im vorliegenden Beitrag wurden Ergebnisse aus insgesamt vier Befragungszeiträumen der regelmäßigen Evaluation an der Universität Paderborn vorgestellt, die die Studierendensicht zum BFP abbilden.

Grundsätzlich erfährt das BFP eher positives Feedback durch die Studierenden. Im Mittel empfinden diese das BFP als sinnvolle Praxisphase im Lehramtsstudium und die beiden übergreifenden Zielsetzungen des BFPs werden sowohl im geschlossenen als auch im offenen Antwortformat von den Studierenden positiv eingeschätzt. Die Studierenden geben in beiden Formaten an, dass ihnen durch das

BFP konkrete berufliche Perspektiven eröffnet wurden und auch das zweite übergreifende Ziel – Einblicke in die für den Lehrerberuf relevanten außerschulischen Tätigkeitsfelder zu ermöglichen – wird von den Studierenden der vorliegenden Stichprobe überwiegend als positiv eingeschätzt. Bezüglich der Perspektiven außerhalb des Schuldienstes betonen einige Studierende besonders positiv, dass sie es gut finden, „sich auch anderweitig umzuschauen“ (CPO04) und dass sie es „[...] für besonders wichtig [halten], da viele Studierende direkt (und sehr jung) aus der Schule kommen und sofort auf Lehramt studieren“ (CPO04). Es gab aber auch gegensätzliche Meinungen seitens der Studierenden, z. B. dass es nicht Aufgabe der Universität sei, Studierenden „alternative Berufszweige [...] aufzuzwingen“ (MDH30), die zusätzlich mit einem „immensen Aufwand“ (MDH30) verbunden seien. Hier wird außerdem deutlich, dass es diesen Studierenden Schwierigkeiten bereitet, einen Transfer von außerschulischen oder außerunterrichtlichen Tätigkeiten zu ihrem späteren Beruf als Lehrkraft herzustellen. So betonen einige Studierende explizit, dass sie das BFP als irrelevant erachten – gerade, weil sie *ausschließlich* Lehrkraft werden wollen. Ein Feedback, welches hierauf Bezug nimmt, kommt von einer Studierenden:

„Ich finde, dass viele Studentinnen und Studenten den Mehrwert, der mit dem Berufsfeldpraktikum einhergeht, nicht verstehen. Ich habe von vielen Kommilitoninnen und Kommilitonen gehört, dass sie keine Lust auf dieses Praktikum haben, da sie sowieso Lehrer:in werden möchten. Dennoch finde ich, bietet dieses Praktikum ebenfalls einen Einblick in andere Entwicklungsbereiche von Kindern und Jugendlichen. Dies dient dazu, über den Lehrerberuf hinaus einen Blick für zum Beispiel die unterschiedlichen sozialen Schichten oder Probleme in Familien usw. zu erhalten und diese Erkenntnisse für den späteren Lehrerberuf mitzunehmen.“ (ZSW03)

Diese Ausführung bezieht sich stark auf das übergreifende Ziel des BFPs und auch wenn die vorliegenden Evaluationsergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der Studierenden genau diesen Mehrwert des BFPs wahrnehmen, wünschen sich doch einige Studierende lieber eine weitere Praxisphase im schulischen bzw. unterrichtlichen Bereich. Insbesondere die offenen Antworten lassen vermuten, dass die persönliche Haltung, mit der die Studierenden das BFP antreten, entscheidend für ihre Wahrnehmung und anschließende Bewertung ist. Studierende, die sich sehr sicher sind, ausschließlich Lehrkraft werden zu wollen, empfinden das BFP häufig als überflüssig. Das Framing beziehungsweise die Begleitung zum BFP sollte daher gegebenenfalls stärker darauf zielen, alle Studierenden dafür zu sensibilisieren, welchen Mehrwert die Zusammenarbeit mit außerschulischen oder außerunterrichtlichen Professionen für ihren späteren Beruf hat. Um Studierende in diesem Transferprozess mehr zu unterstützen, bedarf es u. a. konkreterer Vorgaben, z. B. für die Portfolioarbeit, um erkennbare Bezüge zwischen dem BFP und den späteren Tätigkeiten einer Lehrkraft zu erkennen und zu reflektieren. Fehlen diese konkreten Bezüge, scheinen Studierende diese Praxisphase eher als

irrelevant zu bewerten. Um einen wirklichen Perspektivwechsel überhaupt zu ermöglichen, wäre auch zu diskutieren, ob gewisse Tätigkeitsfelder ggf. nicht mehr für das BFP in Frage kämen, und zwar insbesondere die Bereiche, die zwar außerunterrichtlich, aber noch *zu nah* am späteren Beruf einer Lehrkraft sind (z. B. Nachhilfeler:in).

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen darüber hinaus, dass es am Standort Paderborn eine hohe Berücksichtigungsquote von Tätigkeiten für eine Teilanerkennung gibt: Nach eigenen Angaben werden bei fast zwei Drittel der vorliegenden Stichprobe Tätigkeiten für das BFP berücksichtigt und damit teilanerkannt, die inhaltlich und formal den Anforderungen des BFPs entsprechen, aber außerhalb des Studiums durchgeführt werden (z. B. Nebenjobs oder ehrenamtliche Tätigkeiten). Auf theoretischer Ebene könnte eine so hohe Quote kritisch betrachtet werden, da sich die Frage stellt, wie günstig es für die Professionalisierung ist, keine neuen Tätigkeiten als die, die man sowieso regelmäßig durchführt (z. B. Trainer:in in einem Sportverein zu sein), in Betracht zu ziehen. Häufig sind diese Tätigkeiten sehr nah am späteren Beruf und es ist fraglich, inwieweit eine Erweiterung der professionellen Perspektive stattfinden kann. Wichtig scheinen auch in diesem Zusammenhang die Betreuung und Begleitung der Studierenden, um auch bei einer Berücksichtigung diese Perspektive herzustellen. Die vorliegenden Evaluationsergebnisse zeigen aber, dass es aus Studierendensicht keinen Unterschied in der Wahrnehmung und Bewertung des BFPs macht, ob sie sich Tätigkeiten berücksichtigen lassen oder nicht. Hieraus lässt sich also kein Argument ableiten, Tätigkeiten generell *nicht* zu berücksichtigen – im Gegenteil: die offenen Antworten zeigen, dass sie es als sehr positiv bewerten.

Die Evaluationsergebnisse zeigen viele unterschiedliche, individuelle Ansichten, die in gewisser Weise auch die vielen Möglichkeiten, das BFP zu absolvieren, generell widerspiegeln. Die Vor- und Nachteile der offenen Ausgestaltung zeigen sich demnach auch in den vorliegenden Ergebnissen. Hinsichtlich der eher übergreifenden Zielsetzungen deuten die Ergebnisse darauf hin, dass klarere Vorgaben und Ziele von Vorteil wären, um insbesondere die Betreuung im BFP stärker auf den Mehrwert für die eigene professionelle Entwicklung der Studierenden (ob als Lehrkraft oder in einem alternativen Beruf) zu richten. Damit alle Studierenden, egal wie sicher sie sich ihrer Berufswahl sind, etwas Positives aus dem BFP mitnehmen, sollten sie bei diesem Transferprozess unterstützt werden. Die Weiterentwicklung von Standards zum BFP, die an der Universität Paderborn in Anlehnung an die LZV-Standards zum EOP (LZW §7) verfasst wurden, wäre ein erster, wichtiger Schritt hierfür. Ferner wäre es aber auch bedeutsam, dass jede:r Dozierende, die:der das BFP von Lehramtsstudierenden betreut, diese Standards als Grundlage für die Begleitung festlegt und dass Portfolios an diesen Standards orientiert verfasst werden. Diese

Optimierungsmöglichkeiten haben das Potenzial dem BFP trotz der Vielfalt an Möglichkeiten mehr Kontur zu verleihen und damit auch den Studierenden klarere individuelle Anschlussmöglichkeiten zu bieten.

Literatur

- Cohen, J. (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). New York: Routledge.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2004/2019): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. Berlin: Kultusministerkonferenz.
Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Abrufdatum: 29.07.2022).
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009): *Lehrer*. In: E. Wild (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Berlin: Springer, 261–282.
- 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: 29.07.2022).
- 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: 29.07.2022).
- IWFT NRW & AQAS – Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie & Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (2007): *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase (Vorsitz Baumert)*. Online unter: http://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf (Abrufdatum: 29.07.2022).
- PLAZ-Professional School (2022): *Das Berufsfeldpraktikum – Handreichung für Studierende*. 5. Überarbeitete Fassung, April 2022.
Online unter: https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Praxisphasen/Berufsfeldpraktikum_BA/Handreichung_fuer_Studierende_BFP.pdf (Abrufdatum: 20.06.2022).
- Rothland, M. (2014): *Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Forschung zum sozio-demographischen Profil sowie zu Persönlichkeits- und Leistungsmerkmalen angehender Lehrkräfte*. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 319–348.

Autor:innen

Jana Meier, Dr.
Universität Paderborn, Zentrum für Bildungsforschung & Lehrerbildung – PLAZ-Professional School
Warburger Str. 100, 33098 Paderborn
meier@plaz.uni-paderborn.de
Arbeits- & Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte, Kompetenzorientierung, Evaluationen

Christoph Vogelsang, Dr.

Universität Paderborn, Zentrum für Bildungsforschung & Lehrerbildung – PLAZ-
Professional School

Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

vogelsang@plaz.uni-paderborn.de

Arbeits- & Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte,
Kompetenzorientierung, Evaluationen

Tanja Rotärmel

Universität Paderborn, Zentrum für Bildungsforschung & Lehrerbildung – PLAZ-
Professional School

Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

rotaermel@plaz.uni-paderborn.de

Arbeits- & Forschungsschwerpunkte: Praxisphasen im Lehramtsstudium, Portfolioarbeit,
Evaluationen

Ina Berninger, Claus Dahlmanns, Judith Eichler und Arman Lee

Projekte zur Förderung bildungsbenachteiligter Kinder und Jugendlicher und ihre Wirkung auf die Professionalisierung in den Praxisphasen – Ausgewählte Evaluationsergebnisse

1 Einleitung

Der Bildungserfolg eines Menschen hängt in Deutschland vergleichsweise stark von seiner sozialen Herkunft ab (vgl. Wiezorek & Pardo-Puhmann 2013, 198ff.). Bildungsbenachteiligte Schüler:innen erreichen seltener höhere Abschlüsse als ihre nicht-benachteiligten Pendanten. Bildungsbenachteiligung ist kein marginales Problem. Mehr als jedes vierte Kind wächst in Deutschland in einer sozialen, bildungsbezogenen oder finanziellen Risikolage auf (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 6). Bildungsbenachteiligte Schüler:innen erleben eine niedrigere Ressourcenausstattung im Elternhaus. Der Mangel kann sich auf ökonomische, soziale und kulturelle Aspekte beziehen. In den Elternhäusern können Wissen, Erfahrungen und Fertigkeiten fehlen, die für den Bildungserfolg im deutschen Schulsystem zentral sind (vgl. Berninger 2020, 8). Verringerte Bildungschancen können außerdem durch institutionelle Benachteiligung entstehen. Bildungsempfehlungen für weiterführende Schulen fallen bei Kindern aus benachteiligten sozialen Milieus – bei gleichen Noten – immer wieder niedriger aus als für Kinder aus höheren sozialen Schichten (vgl. Maaz 2020, 8). Die frühzeitige Aufteilung der Schüler:innenschaft in rigide strukturierte, weiterführende Schulen führt zu einem Verstärkungseffekt von Bildungsungleichheit. Es wird angenommen: Je früher Schüler:innen auf die weiterführenden Schulen aufgeteilt werden, desto stärker ist der Bildungserfolg vom familiären Bildungshintergrund abhängig, da eine mögliche Kompensation und Förderung von leistungsschwächeren Schüler:innen durch die Schulen kaum gegeben ist (vgl. Maaz 2021, 13ff.; Ditton 2013, 188f.).

Bildungsbenachteiligung ist eine grundlegende Herausforderung für das deutsche Bildungssystem und (angehende) Lehrer:innen kommen damit als dessen zentrale Akteur:innen unweigerlich in Berührung. Aus diesem Grund hat das Zentrum für Lehrer:innenbildung (ZfL) der Universität zu Köln (UzK) in den Bachelor-

Praxisphasen einen Schwerpunkt auf Projekte zur Förderung bildungsbenachteiligter Schüler:innen durch Lehramtsstudierende gesetzt. Die Einzelprojekte unterscheiden sich in den Zielgruppen, der Art der Förderung und der inhaltlichen und strukturellen Schwerpunktsetzung sowie der Seminarbegleitung der Studierenden. Die Projekte vereint das Ziel, mehr Bildungschancen in Schulen oder außerschulischen Einrichtungen zu schaffen. Dabei konzentrieren sie sich auch auf Übergangsphasen als besondere Gelenkstelle im Bildungssystem und in den Bildungsbiographien benachteiligter Kinder. Gleichzeitig haben diese Projekte als universitärer Lernraum (in) der Lehrer:innenbildung neben der Förderung bildungsbenachteiligter Kinder und Jugendlicher immer auch eine weitere Zieldimension, und zwar die Sensibilisierung und Professionalisierung angehender Lehrer:innen für die Thematik. In diesem Beitrag soll unter Berücksichtigung dieser beiden Zieldimensionen folgenden Fragen nachgegangen werden:

- 1.) Welche Wirksamkeit haben die Projekte hinsichtlich der Förderung der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen?
- 2.) Welche Wirkung haben die Projekte auf die Professionalisierung der Studierenden?

Vorliegende Studien, die sich jeweils mit einzelnen Projekten des ZfL beschäftigen, zeigen tendenziell eine positive Wirksamkeit der Projekte auf den beiden Zielebenen (vgl. Berninger u. a. 2021, 16; Massumi u. a. 2021, 234; Ewald 2019, 236). Der vorliegende Beitrag nimmt eine vergleichende Perspektive auf drei ausgewählte Projekte ein. Eine vergleichende Perspektive kann den Blick auf die einzelnen Projekte schärfen und die Frage klären, in welchen Teilaspekten das jeweilige Projekt hinsichtlich der Förderung der Kinder und Jugendlichen sowie der Professionalisierung der Studierenden vergleichsweise gut oder weniger gut aufgestellt ist. Diese Ergebnisse könnten für die Weiterentwicklung der Projekte, z. B. für inhaltliche Homogenisierungen oder die Optimierung in den strukturellen Abläufen, genutzt werden.

Im Folgenden wird zunächst der Projektbereich Bildungsteilhabe des ZfL vorgestellt, um im Anschluss auf (projekt-)vergleichende Evaluationsergebnisse einzugehen. Der Artikel schließt mit einem Fazit, Diskussion der Ergebnisse sowie einem Ausblick.

2 Der Projektbereich Bildungsteilhabe am Zentrum für Lehrer:innenbildung der Universität zu Köln

Die Entwicklung von Praxisphasenprojekten am ZfL der UzK mit dem Schwerpunkt Bildungsteilhabe ist eng verbunden mit dem selbstgesetzten Anspruch des ZfL, Lehramtsstudierende auf die zukünftige (Schul-)Welt vorzubereiten und dabei Verantwortung für bestehende gesellschaftspolitische Herausforderungen zu über-

nehmen. Die Projekte am ZfL, um die es in diesem Artikel geht, widmen sich dem gemeinsamen Ziel, individuelle Bildungschancen zu schaffen und so den aktuellen Ungerechtigkeiten gegenüber marginalisierter Gruppen etwas entgegenzusetzen.

Diese Dynamik lässt sich exemplarisch in den drei größten Bildungsteilhaber-Projekten am ZfL nachzeichnen: 2014 entstand eine Kooperation zwischen der Stadt Köln, dem Deutschen Roten Kreuz und dem ZfL, um geflüchteten Kindern und Jugendlichen in der Notunterkunft Herkulesstraße über Lehramtsstudierende Bildungsangebote zu ermöglichen. Daraus entwickelte sich das Projekt PROMPT!¹, welches im Laufe der Zeit zu vier Teilprojekten ausgebaut wurde und 2022 in Folge der zweiten kriegsbedingten Fluchtbewegung nach 2015 noch einmal an Bedeutung gewonnen hat. Als weiteres Praxisphasen-Projekt im Kontext Bildungsteilhaber wurde ab 2016 in Kooperation mit der ZEIT-Stiftung und der Dr. Harald Hack Stiftung das Mentoring-Programm WEICHENSTELLUNG² am ZfL etabliert. In diesem Projekt werden bildungsbenachteiligte Viertklässler:innen in der sensiblen Phase des Schulformübergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule begleitet. Das Projekt KommMit entstand im April 2020 aus der Notwendigkeit heraus, für bildungsbenachteiligte Schüler:innen im Zuge der Corona-Pandemie in den Phasen des Distanzunterrichts Unterstützungsformate anzubieten.

Auf der Handlungsebene ist ein wichtiges Ziel der Projekte, im Zusammenspiel mit schulischen und außerschulischen Akteur:innen adäquat und individuell die teilnehmenden Schüler:innen (Mentees) zu fördern. WEICHENSTELLUNG, PROMPT! und KommMit wählen – in zwar unterschiedlichen Settings und mit Blick auf spezifische Zielgruppen – den gleichen Weg der individuellen Begleitung von benachteiligten Kindern und Jugendlichen und jungen Erwachsenen, um damit einen Beitrag zu mehr Bildungsteilhaber zu leisten. Als universitäre Praxisphase ist mit den Projekten gleichzeitig ein Professionalisierungs- bzw. (Aus-)Bildungsanspruch verbunden. In dieser Perspektive sammeln die Studierenden intensive praktische Erfahrungen in der individuellen Förderung von Schüler:innen, sowohl auf der fachlichen als auch auf der überfachlichen Ebene. Dabei werden sie sowohl von Seiten der Universität als auch von den kooperierenden schulischen und außerschulischen Einrichtungen begleitet und beraten. Durch diese (Zusammen-)Arbeit mit Schüler:innen, Lehrkräften, Pädagog:innen aber auch mit den Eltern können sich die Studierenden in ihrer zukünftigen Lehrer:innenrolle ausprobieren. Wichtige Voraussetzungen dafür sind: Offenheit, Vertrauen, Freiwilligkeit und Zuverlässigkeit auf beiden Seiten (vgl. Matthiesen 2019, 43). Die intensive Erfahrung eröffnet den Studierenden die Möglichkeit, im Sinne ihrer berufsbiografischen Professionalisierung, auf ihr Rollenverständnis zu blicken. So können die teilnehmenden

1 Projektwebsite: <https://zfl.uni-koeln.de/projekte/prompt>

2 Projektwebsite: <https://zfl.uni-koeln.de/praxisphasen/projekte/prompt-bildungsteilhaber-staerken>

Studierenden in ihrer Mentor:innenrolle das eigene und das Handeln anderer sowie systemische Strukturen und Effekte hinsichtlich Vorurteilen und Diskriminierung reflektieren (vgl. Fränkel et al. 2022, 14; Stiller 2019, 147).

Zentral ist zudem, dass alle Bildungsteilhabe-Projekte praxisphasenübergreifend konzipiert sind. Das heißt, dass die Studierenden in den Projekten sowohl ihr Eignungs- und Orientierungspraktikum als auch ihr Berufsfeldpraktikum absolvieren können. Im Folgenden erfolgt eine Vorstellung der drei Projekte.

2.1 KommMit

Das Projekt KommMit ist ein Kooperationsprojekt zwischen dem ZfL der UzK und der Kurt und Maria Dohle Stiftung. Es entstand im Zeitraum der ersten pandemiebedingten Schulschließung im März 2020. In Zusammenarbeit mit ausgewählten Kooperationschulen des ZfL der UzK wird ein konkretes Unterstützungsangebot für bildungsbenachteiligte Schüler:innen aller Schulformen angeboten. Hierbei unterstützen Studierende aller Lehramtsstudiengänge Schüler:innen in Eins-zu-eins Konstellationen beim Lernen sowie in überfachlichen Fragestellungen im sozial-emotionalen Bereich. Die Schüler:innen sollen dabei in ihren fachlichen und methodischen Kompetenzen gestärkt sowie in ihrem schulischen Selbstbewusstsein bestärkt werden. Über das Projekt absolvieren die Studierenden ein Pflichtpraktikum (Eignungs- und Orientierungspraktikum und/oder Berufsfeldpraktikum) im Rahmen ihres Lehramtsstudiums, sammeln so auf ihrem Weg der Professionalisierung wertvolle Erfahrungen in der praktischen Arbeit mit benachteiligten Schüler:innen und setzen sich mit Bildungsgerechtigkeit als Themenbereich im schulischen Kontext auseinander. Die Studierenden werden hierbei von den beteiligten Klassen- und Fachlehrkräften mit Unterrichts- und Fördermaterialien unterstützt. Zusätzlich erhalten die Studierenden im Rahmen eines eigens für das Projekt entwickelten Begleitformates, welches sich aus einem wöchentlichen universitären Begleitseminar sowie wöchentlichen Tutorien zusammensetzt, eine professionelle Betreuung durch das ZfL.

2.2 PROMPT!

PROMPT! ist ein Sprachlernprojekt für neuzugewanderte und geflüchtete Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, in welchem Lehramtsstudierende der UzK tätig sind, um eine bessere Integration von Neuzugewanderten und Geflüchteten in das deutsche Bildungssystem sowie in den Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Das Projekt wurde 2014 vom ZfL der UzK konzipiert und wird in Zusammenarbeit mit verschiedenen Partnern wie dem Schulamt, dem Deutschen Roten Kreuz, dem Kommunalen Integrationszentrum der Stadt Köln sowie der Kölner NGO Migrafrica VJAAD e. V. umgesetzt.

PROMPT! ist mittlerweile in vier Teilprojekte gegliedert. Lehramtsstudierende der Universität zu Köln fördern geflüchtete Kinder und Jugendliche durch die

Unterstützung von Deutschlehrkräften in Internationalen Vorbereitungsklassen an Kölner Schulen (PROMPT! In der Schule), durch den Unterricht in Flüchtlingsunterkünften (PROMPT! In der Notunterkunft) und durch den Aufbau eines Sprachtandems (PROMPT! Im Sprachtandem) für junge Erwachsene. Die Studierenden können durch die Teilnahme an den jeweiligen Teilprojekten ihre obligatorischen Bachelorpraxisphasen (Eignungs- und Orientierungspraktikum und/oder Berufsfeldpraktikum) absolvieren. Alle drei Teilprojekte können von Lehramtsstudierenden jeder Schulform belegt werden.

In allen drei Teilprojekten werden die Studierenden durch obligatorische Vorbereitungs- und Begleitseminare auf ihre jeweilige Tätigkeit in einem Teilprojekt vorbereitet. Durch diese semesterbegleitende Betreuung wird den Studierenden eine professionelle Auseinandersetzung mit und Reflektion zu den Themenschwerpunkten Mehrsprachigkeit, Spracherwerb sowie Rassismuskritik ermöglicht. Darüber hinaus nehmen die Studierenden an externen obligatorischen Angeboten von Expert:innen, wie beispielsweise Workshops u. a. zur Antidiskriminierungsarbeit (im schulischen Kontext), teil. Zusätzlich zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit den projektbezogenen Themenschwerpunkten haben die Studierenden die Möglichkeit sich im Rahmen von Peer-Beratungen und Supervisionseinheiten übergeordnet und reflexiv mit ihrem eigenen Rollenverständnis innerhalb ihrer Projektteilnahme auseinanderzusetzen.

2.3 WEICHENSTELLUNG für Viertklässler

WEICHENSTELLUNG ist ein Mentoring-Programm der ZEIT-Stiftung mit dem Ziel, junge Menschen zu stärken und chancengerechte Bildung zu ermöglichen. Seit dem Schuljahr 2016/17 ist das Projekt am ZfL der UzK vertreten. Das Förderprojekt WEICHENSTELLUNG für Viertklässler unterstützt Schüler:innen beim Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule. Das Ziel ist es, schulische Übergänge zu begleiten und Nachteile auszugleichen. Der Übergang auf die weiterführende Schule ist entscheidend für den Bildungserfolg jedes einzelnen Kindes. Diese Lebensphase entscheidet über den späteren Weg in ein Studium, Ausbildung und Beruf sowie über gesellschaftliche Teilhabe. Der Übergang stellt für viele Kinder eine der ersten lebensprägenden Hürden dar. Die Schullaufbahn ist nicht allein eine Frage der individuellen Fähigkeiten der Schüler:innen, sondern auch eine Frage von Chancengerechtigkeit. Die Dimension institutioneller Benachteiligung und Diskriminierung beeinflusst diese Übergangsphase (vgl. Gomolla & Radtke 2009, 229ff.). WEICHENSTELLUNG möchte Schüler:innen durch individuelle Förderung stärken, damit sie einen höheren Bildungsabschluss erreichen. Bildungsübergänge und -chancen sollen damit gerechter gestaltet werden. WEICHENSTELLUNG für Viertklässler nimmt die Kinder im Projekt auf, die im Hinblick auf ihre schulischen Fähigkeiten ausreichend Potenzial für einen erfolgreichen Schulabschluss am Gymnasium aufweisen, aufgrund von fehlender Unterstützung, institutioneller

Diskriminierung oder fehlendem Selbstwertgefühl jedoch im System benachteiligt sind. Während der Projektlaufzeit arbeiten die Gruppen an den schulischen Herausforderungen mit dem Ziel, dass die teilnehmenden Schüler:innen nach der Erprobungsstufe eigenständig und erfolgreich ihre Schullaufbahn gestalten können. Im Vordergrund der Zusammenarbeit steht die Mentoring-Beziehung, die über drei Jahre hinweg zur Konstante wird und von einer vertrauensvollen Beziehung geprägt sein soll, als Basis für erfolgreiches und selbstständiges Lernen. Lehramtsstudierende begleiten als Mentor:innen ausgewählte Viertklässler:innen (Mentees) über einen Zeitraum von drei Jahren, von der vierten bis zur sechsten Klasse. Die Studierenden absolvieren auf diese Weise in der Regel beide Bachelor Praxisphasen (EOP und BFP) im Projekt. Die Studierenden vermitteln den Kindern wichtige Fähigkeiten und Kompetenzen für das selbstständige und wirksame Lernen (u. a. Lernorganisation, Lernen lernen). Sie helfen ihnen in zentralen Schulfächern und fördern die individuellen Begabungen der Mentees. Darüber hinaus sind die Mentor:innen Ansprechpartner:in und Ratgeber:in und unternehmen mit ihren Mentees kulturelle Aktivitäten am Wochenende.

Auf ihre Rolle als Mentor:innen werden die Studierenden durch das ZfL in einem projektbezogenen Seminar vorbereitet und per Supervision kontinuierlich begleitet. Das Projekt verfolgt zwei Ziele: Die Schüler:innen können ihre Potenziale besser entfalten und den Studierenden werden reflektierte Praxiserfahrungen im pädagogischen Alltag ermöglicht. Die Evaluation zeigt in den vergangenen Jahren wiederkehrend deutlich, dass sich das Projekt positiv auf das Selbstwertgefühl der teilnehmenden Schüler:innen auswirkt. Neben einer Verbesserung der schulischen Leistung ist besonders dieses Ergebnis bedeutend, wenn es um das Thema chancengerechte Bildung geht.

3 Empirischer Teil

3.1 Daten und Methode

In den Projekten KommMit, PROMPT! und WEICHENSTELLUNG wurden die teilnehmenden Studierenden zwischen März und Juni 2022 im Rahmen einer Online-Befragung mit einem einheitlichen Erhebungsinstrument zu ihren Einschätzungen befragt. Diese Einschätzungen betreffen a) die Unterstützungsbedarfe der teilnehmenden Schüler:innen in zehn Bereichen, b) die – falls Bedarfe in diesen zehn Bereichen bestehen – Unterstützungsmöglichkeiten durch die Studierenden in diesen Bereichen sowie c) die Professionalisierungserfahrungen der Studierenden in acht Bereichen. Die Einschätzungen der Studierenden sollten jeweils auf einer 6-stufigen endpunktbenannten Skala abgetragen werden. Zusätzlich wurden offene Fragen gestellt. Einen Überblick über Fragetexte, Items und Skalen des Erhebungsinstrumentes findet sich in Tabelle 1.

Tab. 1: Fragetexte, Items und Skalen des Erhebungsinstrumentes

	Unterstützungsbedarfe	Unterstützungsmöglichkeiten	Professionalisierungserfahrungen
Fragetext	Diese Fragen beziehen sich auf den Unterstützungsbedarf des/der Schülers/in. Wie hoch war der Unterstützungsbedarf Ihres/r Schülers/in – Ihrer Ansicht nach – in den folgenden Bereichen?	<i>Filterfrage: Wurde nur gestellt, wenn in dem jeweiligen Bereich Unterstützungsbedarf angegeben wurde.</i> Diese Fragen beziehen sich auf Ihre Unterstützung des/der Schülers/in. Wie gut konnten Sie Ihre/n Schüler/in in diesen Bereichen unterstützen?	Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihr Studium und Ihre zukünftige Berufstätigkeit. Bitte geben Sie Ihre Einschätzung zu folgenden Aussagen bezüglich Ihrer persönlichen Situation an.
Bereiche/Items	<ol style="list-style-type: none"> 1. im Bereich Deutsch als Zweitsprache 2. im sozial-emotionalen Bereich 3. im Aufbau von Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten 4. im Bereich der Digitalkompetenz 5. Zeitmanagement 6. Organisation des Arbeitsplatzes 7. Umgang mit Arbeitsmaterial 8. technisches Know-How 9. selbstständiges Lernen im Bereich der (Lern-)Motivation. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. im Bereich Deutsch als Zweitsprache 2. im sozial-emotionalen Bereich 3. im Aufbau von Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten 4. im Bereich der Digitalkompetenz 5. Zeitmanagement 6. Organisation des Arbeitsplatzes 7. Umgang mit Arbeitsmaterial 8. technisches Know-How 9. selbstständiges Lernen 10. im Bereich der (Lern-)Motivation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Durch die Teilnahme am Projekt lerne ich wichtige Dinge für meinen zukünftigen Beruf. • Durch die Teilnahme am Projekt sammle ich neue Erfahrungen für meinen zukünftigen Beruf. • Das Projekt ist für meine Berufsbiographie bedeutsam. <p><i>Die Teilnahme am Projekt hat mich sensibilisiert für den Themenbereich ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ... Mehrsprachigkeit im Bildungssystem. • ... Inklusion im Bildungssystem. • ... Rassismus im Bildungssystem. • ... Bildungsbenachteiligung im Bildungssystem. • ... Bedeutung individueller Förderung. <p><i>Zusätzliche offene Frage an die Studierenden in PROMPT!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Beschreiben Sie bitte kurz mit Ihren eigenen Worten, was Sie in Bezug auf Ihre <i>berufliche Zukunft</i> im Rahmen des EOP PROMPT! gelernt haben.

	Unterstützungsbedarfe	Unterstützungsmöglichkeiten	Professionalisierungserfahrungen
Skala	6-stufige endpunktbenannte Skala von 1 = „sehr hoch“ bis 6 = „sehr gering“; weitere Kategorie „kein Bedarf“	6-stufige endpunktbenannte Skala von 1 = „sehr gut“ bis 6 = „gar nicht“	6-stufige endpunktbenannte Skala von 1 = „stimme voll und ganz zu“ bis 6 = „stimme gar nicht zu“

Die Fallzahlen der Erhebungen belaufen sich bei KommMit auf n=39, bei PROMPT! auf n=10 sowie bei WEICHENSTELLUNG auf n=46 befragte Studierende. Bei PROMPT! handelt es sich um Daten aus dem Teilprojekt PROMPT! In der Schule. In KommMit geben die Studierenden im Frageblock zu den *Unterstützungsbedarfen* jeweils Auskunft über 39 Schüler:innen, in WEICHENSTELLUNG haben die 46 Studierenden Angaben über jeweils bis zu sechs Schüler:innen gemacht. Aufgrund von Item-Non-Response rangieren hier die Fallzahlen für die Schüler:innenangaben in den genannten Bereiche zwischen n=148 und n=154. Bei PROMPT! beziehen sich die Einschätzungen der zehn Studierenden zu den Schüler:innen jeweils auf die gesamte Lerngruppe. Die Gruppengrößen rangieren hier zwischen 15 und 20 neuzugewanderte Schüler:innen. Im Fragenblock zu den *Unterstützungsmöglichkeiten* reduzieren sich die Fallzahlen der Einzelitems jeweils um jene Fälle, bei denen die Studierenden keine *Unterstützungsbedarfe* gesehen haben (vgl. Abb. 1).

Grundsätzlich sind die empirischen Ergebnisse kritisch zu betrachten. Die *Unterstützungsbedarfe* und *-möglichkeiten* werden nur aus der Sicht der Studierenden erhoben, entsprechend liegt hier keine objektive Bewertung der tatsächlichen Situation vor. (Selbst-)kritische Studierende könnten beispielsweise ihre *Unterstützungsmöglichkeiten* schlechter bewerten. Umgekehrt können durch ein sozial erwünschtes Antwortverhalten die *Unterstützungsmöglichkeiten* und *-bedarfe* als höher/stärker angesehen werden, als es der tatsächlichen Situation angemessen ist. Durch diese Art der Evaluation kann entsprechend keine abschließende Beurteilung der Wirksamkeit der Förderung durch die Projekte vorgenommen werden. Zudem ist eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse zwischen den Projekten nur bedingt möglich. Insbesondere die Ergebnisse von PROMPT! lassen sich aufgrund der kleinen Fallzahl und des Bezuges der Einschätzung der *Bedarfe* und *Unterstützungsmöglichkeiten* zur gesamten Lerngruppe nur vage mit den anderen Projekten vergleichen.

3.2 Ergebnisse

Unterstützungsbedarfe der Schüler:innen – Einschätzung der Studierenden

Wie die Auswertung der Einschätzung der befragten Studierenden zu den Bedarfen der Schüler:innen wiedergibt, unterscheiden sich diese Bedarfe zwischen den Projekten (vgl. Abb. 1). Beim Projekt KommMit gaben knapp 70 %, bei PROMPT! 60 % und bei WEICHENSTELLUNG weniger als die Hälfte (45 %) der Studierenden an, hohe Bedarfe bei der (*Lern-*)*Motivation* der Schüler:innen zu sehen. Im Bereich *selbständiges Lernen* sahen in den Projekten PROMPT! und KommMit etwa zwei Drittel der Studierenden hohe Bedarfe bei den Schüler:innen. Bei WEICHENSTELLUNG wurde dies nur für gut 40 % der Schüler:innen angegeben. Im Bereich *technisches Know-How* liegen – laut Einschätzung der befragten Studierenden – in allen Projekten keine sehr hohen Bedarfe unter den Schüler:innen vor. Beim *Umgang mit Arbeitsmaterialien* sahen die Studierenden bei PROMPT! (60 %) und KommMit (43,6 %) höhere Bedarfe, während in WEICHENSTELLUNG nur etwa bei einem Drittel (33,1 %) der Schüler:innen höhere Bedarfe durch die Studierenden attestiert wurden. Bei der *Organisation des Arbeitsplatzes* brauchen – laut Einschätzung der befragten Studierenden – in allen drei Projekten etwa 40 % vermehrt Unterstützung. In 70 % der PROMPT!-Lerngruppen zeigen Schüler:innen beim *Zeitmanagement* hohen Unterstützungsbedarf, so die Einschätzung der Studierenden. Bei KommMit sahen die Studierenden nur für gut die Hälfte (56,2 %) und bei WEICHENSTELLUNG nur für gut ein Drittel (35,1 %) der Schüler:innen höhere Bedarfe in diesem Bereich. Wie schon beim technischen Know-How sind die Unterstützungsbedarfe bei der *Digitalkompetenz* – laut Einschätzung der befragten Studierenden – in allen drei Projekten nicht sehr hoch. Im Bereich *Vertrauen in eigenen Fähigkeiten* sahen die Studierenden in den Projekten ähnlich hohe Bedarfe unter den Schüler:innen: Bei KommMit liegen die Angaben bei 56,2 %, bei PROMPT! bei 40 % und bei WEICHENSTELLUNG bei 37,9 %. Erhöhte *sozial-emotionale Unterstützung* benötigen – nach Ansicht der Studierenden – bei PROMPT! die Hälfte (50 %), bei WEICHENSTELLUNG knapp ein Drittel und in KommMit nicht einmal jeder Fünfte. Erhöhte Bedarfe bei *Deutsch als Zweitsprache* gaben 80 % der PROMPT! Studierenden für ihre Schüler:innen an. In KommMit und WEICHENSTELLUNG wird dies lediglich jeweils nur für knapp ein Viertel der Schüler:innen in den Projekten durch die Studierenden attestiert (vgl. Abb. 1).

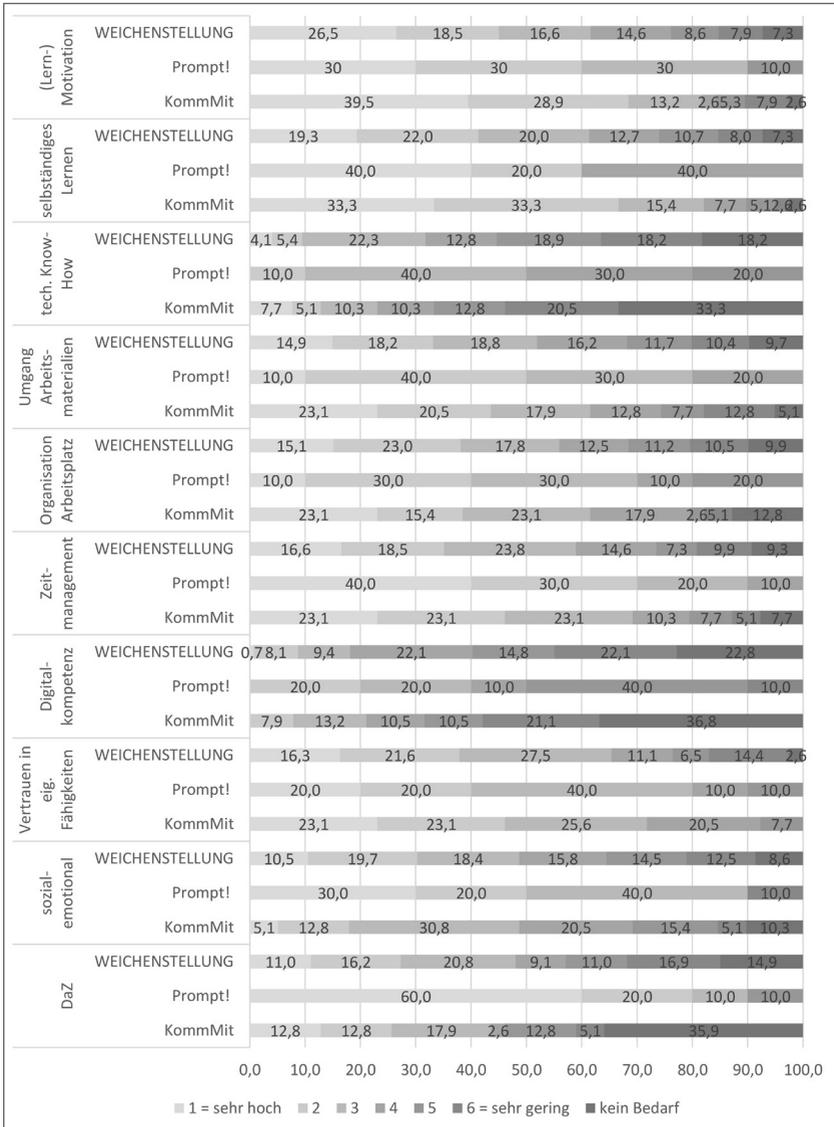


Abb. 1: Unterstützungsbedarfe der Schüler:innen in den Projekten KommMit, PROMPT! und WEICHENSTELLUNG – Einschätzung der Studierenden

Im Projekt WEICHENSTELLUNG zeigen sich in vielen Kategorien geringere Bedarfe als in den beiden anderen Projekten. Dies kann an der Zielgruppe liegen. In WEICHENSTELLUNG befinden sich nur Schüler:innen, die ausreichend Potenzial für einen erfolgreichen Schulabschluss am Gymnasium aufweisen, während KommMit z. B. ein generelles Angebot für benachteiligte Kinder und Jugendliche darstellt. Insgesamt sehen die Studierenden in allen Projekten hohe Bedarfe bei der (Lern-)Motivation ihrer Schüler:innen. Die Ergebnisse von Prompt! sind aufgrund der geringen Fallzahl und der Bezug zur gesamten Lerngruppe nur bedingt mit den beiden anderen Projekten vergleichbar.

Unterstützungsmöglichkeiten durch Studierende – Einschätzung der Studierenden

Wenn bei den Schüler:innen Unterstützungsbedarf in einem der Bereiche gesehen wurde, wurden die Studierenden weiter gefragt, wie gut sie ihre:n Schüler:in bzw. ihre Schüler:innen in dem jeweiligen Bereich unterstützen konnten (vgl. Tab. 1). Die Ergebnisse sind in Abbildung 2 dargestellt.

Gute bis sehr gute Unterstützungsmöglichkeiten sahen die Studierenden in allen Projekten in den Bereichen *Deutsch als Zweitsprache*, dem *sozial-emotionalen Bereich* sowie *Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten*. Hier gaben jeweils (deutlich) mehr als die Hälfte der Befragten an, die Schüler:innen sehr gut oder gut unterstützen zu können. Bei der (Lern-)Motivation und dem selbstständigen Lernen ergaben sich – nach Ansicht der Studierenden – bei KommMit und WEICHENSTELLUNG ebenfalls gute Unterstützungsmöglichkeiten, bei PROMPT! gaben jeweils nur 30 % an, die Schüler:innen in den Bereichen sehr gut oder gut unterstützen zu können. Im Bereich *Umgang mit Arbeitsmaterialien* konnten, laut Einschätzung der Studierenden, zwei Drittel der Schüler:innen in KommMit gut oder sehr gut unterstützt werden. Bei WEICHENSTELLUNG gaben dies knapp die Hälfte und bei PROMPT! 40 % für ihrer Schüler:innen bzw. die Lerngruppe an. Bei der *Organisation des Arbeitsplatzes* konnten in allen drei Projekten etwa 40 % die Schüler:innen gut oder sehr gut unterstützt werden. Im *Zeitmanagement* gaben die Studierenden bei gut 40 % der WEICHENSTELLUNGs-Schüler:innen und jeweils bei knapp 20 % der KommMit- und PROMPT!-Schüler:innen an, diese gut oder sehr gut unterstützen zu können. Am niedrigsten sind die Werte in den Bereichen *technisches Know-How* sowie *Digitalkompetenz* (vgl. Abb. 2), hier sahen die Studierenden nur selten gute Möglichkeiten, die Schüler:innen zu unterstützen. Wie Abbildung 1 wieder gibt, sehen die Studierenden in diesen Bereichen allerdings auch eher nur geringe Unterstützungsbedarfe (vgl. Abb. 1).

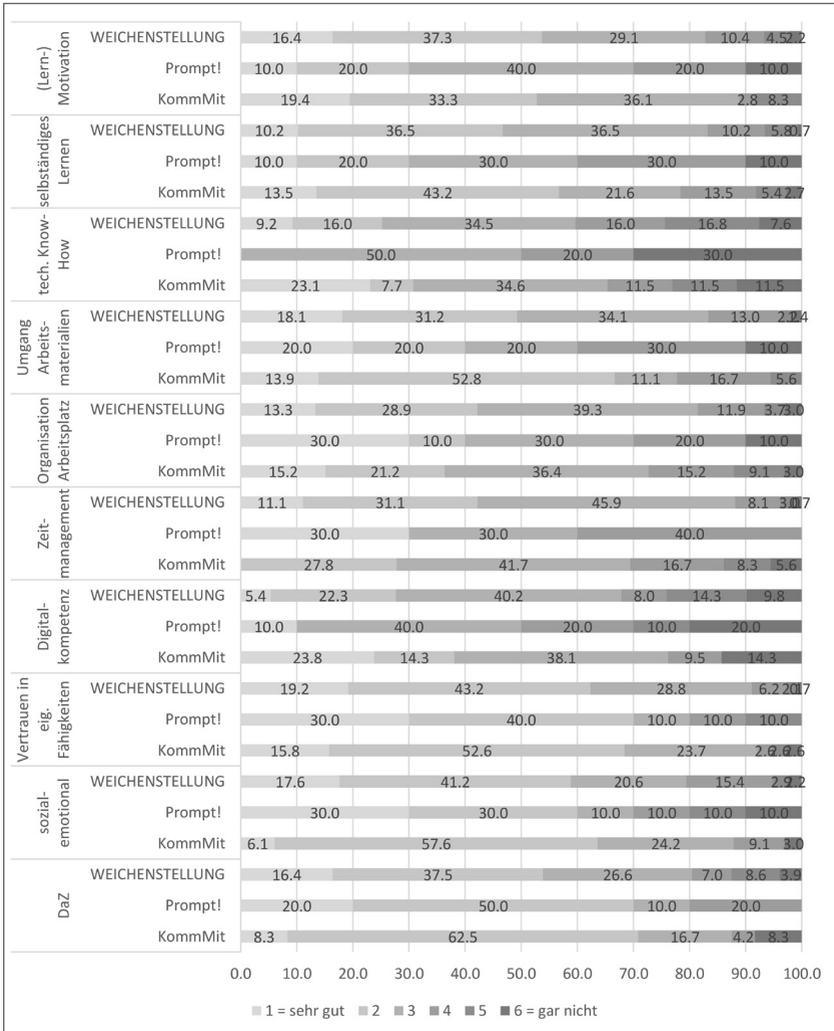


Abb. 2: Unterstützungsmöglichkeiten durch Studierende in den Projekten KommMit, PROMPT! und WEICHENSTELLUNG – Einschätzung der Studierenden

Professionalisierungserfahrungen der Studierenden – Selbsteinschätzung

Insgesamt wurden die Projekte durch die Studierenden im Hinblick auf ihre Professionalisierungserfahrungen sehr positiv bewertet (vgl. Abb. 3). Teilweise stimmen weit über 80 % den Aussagen zu, dass sie wichtige Kompetenzen für ihren Beruf erlernt haben und neue Erfahrungen sammeln konnten. Weit über die Hälfte der Studierenden empfanden das Projekt bedeutsam für ihre Berufsbiografie. Hier stimmen bei WEICHENSTELLUNG etwas mehr Studierenden dieser Aussage deutlich zu als bei den anderen Projekten. Die Studierenden wurden zudem für verschiedene Themenfelder sensibilisiert. Am stärksten fiel die Zustimmung zu den Einzelitems für die Sensibilisierung für die Bedeutung individueller Förderung aus, gefolgt von der Sensibilisierung für das Thema Bildungsbenachteiligung. Bei der Sensibilisierung für das Thema Rassismus hat PROMPT! stärkere Zustimmung im Vergleich zu den anderen Projekten. PROMPT! liegt auch bei der Sensibilisierung für Inklusion prozentual bei der stärkeren Zustimmung vorne, gefolgt vom Projekt KommMit. Für Mehrsprachigkeit sensibilisieren PROMPT! und WEICHENSTELLUNG – laut Befragung – etwas stärker als KommMit.

Den studentischen Teilnehmer:innen von PROMPT! wurde im Rahmen ihrer Abschlussevaluation eine offene Frage dazu gestellt, was sie im Projekt in Bezug auf Ihre berufliche Zukunft gelernt haben. Hierbei wurden – im weitesten Sinne – die Sensibilisierung für das Thema Rassismus und Mehrsprachigkeit thematisiert, was an folgenden Antworten zu erkennen ist:

- Vorurteile abbauen
- Aufgeschlossenheit, da ich neue Leute aus anderen Kulturen kennenlernen durfte
- Umgang mit Menschen mit Fluchthintergründen
- Sensibler Sprachunterricht
- Methoden und Herangehensweisen zum DaZ Unterricht

Außerdem wurden die Felder Individualförderung, Didaktik (ganz allgemein), Beziehungsarbeit mit den Schüler:innen sowie Teamarbeit angesprochen:

- Individuelle Anpassung des Unterrichtstoffes
- Die Nachhilfe hat mich auch in meiner Fähigkeit jemandem etwas beizubringen weitergebracht
- Distanz und gleichzeitige Nähe zum Schüler/zur Schülerin wahren
- Arbeiten in Teams

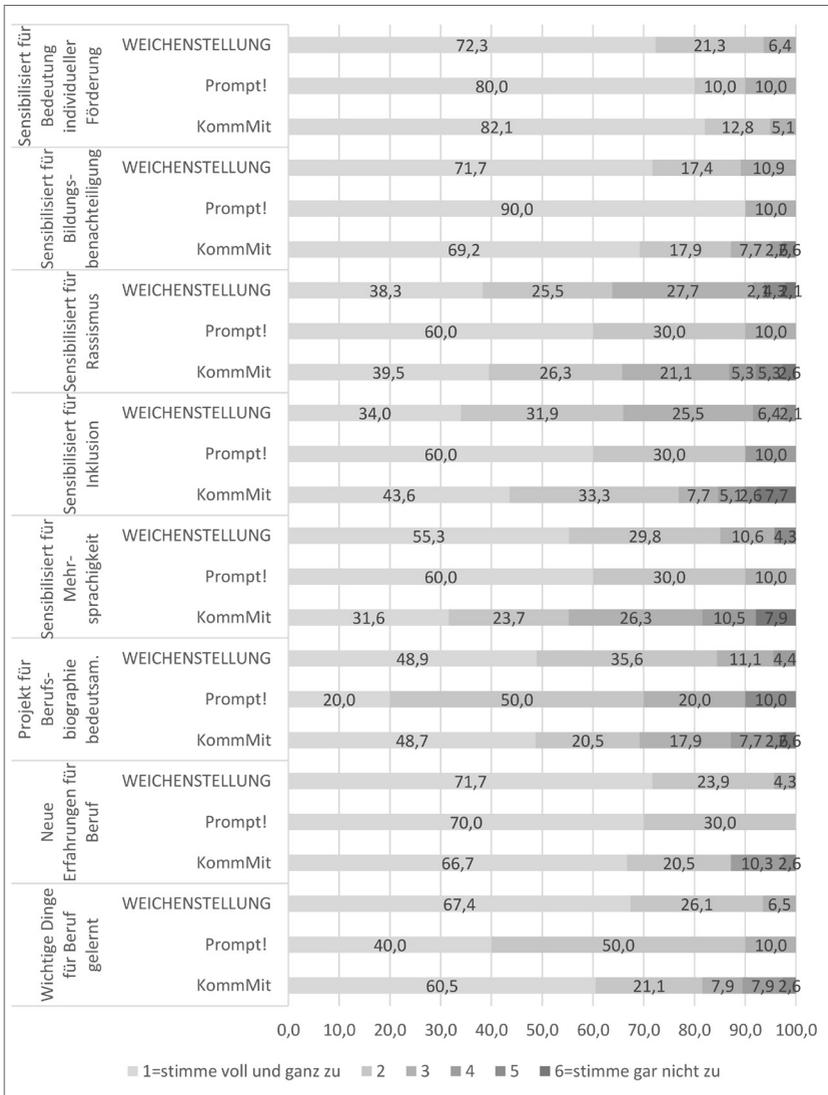


Abb. 3: Professionalisierungserfahrungen der Studierende in den Projekten KommMit, PROMPT! und WEICHENSTELLUNG – Einschätzung der Studierenden

4 Fazit und Ausblick

Die im Rahmen des Beitrags vorgestellten projektvergleichenden Evaluationsdaten geben Hinweise darauf, dass die untersuchten Projekte sowohl auf die Förderung bildungsbenachteiligter Kinder und Jugendlicher sowie auf die Professionalisierung der Studierenden eine positive Wirkung entfalten.

Durch den vergleichenden Blick können zwischen den Projekten Gemeinsamkeiten und Unterschiede ausgemacht werden, was a) die Bedarfe der Kinder und Jugendlichen sowie b) das Unterstützungs- und c) das Professionalisierungspotential betrifft. Unterschiede lassen sich größtenteils mit der unterschiedlichen Struktur und Ausrichtung der Projekte erklären. So ist KommMit ein Eins-zu-eins-Mentoring, WEICHENSTELLUNG ein dreijähriges Mentoring-Programm, in dem die studentischen Mentor:innen drei Mentees begleiten, während die Studierenden in PROMPT! In der Schule neuzugewanderte Kinder in Vorbereitungsklassen unterstützen.

Bei allen Projekten zeigen die Evaluationsergebnisse besonders hohe Bedarfe bei der Lernmotivation und der Fähigkeit zu selbständigem Lernen. Nicht in allen Projekten sahen die Studierenden diesbezüglich gleichgute Unterstützungsmöglichkeiten. Aspekte wie *Lernmotivation*, *selbstständiges Lernen* und der *Umgang mit Arbeitsmaterialien* werden bei WEICHENSTELLUNG und KommMit als besser förderbar angesehen. Möglicherweise sind die Fähigkeiten in diesen Entwicklungsbereichen im Eins-zu-eins-Mentoring bzw. in Kleingruppen leichter zu vermitteln als in größeren Lerngruppen in den Vorbereitungsklassen. Bei der Weiter- bzw. Neuentwicklung von Förderprojekten können den Studierenden didaktische Konzepte an die Hand gegeben werden, wie sie die angesprochenen Bedarfe auch in größeren Lerngruppen vermitteln können. Hierfür ist u. a. als projektübergreifende Maßnahme das Format des *Marktplatzes* in den Praxisphasen des ZfL eingeführt worden, die seit 2019 existiert. Die Lehramtsstudierenden, die sich aus den besagten Praxisphasenprojekten zusammensetzen, können nach eigenen Wünschen und Bedarfen an Workshops und Vorträgen zu unterschiedlichen fachspezifischen und überfachlichen Themen teilnehmen. Bisher war der Marktplatz nur in WEICHENSTELLUNG obligatorisch. Ab dem Wintersemester 22/23 ist dieser ebenfalls für KommMit-Studierende obligatorisch. Ab dem Sommersemester 23 sollen dann PROMPT!-Studierende folgen.

Ein weiterer Aspekt, der die Unterschiede in den Bereichen erklärt, könnte die Lebenssituation der Kinder sein. In den Projekten KommMit und WEICHENSTELLUNG haben die Schüler:innen i. d. R. einen gesicherten und stabilen Aufenthaltsstatus in Deutschland. Bei PROMPT! sind die Kinder den aufenthaltsbedingten Umständen der gesamten Familie ausgesetzt, d. h. es gibt Unklarheit über eine längerfristige Bleibeperspektive. Das kann sich insbesondere auf die Lernmotivation auswirken. Ein

weiterer Punkt ist die Beherrschung der deutschen Sprache bzw. Sprache überhaupt: In KommMit und WEICHENSTELLUNG haben die Kinder in der Regel eine deutsche Grundschule besucht, kennen schulische Abläufe und Leistungserwartungen an sie. Kinder in PROMPT! kennen diese Abläufe und Leistungserwartungen eher nicht. In PROMPT! gibt es auch regelmäßig Fälle von Analphabetismus, was z. B. das selbstständige Lernen und den Umgang mit Arbeitsmaterialien erschwert. Bei den Professionalisierungserfahrungen liegt PROMPT! beim Bereich *Sensibilisierung für Rassismus* vorn. Dies erklärt sich vermutlich durch einen stärkeren Fokus auf das Thema (Anti-)Rassismus im Begleitseminar. Bei der Einschätzung *Wichtigkeit für Beruf* belegt PROMPT! den letzten Platz. Dies könnte dadurch erklärt werden, dass neuzugewanderte Kinder in Klassengruppen in den Regelschulen eine Randgruppe sind, die quantitativ nicht groß ist. Evtl. ordnen die Studierenden ihre diesbezügliche Erfahrung deshalb als weniger wichtig für ihre spätere Tätigkeit in der Regelschule ein. Als konkrete Maßnahme wird eine Teilnahme im Projekt PROMPT! über zwei Semester angestrebt, die es den Studierenden ermöglicht, sowohl zunächst ihr EOP (PROMPT! In der Schule) als auch im Anschluss ihr BFP (PROMPT! In der Notunterkunft) im Projekt zu absolvieren und parallel vom ZfL inhaltlich begleitet und evaluiert zu werden. Damit sollen die Studierenden befähigt werden, ein ganzheitliches Verständnis für die Lebenssituation geflüchteter Kinder zu entwickeln und insbesondere die Relevanz der schulischen Arbeit mit diesen als Integrationsbaustein hervorzuheben.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichtserstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Kultusminister Konferenz (KMK). Bielefeld: Bertelsmann.
- Berninger, I. (2020): bilanz – Bestandsaufnahme und Evaluation von Maßnahmen zur Förderung bildungsbenachteiligter Schüler*innen. In: Zentrum für LehrerInnenbildung Köln (Hrsg.): Praxisphasen innovativ 12, 2–28.
- Berninger, I. & Krämer, A. & Lee, A. (2021): Können Mentoring-Programme Bildungsbenachteiligung reduzieren? Lehren aus der Corona-Pandemie am Beispiel des Förderformates „KommMit“. In: Zentrum für Lehrer*innenbildung Köln (Hrsg.): Praxisphasen innovativ 15, 2–20.
- Ditton, H. (2013): Kontexteffekte und Bildungsungleichheit: Mechanismen und Erklärungsmuster. In: R. Becker & A. Schulz (Hrsg.): Bildungskontexte. Wiesbaden: Springer VS, 173–206.
- Ewald, F. (2019): Evaluation des Projekts WEICHENSTELLUNG. In: M. Dziak-Mahler, A. Krämer, R. Lehberger, & T. Matthiesen (Hrsg.): Weichen stellen – Chancen eröffnen. Studierende begleiten Viertklässler im Übergang zur weiterführenden Schule. Münster: Waxmann-Verlag, 228–239.
- Fränkel, S., Dahlmanns, C., Ferencik-Lehmkuhl D., Heuser, V., Laubmeister, C., Lee, C., Leidig, T., Melzer, C., Samawaki, A., Schroeder, R. & Weck, H. (2022): Inklusive Bildung im Studium reflektieren – der Zertifikatskurs „Handlungswissen Inklusion“ zur Förderung der Reflexionskompetenz an der Universität zu Köln. In: QfI – Qualifizierung für Inklusion: Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte. Online-Dokument: <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/82/135>. [Abrufdatum: 27.10.2022]

- Gomolla, M., Radtke, FO. (2009): Entscheidungsstelle: Übergang in die Sekundarstufe. In: Institutionelle Diskriminierung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 229–263
- Maaz, K. (2020): Soziale Ungleichheiten. Der Übergang von der Grundschule als Hürde. In: *Lernende Schule* 23 (1), 7–9.
- Maaz, K. (2021): Warum bestmögliche Förderung aller Schülerinnen und Schüler Bildungsungleichheiten vergrößert und trotzdem der richtige Weg ist. KBBB. DIPP | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. Uni Münster.
Online-Dokument: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/ew/forschung/kbbb_2021_maaz_20210222.pdf 2021. [Abrufdatum: 18.10.2022]
- Massumi, M., Verlinden, K. & Berninger, I. (2021): Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Kontext aktueller Migration. Die Entwicklung von Einstellungen gegenüber geflüchteten und neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. In: *heiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung. Komplexe Verbindungen. Interdisziplinäre Lehr-Lern-Konzepte in der Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8, 207–238.
- Matthiesen, T. (2019): WEICHENSTELLUNG: Ein Modellprojekt für chancengerechte Übergänge und „doppeltes Lernen“. In: M. Dziak-Mahler, A. Krämer, R. Lehberger, R. & T. Matthiesen (Hrsg.): *Weichen stellen – Chancen eröffnen. Studierende begleiten Viertklässler im Übergang zur weiterführenden Schule*. Münster: Waxmann Verlag, 27–54.
- Stiller, E. (2019): Das Praxisphasenportfolio im Projekt WEICHENSTELLUNG. In: M. Dziak-Mahler, A. Krämer, R. Lehberger, R. & T. Matthiesen (Hrsg.): *Weichen stellen – Chancen eröffnen. Studierende begleiten Viertklässler im Übergang zur weiterführenden Schule*. Münster: Waxmann Verlag, 139–156.
- Wiezorek, C. & Pardo-Puhlmann, M. (2013): Armut, Bildungsferne, Erziehungsfähigkeit. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in pädagogischen Normalitätsvorstellungen. In: F. Dietrich & N. Thieme (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 197–214.

Autor:innen

Ina Berninger, Dr.

Universität zu Köln, Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZfL)

Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln

i.berninger@uni-koeln.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Evaluation, soziale Ungleichheit, Lehrer*innenbildung

Claus Dahlmanns, Dr.

Universität zu Köln, Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZfL)

Leiter Team Praxisphasen

Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln

claus.dahlmanns@uni-koeln.de

Judith Eichler

Lehramtsanwärterin am Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung Dortmund

Seminar: Gymnasium/Gesamtschule

ehemalige Projektkoordinatorin WEICHENSTELLUNG

mailj.eichler@gmx.de

Arman Burak Lee
Universität zu Köln, Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZfL)
Projektkoordination KommMit
Projektkoordination PROMPT!
Schulpraxiskoordination LehrkräftePLUS Köln
Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln
Alee2@uni-koeln.de

Siham Lakehal und Gülşah Mavruk

Microteaching im Berufsfeldpraktikum. Ein Konzept zur Entwicklung diversitätssensibler Haltungen und Handlungsorientierungen – Ergebnisse einer empirischen Studie im Förderunterricht an der Universität Duisburg-Essen

1 Einleitung

Im Diskurs um die Ausbildung von Lehrkräften im Kontext der Migrationsgesellschaft ist die Ausgestaltung universitärer Praxisphasen ein zentraler Aspekt, da angehende Lehrkräfte frühzeitig adäquat auf die zunehmend größer werdende sprachliche und kulturelle Diversität in Schulklassen vorbereitet werden sollen. Studien fassen zusammen, dass die große Mehrheit der Lehramtsstudierenden sich im Laufe ihres Studiums nicht ausreichend für den Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität ausgebildet fühlt (vgl. Michalak 2010; Becker-Mrotzek u. a. 2012). Ziel der im folgenden Aufsatz zusammengefassten Dissertationsstudie war es daher, einen Beitrag zur aktuell geführten Debatte um die universitäre Qualifizierung in Praxisphasen für den angemessenen Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität zu leisten. Im Rahmen der Untersuchung wurde ein Microteaching-Modell für das Berufsfeldpraktikum im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) entwickelt und dessen Einfluss auf Einstellungen und Wissensstrukturen von Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Fächer untersucht (Mavruk 2018). Das Berufsfeldpraktikum wurde im Sommersemester 2014 im Projekt *Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund an der Universität Duisburg-Essen* durchgeführt und wissenschaftlich begleitet.

2 Microteaching in der universitären Lehrkräfteausbildung

Microteaching ist eine modifizierte Methode des Lehrkräftetrainings und ist aus der Erkenntnis der Wirksamkeit und Bedeutung praktischer Übungsphasen für Lehramtsstudierende entstanden (vgl. Olivero & Brunner 1973; Allen 1976; Mutzeck & Pallasch 1983; MacLeod 1995; Metcalf 1995). Das Verfahren wurde

in den 1960er Jahren an der Stanford-Universität von Allen (1976) und dessen Mitarbeiter:innen entwickelt. Im deutschsprachigen Raum wurde Microteaching durch die Arbeiten von Zifreund (1966) bekannt. Die klassische Methode zeichnet sich dadurch aus, dass theoretisch eingeführte Aufgabenstellungen und Handlungsmuster in kleinen Gruppen in kurzen Übungssequenzen bearbeitet und anschließend mit Studierenden und Wissenschaftler:innen reflektiert werden. Als vier wesentliche Kernelemente bezeichnet Klinzing (2002, 196) (1) die Vermittlung theoretischen Hintergrundwissens sowie (2) Methoden zur kognitiven Aneignung spezifischen Verhaltens und (3) praktische Übungen in experimentellen Settings mit anschließendem (4) Feedback. Die gemeinsame Komponente aller Microteaching-Verfahren umfasst die These, dass eine quantitative und qualitative Komplexitätsreduktion des Unterrichtsgeschehens in einem geschützten Rahmen angehenden Lehrkräften helfen kann, relevante Handlungsfähigkeiten besser zu entwickeln. Auf qualitativer Ebene sollten dabei in Praxisphasen zuvor ausgewählte und theoretisch fundierte Handlungsmuster trainiert werden, um den Fokus auf die Entwicklung spezifischer Trainingsziele zu legen (vgl. Olivero & Brunner 1973, 9). Die quantitative Komplexitätsreduktion beinhaltet das Unterrichten in Kleingruppen (2–6 Lernende) als Vorstufe zum Lehren in der Klasse. Die Bestimmung der Zielkonzeption ist flexibel und orientiert sich am Erkenntnisstand der aktuellen Unterrichts- und Bildungsforschung (vgl. Klinzing 2002, 196).

Eine Stärke des Microteaching-Ansatzes besteht in der ständigen Weiterentwicklung durch die Anpassung an bildungs- und gesellschaftspolitische Entwicklungen (vgl. Allen & Ryan 1972, 11). Im Rahmen der Studie wurde eine Microteaching-Praxisphase entwickelt, die angehende Lehrkräfte sowohl theoretisch als auch methodisch-didaktisch auf den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität im Schulalltag adäquat vorbereitet, da die Themenschwerpunkte sprachsensibler Fachunterricht, Umgang mit Mehrsprachigkeit sowie Migrationspädagogik in Bildungsinstitutionen den Diskurs um Chancengleichheit auf dem Bildungssektor maßgeblich prägen (vgl. Benholz u. a. 2010; Gogolin u. a. 2013; Mecheril 2015).

2.1 Empirische Forschungen zum Microteaching

Der Forschungsdiskurs zur Effektivität des Microteaching-Verfahrens beinhaltet sowohl im internationalen als auch im deutschsprachigen Raum eine hohe Anzahl an empirischen Untersuchungen (vgl. Klinzing-Eurich & Klinzing 1981; Klinzing 2002; Hattie 2013). Die Ergebnisse umfangreicher Metaanalysen von Studien zum Microteaching zeigen signifikant positive Effektstärken im Bereich der Lehr*innenprofessionalisierung (vgl. Hattie 2013, 134). Klinzing (2002, 208) stellt in einer umfangreichen Bilanz die positiven Auswirkungen des Microteaching „in Bezug auf die Aneignung von sozial- und unterrichtlichen Kompetenzen sowie Transferleistungen und Langzeitwirkungen“ heraus. Unter den Befunden zur Wirksamkeit des Microteaching in der Lehrkräfteausbildung finden sich

positive Ergebnisse von Zielverhaltensweisen, unter welche beispielsweise die Entwicklung einzelner Verhaltensmuster, die Sprachentwicklung unterstützende Verhaltensweisen, allgemeine Unterrichtskompetenz oder soziale und interaktionale Kompetenzen subsumiert werden (ebd., 198ff.). Weitere qualitative Studien beschreiben, dass das Microteaching zum Auflösen des empfundenen Theorie-Praxis-Konfliktes beitragen kann, da die angehenden Lehrkräfte lernen, wie sie Theorien und didaktisch-methodische Ansätze theoriegeleitet in der Praxis anwenden können (vgl. Ismail 2011; Chatzidimou 2012). Fried (1997, 34) hingegen resümiert in ihrem Überblick zur Lehrkräfteausbildungsforschung, dass trotz umfangreicher, theoretisch begründeter Modifizierungen kaum aussagekräftige Thesen zu Transferleistungen in Schule und Langzeitwirkungen formuliert wurden.

Im Folgenden wird das Projekt *Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund* vorgestellt, in dem bundesweit erste Erfahrungen in der Verknüpfung von Microteaching und DaZ im Kontext universitärer Praxisphasen gesammelt werden konnten.

2.2 Microteaching im Projekt Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund

Das Projekt *Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund* ist ein Theorie-Praxis-Modell, das im Jahr 1974 an der damaligen Universität-Gesamthochschule Essen unter der Leitung von Karl-Dieter Bünting entstand und im Jahr 2004 über die Stiftung Mercator auf insgesamt 35 Standorte in der Bundesrepublik transferiert wurde (vgl. Lakehal & Mavruk 2015). Ein primäres Ziel des Förderunterrichts besteht darin, zur Chancengleichheit im Bildungssektor beizutragen, indem Lernende mit DaZ darin unterstützt werden, u. a. durch schulbegleitende sprachliche und fachliche Förderung in allen Schulfächern ihre individuellen Begabungsreserven zu entfalten und einen qualifizierten Schulabschluss zu erreichen (vgl. ebd.). Gleichzeitig wird mit dieser Maßnahme die Qualifizierung der Studierenden für ihre spätere Berufstätigkeit in Hinblick auf das diversitätssensible Unterrichten in einer Migrationsgesellschaft fokussiert. Die im Projekt unterrichtenden Studierenden können erste Lehr-Lern-Erfahrungen mit einer Kleingruppe in einem geschützten, universitären Raum machen. Durch die wissenschaftliche Begleitung des Projekts erhalten sie Anleitung, Supervision und Reflexionsräume, um ihre Praxiserfahrungen aufzuarbeiten (vgl. Mavruk 2018). Auch wenn die Verfahrensweisen in den Förderunterrichtsprojekten Abweichungen von der ursprünglichen Microteaching-Methode nach Allen und Ryan (1972) enthalten, sind wesentliche Kernelemente des Microteaching-Konzeptes im Förderunterrichtskonzept verankert (z. B. quantitative und qualitative Komplexitätsreduktion, Feedback, Vermittlung theoretischer und methodisch-didaktischer Inhalte).

In einer umfangreichen Evaluation aller 35 Förderunterricht-Standorte durch das *europäische forum für migrationsstudien* (efms) im Auftrag der Stiftung Mercator gaben mehr als 80 % der Studierenden an, dass sie im Rahmen des Einsatzes im Förderunterricht lernten, auf Probleme der Lernenden einzugehen, eine ausgeprägte Empathiefähigkeit zu entwickeln, die Organisation von Unterrichtsstunden besser zu gestalten und Unterrichtsmethoden gezielter anzuwenden (vgl. Stiftung Mercator 2010, 19). Theoretische Reflexion ist sowohl im Microteaching als auch in den Förderunterrichtsprojekten elementarer Bestandteil (vgl. Mutzeck & Pallasch 1983, 14). Die Förderlehrkräfte werden von den beteiligten Hochschulen in Form von Seminaren und Workshops wissenschaftlich begleitet und ausgebildet. Der Schwerpunkt liegt dabei auf einer Verschränkung von DaZ-Theorie und Praxis sowie der Reflexion der studentischen Tätigkeit (vgl. Stiftung Mercator 2010, 15). Die Vertiefung des Themenbereichs DaZ in allen Unterrichtsfächern sowie methodisch-didaktische Fragestellungen für Unterrichtsplanung und -durchführung bilden eine standortübergreifende Zielformulierung (vgl. ebd.; Seipp 2010, 124ff.).

3 Ein empirisch basiertes Microteaching-Modell im Essener Förderunterricht

Da der Essener Förderunterricht seit mehr als vier Jahrzehnten an der Universität Duisburg-Essen durchgeführt wird, erschien es sinnvoll, für die Vorbereitung der Hauptstudie und der damit verknüpften Konzeption des Microteaching-Modells für das Berufsfeldpraktikum bereits vorhandene Daten, die studentische Sichtweisen auf die Tätigkeit im Förderunterricht dokumentieren, unter bestimmten Gesichtspunkten zu untersuchen. In diesem Kapitel werden daher zunächst das Design und die Ergebnisse dieser Vorstudie dargelegt.

3.1 Design der Vorstudie

Seit den 1970er Jahren wurden regelmäßig Erfahrungsberichte dokumentiert, die von Studierenden, die im Förderunterricht unterrichteten, verfasst wurden. Dementsprechend ist ein Korpus an schriftlichen Daten vorhanden, welcher einen ersten wissenschaftlichen Zugang zum Forschungsfeld erlaubte. Die Erfahrungsberichte, die im Rahmen der Vorstudie untersucht wurden, sind schriftliche Berichte über individuelle Erfahrungen im Förderunterricht, welche die Studierenden kurz vor Verlassen des Projekts verfasst haben. Es wurden keine konkreten Fragestellungen oder Leitfäden formuliert, sodass individuelle Schwerpunkte gelegt werden konnten.

Die 50 untersuchten Erfahrungsberichte ehemaliger Förderlehrkräfte wurden nach der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) aus-

gewertet. Es wurde untersucht, inwieweit typische und wiederkehrende Bedeutungsstrukturen, Einschätzungen hinsichtlich der Entwicklung von Lehrer:innen-professionalität und DaZ-spezifischen Handlungsmustern kategorisierbar sind, die die Verfasser:innen im Laufe der Partizipation am Förderunterricht entwickelt haben.

3.2 Zentrale Ergebnisse

In der zusammenfassenden Inhaltsanalyse ist salient, dass es keine auffälligen inhaltlichen Differenzen zwischen den Erfahrungsberichten über den gesamten Zeitraum von etwa 40 Jahren gibt. Es wird außerdem deutlich, dass seit der Gründung 1974 Microteaching-Elemente fest verankert sind. Durch die analytische Reduktion wurde deutlich, dass immer wiederkehrende Einstellungen zu spezifischen Themenbereichen (Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität, pädagogische Interaktion, DaZ-spezifische Handlungsmuster, Theorie-Praxis-Verzahnung im Förderunterricht und Unterricht in Kleingruppen) formuliert wurden (vgl. Mavruk 2018, 103ff.).

„Durch die Inhalte der Erfahrungsberichte entsteht eine neue Definition von *Praxis* aus studentischer Sicht. Für sie ist gelungene Praxis eine Plattform, die:

- die Möglichkeit eröffnet, die Eignung für den Lehrer:innenberuf zu erproben,
- Raum für eine kritische Überprüfung gelernter theoretischer Inhalte schafft,
- durch die Akkumulation von zahlreichen Lern- und Lehrerfahrungen eine Routinebildung von Handlungsmustern ermöglicht,
- die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit durch authentische Schüler:innenrückmeldungen fördert,
- den Studierenden über einen langen, selbst gewählten Zeitraum zur Verfügung steht,
- parallel zur theoretisch ausgerichteten universitären Lehrerbildung stattfindet,
- reale Situationen mit realen Lernenden in einem geschützten Rahmen bereitstellt,
- durch Schüler:innen- und Kompetenzorientierung den Blick auf mehrsprachige Lernende und deren Lebenswelten formt,
- das Unterrichten in Kleingruppen als Vorstufe zum Unterrichten in der Klasse ermöglicht“ (Mavruk 2018, 111ff.).

In fast allen Erfahrungsberichten wird der Erwerb handlungstheoretischen Wissens formuliert, indem DaZ-spezifische Handlungsmuster expliziert werden (z. B. Sequenzierung der Aufgabenstellungen, sprachliche und fachliche Anknüpfung an die Lebenswelten der Lernenden, Einführung metasprachlicher und metakognitiver Phasen, Bereitstellung sprachlicher Gerüste, Berücksichtigung der Teilfertigkeiten, Ressourcen- und kompetenzorientierter Ansatz, Berücksichtigung und Einbeziehung erstsprachlicher Kompetenzen).

Die Ergebnisse der Vorstudie zeigen, dass die Studierenden durch ihre Lehrtätigkeit im Förderunterricht ein „Sensibilisierungstraining“ (Thomas u. a. 2000, 95) erfahren, welches eine Entwicklung interkultureller und sprachbewusster

Handlungsorientierungen ermöglicht. Dennoch müssen auch die Grenzen der Vorstudie erkannt und problematisiert werden. Aufgrund der Tatsache, dass die Studierenden die Erfahrungsberichte kurz vor dem Verlassen des Projekts verfassen, kann davon ausgegangen werden, dass sie tendenziell eher positive Erfahrungen formulieren und möglicherweise auch zur Abgabe sozial erwünschter Äußerungen neigen (vgl. Schnell u. a. 2013, 347). Diese Überlegungen führten dazu, die Entwicklung der Forschungsfragen sowie die Auswahl der Erhebungsverfahren auf das Erfassen möglichst authentischer Daten auszurichten (vgl. Kap. 4.1). Nichtsdestotrotz konnte das Potenzial des Förderunterrichts als Theorie-Praxis-Einrichtung umfangreich festgehalten werden. Um dieses Potenzial zu erweitern und an bisherige Forschungsergebnisse anzuknüpfen, wurde das Projekt durch die Einrichtung einer anerkannten Praxisphase in universitäre Strukturen implementiert. Mit der Implementierung in universitäre Praxisphasen konnte im Rahmen der Hauptstudie der bereits seit der Gründung im Jahre 1974 vorherrschende Microteaching-Ansatz erstmals für das außerschulische Berufsfeldpraktikum systematisiert, ausgebaut und wissenschaftlich begleitet werden.

3.3 Das Microteaching-Modell für das Berufsfeldpraktikum im Essener Förderunterricht

Der Förderunterricht ist im Zentrum für Lehrkräftebildung in Zusammenarbeit mit dem Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache verortet und ermöglicht seit dem Sommersemester 2013 Studierenden aller Fächer und Schulformen das Absolvieren des außerschulischen Berufsfeldpraktikums im Rahmen des Projekts. Die 80-stündige Praxisphase wird von drei Blockveranstaltungen begleitet, die vor, während und nach der Praxisphase stattfinden. In der ersten Blockveranstaltung wird der theoretische Rahmen, die sogenannte „Grundausbildung“ (Neueuw 2005) vermittelt. Diese beinhaltet eine ausführliche Einsicht in die Themenfelder Mehrsprachigkeit, Sprachbildung, Migrationspädagogik und ihre Bedeutung für institutionelle Prozesse. Ferner werden aktuelle Befunde zu Sprachkompetenz und Schulerfolg sowie zu Chancengleichheit auf dem Bildungssektor diskutiert. Nach der vorbereiteten Blockveranstaltung werden die Studierenden in die Hospitationsphase entlassen. In dieser Phase und darüber hinaus werden sie durchgehend von Mentor:innen begleitet, die sie unterstützen und mit ihnen Reflexions- und Feedbackgespräche führen. Als Mentor:innen fungieren Förderlehrkräfte, die bereits seit mehreren Semestern im Förderunterricht tätig sind, Supervisionen im Bereich fachorientierte Sprachförderung und Migrationspädagogik erhalten haben und sich durch eine spezifische Weiterbildung als Mentor:innen für Berufsfeldpraktikant:innen qualifiziert haben (vgl. Lakehal & Mavruk 2015, 312). Nach der Hospitationsphase übernehmen die Praktikant:innen die Unterrichtsgruppen der Mentor:innen, wobei sie in der Regel Förderunterricht in ihren jeweiligen Unterrichtsfächern erteilen. Dies hat die zwei Vorteile, dass sie 1.) durch ihre Beobachtungen in der Hospitationsphase

mit dem Lernverhalten der Gruppen vertraut sind und 2.) die Mentor:innen diese Gruppen kennen und den Praktikant:innen stets spezifische Hinweise und Hilfestellungen geben können. In der Regel unterrichten die Studierenden ein ganzes Semester fünf Stunden in der Woche. Das bedeutet, dass sie fünf unterschiedliche Schüler:innengruppen jeweils eine Stunde in der Woche unterrichten, sie ein Semester begleiten und beobachten können. Flankierend zu Reflexionsgesprächen nach der Hälfte der Praxisphase findet die zweite Blockveranstaltung statt, die die Durchführung von kombinierter fachlicher und sprachlicher Förderung fokussiert. Im Vordergrund steht darüber hinaus die Verknüpfung theoretischen Wissens mit konkreten Beispielen aus der Praxis im Förderunterricht (vgl. ebd.). Dabei werden die Grundkenntnisse von methodischen Prinzipien eines sprachsensiblen Unterrichts vermittelt und auf die besonderen Lehr-Lernbedingungen in Kleingruppen adaptiert. Außerdem werden qualitative Verfahren zur Felderschließung und -beobachtung vermittelt, um einen forschenden Habitus zu entwickeln (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014). Nach dem mentorenbegleiteten Unterricht folgt die Projektphase, in der die Studierenden mit einer ausgewählten Schüler:innengruppe ein außercurriculäres Projekt mit dem Schwerpunkt Sprachbildung/Mehrsprachigkeit/Migrationspädagogik (z. B. Sprache durch Sport) durchführen (vgl. Benholz & Mavruk 2017). Das Berufsfeldpraktikum wird mit einem Portfolio zu ausgewählten Themenbereichen abgeschlossen. Mit dem Portfolio dokumentieren die Studierenden, dass sie DaZ-spezifische Theorien und Prinzipien sowie Konzepte zum kombinierten fachlichen und sprachlichen Lernen theoriegeleitet anwenden und reflektieren können. Da die Studierenden sich noch in der Bachelor-Ausbildung ihres Lehramtsstudiums befinden, steht nicht die Erfassung oder Verbalisierung von (handlungs-)theoretischen Wissensstrukturen oder die genaue Festlegung erworbener Kompetenzen im Vordergrund des Portfolios innerhalb der Praxisphase (vgl. Polanyi 1985; Neuweg 1999). Vielmehr geht es im Sinne des erweiterten Microteaching-Ansatzes um eine reflexive Auseinandersetzung und die Akkumulation von Erfahrungen mit Spannungsfeldern im Rahmen der Lehrkräfteausbildung und im Lehrer:innenberuf sowie um die Gestaltung einer Theorie-Praxisphase, die den Studierenden eine Auseinandersetzung mit diesen Feldern ermöglicht. Im Laufe der gesamten Praxisphase werden regelmäßige Gruppendiskussionen durchgeführt, in denen sich die Studierenden über aktuelle Themen rund um die universitäre Lehrkräfteausbildung und ihren Praxiseinsatz austauschen und kollektive Denk- und Handlungsmuster entwickeln können (vgl. Olivero & Brunner 1973).

4 Fallstudie

Im Rahmen der Studie wurde der Ansatz der Aktionsforschung herangezogen, um eine praxisbezogene Annäherung an das Forschungsfeld zu erzielen (vgl. Cremer & Klehm 1978). Dazu wurde eine qualitative Untersuchung studen-

tischer Sichtweisen in Bezug auf den Praxiseinsatz im Förderunterricht durchgeführt, um zu ermitteln und zu rekonstruieren, inwiefern das Absolvieren der Praxisphase einen Einfluss auf die Sensibilisierung der Studierenden ausgeübt hat. Der Fokus wurde dabei auf vier Themenfelder gelegt, die für die Konzeption und Evaluation von universitären Praxisphasen im Rahmen der diversitätssensiblen Lehrer:innenausbildung als relevant erachtet wurden: (1) Microteaching im Förderunterricht, (2) Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität, (3) Studentische Einstellungen über Theorie-Praxis-Verzahnung im Lehramtsstudium, (4) Entwicklung DaZ-spezifischer Handlungsmuster.

4.1 Forschungsmethoden und Forschungsdesign

Im Fokus des Forschungsinteresses stehen insbesondere kollektive Einstellungen und Haltungen von Lehramtsstudierenden im Bachelorstudium zu unterschiedlichen Themenbereichen, die den aktuellen Diskurs um die Entwicklung von Lehrkräfteprofessionalität in der Migrationsgesellschaft im Rahmen universitärer Lehrkräfteausbildung an der Universität Duisburg-Essen prägen. Ausgehend davon, dass sich kollektive Wissensstrukturen durch die Analyse von Diskursen rekonstruieren lassen, wurde die Dokumentarische Methode nach Bohnsack (1998) als Zugang gewählt, die die Analyse von *konjunktivem Wissen* in Gruppendiskussionsverfahren in den Mittelpunkt rückt. Als weiteres Erhebungsinstrument wurde das problemzentrierte Einzelinterview gewählt, um kollektive Orientierungen durch subjektive Sichtweisen, individuelle Einschätzungen, biographische Voraussetzungen sowie spezifische Aspekte der Handlungspraxis zu ergänzen. Darüber hinaus wurden mündlich erhobene Daten durch die Auswertung schriftlich dokumentierter Daten in Anlehnung an Flicks systematischen Perspektiven-Triangulationsansatz ergänzt (Fragebögen, Portfolios, Erfahrungsberichte) (vgl. Flick 2008, 24ff.). Da mehrere Gruppendiskussionen zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Studie durchgeführt und zur Interpretation herangezogen wurden, konnte untersucht werden, inwiefern Veränderungen in der Verbalisierung der studentischen Wissensstrukturen salient sind. Für die Detailanalysen wurden relevante Passagen aus den Gruppendiskussionen herangezogen und ausgewertet. In den Diskursbeschreibungen wurde die gesamte Datenmenge (Gruppendiskussionen, Einzelinterviews, Portfolios, Fragebögen) trianguliert (vgl. Mavruk 2018, 171ff.).

4.2 Die Proband:innen

Insgesamt nahmen 31 Studierende an der Begleitveranstaltung für das Berufsfeldpraktikum teil und absolvierten das Praktikum im Förderunterricht im Sommersemester 2014. In der ersten Sitzung wurden alle Studierende über das Forschungsvorhaben informiert und diese entschieden sich, am Forschungsprozess teilzunehmen. Zu Beginn der Praxisphase wurde ein umfangreicher Fragebogen eingesetzt, um nähere Informationen zu dem Profil der Teilnehmendengruppe zu erhalten.

Unter der Kohorte waren Studierende unterschiedlicher Schulformen und Schulfächer vertreten. 14 Personen studierten den Studiengang HRGe (Haupt-, Real-, Gesamtschule), 17 Personen studierten die Sekundarstufe II (Gymnasium/Gesamtschule, Berufskolleg). 24 der 31 Studierenden studierten Deutsch als Unterrichtsfach. Darüber hinaus waren die Fächer Englisch, Philosophie, Geschichte, Sozialwissenschaften, Mathematik, Kunst, evangelische Theologie, Türkisch, Technik, Physik und Biologie vertreten. 19 der 31 Studierenden hatten einen Migrationshintergrund und sprachen folgende Erstsprachen: Türkisch, Arabisch, Albanisch, Armenisch, Russisch, Polnisch, Kroatisch, Serbisch. 27 der 31 Studierenden hatten Erfahrungen mit Nachhilfeunterricht. Alle Studierenden, die diese Erfahrungen aufwiesen, legten bisher keinen Fokus auf individuelle Sprachförderung und erhielten keine theoretische Unterweisung zu ihrem Praxiseinsatz.

4.3 Zentrale Ergebnisse

In den Auswertungen der Gruppendiskussionen, Einzelinterviews und Portfolios konnte eine Umstrukturierung studentischer Wissensstrukturen nach dem Absolvieren der Microteaching-Praxisphase im Förderunterricht rekonstruiert werden. In den Diskursen setzten die Studierenden vier zentrale Schwerpunkte. Dabei ging es um die Veränderung ihrer Sichtweisen gegenüber Schüler:innen mit Migrationshintergrund, um ihre Einstellung zur Theorie-Praxis-Verzahnung in der universitären Lehrer:innenausbildung, um die Entwicklung ihrer Lehrer:innenpersönlichkeit und -professionalität im Rahmen der Praxisphase sowie um das Microteaching-Modell im Förderunterricht (vgl. Mavruk 2018, 184ff.).

Studentische Sichtweisen auf die Schüler:innengruppe

Die Studierenden verbalisieren, dass sie vor der Praxisphase mit institutionellen und gesellschaftlich etablierten Präsuppositionen konfrontiert wurden, welche sie unreflektiert angenommen hatten. Sie formulieren Präsuppositionen hinsichtlich Verhaltensformen der Schüler:innengruppe sowie ihrer Lernbereitschaft und ihrer erwartbaren Kompetenzen. Demnach befürchten die Studierenden Konflikte im Bereich sozialer Integration. Ferner schreiben sie den Lernenden einen niedrigen Grad an Eigenleistung und Eigenengagement zu sowie eine geringe Bereitschaft zur unterrichtlichen Zusammenarbeit. Sie nehmen einen tendenziell defizitären Blick auf mehrsprachige Lernende ein und betrachten Differenz eher als *Defizit*. Die Schüler:innengruppe mit Förderbedarf wird per se als Problem angesehen. Dabei wird der Förderbedarf lediglich für leistungsschwache Schüler:innen legitimiert.

Die Studierenden erkennen und erarbeiten kollektiv im Rahmen der Gruppendiskussionen, dass institutionell etablierte und vermittelte Präsuppositionen nicht auf die Schüler:innen im Förderunterricht zutreffen. Sie beschreiben eine respekt-

volle Lerngruppe, die mehrheitlich über geringe häusliche finanzielle, fachliche und sprachliche Unterstützung, jedoch über hohe individuelle Bildungsaspirationen verfügt.

Durch die partielle Verantwortungsübernahme im Microteaching-Setting können die Studierenden sich auf die Schüler:innengruppe einlassen und fühlen sich verantwortlich für ihre Förderung und ihren Bildungserfolg. Die unmittelbare Rückmeldung der Lerngruppe sowie deren persönliche Bildungsbiographien und die Rolle der Institution Schule nehmen einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserfahrungen auf Seiten der Studierenden. Sie stellen fest, dass das persönliche Interesse an der Lebenswelt der Lernenden, die Wertschätzung ihrer Persönlichkeit und ihrer gesamtheitlichen Kompetenzen, die kombinierte sprachliche und fachliche Förderung positive Auswirkungen auf das Schüler:innenverhalten und die Schüler:innenleistung haben. Die Definition des Förderbegriffes nimmt ebenfalls eine wichtige Rolle im kollektiven Diskurs der Studierenden ein. Der anfangs defizitorientierte Blick auf den Förderbedarf mehrsprachiger Schüler:innen wurde durch einen ressourcen- und erfolgsorientierten Blick auf die „Förderwürdigkeit“ (Mavruk 2018, 213) dieser Gruppe ersetzt. Der gesellschaftlich etablierten Vorstellung des Förderns leistungsschwacher Schüler:innen werden Erfahrungen aus der Praxisphase entgegengehalten, die eine Förderkultur erfordern, welche sich an den individuellen Bildungsaspirationen der Lernenden orientiert.

Theorie versus Praxis

Die Studierenden kritisieren sowohl den mangelnden Praxisbezug in der universitären Lehrkräfteausbildung als auch die oft hierarchisch geprägten universitären Praxisphasen. Die Übernahme partieller Verantwortung und die Möglichkeit des Austestens und Ausprobierens unterschiedlicher didaktisch-methodischer Handlungsorientierungen im Förderunterricht werden als positiv angesehen. Ferner formulieren die Studierenden ein Verständnis von Praxisbezug und „transferfähigem Wissen“ (Mavruk 2018, 242), das sich auf theoretisches Wissen bezieht, welches in der Praxis unmittelbar angewendet und überprüft werden kann (vgl. ebd., 242ff.). Sie empfinden die theoretischen Inhalte der Begleitveranstaltung als Systematisierungshilfe für den „Phänomendschmelzer“ (ebd., 246) der Praxis. Das Zusammenspiel von Theorie und zielgerichteter Beobachtung in der Praxis führt zur Entwicklung einer kollektiven Haltung, welche die Notwendigkeit und Bedeutung sprachsensiblen Unterrichts annimmt. Gleichzeitig spiegelt sich diese Haltung in konkreten Handlungsorientierungen wider, welche die Studierenden in der Praxisphase anwenden, auf deren Wirksamkeit überprüfen und durch Übung stets optimieren können (vgl. ebd., 295). In Bezug auf die Theorie-Praxis-Verzahnung wird ferner die zeitliche Nähe zwischen Seminarsitzungen und Praxiseinsatz als wichtiges Element herausgestellt, da diese den Studierenden ermöglicht, Theorie und Praxis parallel zu erfahren und zu verknüpfen.

Lehrer:innenpersönlichkeit und -professionalität

In den Äußerungen der Studierenden dokumentiert sich die quantitative und qualitative Komplexitätsreduktion in der Praxisphase mit dem Fokus auf DaZ und Mehrsprachigkeit in Theorie und Praxis als zentraler Erfolgsfaktor. Die Studierenden erkennen im Rahmen der Praxisphase die Notwendigkeit von koordinierter sprachlicher und fachlicher Förderung zur adäquaten Beschulung mehrsprachiger Schüler:innen. Sie können fachspezifische sprachfördernde Maßnahmen, die sie im Rahmen der Begleitveranstaltung kennengelernt haben, anwenden, optimieren und ihre Wirksamkeit im Förderunterricht kritisch reflektieren. Die zielgruppenspezifische, sprachensible Unterrichtsplanung und -durchführung wird in den Gruppendiskussionen als zentrale Aufgabe der Lehrkraft ausgehandelt, welche an keine andere Instanz abgegeben werden kann. Ein Ausbleiben der Verantwortungsübernahme würde aus ihrer Sicht bedeuten, dass die Institution Schule ihren Zweck der Wissensvermittlung nicht adäquat verfolgen und Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit für diese Schüler:innengruppe nicht umsetzen kann. Die subjektiven Wahrnehmungen münden in den Gruppendiskussionen in die Formulierung kollektiver Handlungsmaxime, die zu einer Bereitschaft führen, institutionelle Bildungskonflikte zu lösen. Durch die Begegnungen mit den Lernenden benennen die Studierenden konkrete Fallbeispiele, die sie in Bezug auf institutionelle Diskriminierung und Chancenungleichheit im Bildungssektor reflektieren. Durch ihre Wahrnehmungen treffen sie Entscheidungen zur Änderung eigener Handlungsorientierungen und sehen sich als zentrale Akteur:innen, die einer Reproduktion von Selektionsprozessen durch die Unterrichtsqualität und ihre Lehrer:innenpersönlichkeit entgegenwirken können. Dabei wird sprachsensibler Fachunterricht, der die Mehrsprachigkeit der Lernenden berücksichtigt, als Kernelement eines qualitativen Unterrichts aufgefasst. Darüber hinaus wird eine wertschätzende, offene und zugewandte Haltung als Voraussetzung für den angemessenen Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität wahrgenommen.

Microteaching

Die Studierenden empfinden das Microteaching-Modell im Förderunterricht als gelungene Konzeption einer Theorie-Praxis-Phase. Sie bezeichnen die Konstitution der Praxisphase als „Biotop“ (Mavruk 2018, 286), in dem die Entwicklung ihrer Lehrer:innenpersönlichkeit durch die zahlreichen persönlichen Begegnungen mit den Lernenden beeinflusst wird. Darüber hinaus beschreiben sie die Dauer der Praxisphase als geeignet und befürworten längere Praxisphasen in einem „geschützten System“ (ebd., 286). Ferner nehmen sie die Schüler:innengruppe im Förderunterricht als „repräsentativen Mikrokosmos“ (ebd., 197) der großen Schulklasse in einer Migrationsgesellschaft wahr. Durch den theoretischen und praktischen Fokus auf die einzelnen Lernenden und die Begegnung mit zahlreichen Einzelschicksalen fühlen sich die Studierenden für die schulische Diversität und Individualität sensibilisiert. Diese Sensibilisierung schlägt sich in Form von Handlungsmaximen nieder, welche

die Studierenden in den Gruppendiskussionen aufstellen, um gemeinsam auszuhandeln, wie sie ihre zukünftigen Schüler:innen adäquat unterrichten möchten.

Ausblick

In der Analyse der kollektiven Wissensstrukturen konnten habitualisierte institutionelle und gesellschaftliche Wissens Elemente rekonstruiert werden, welche die Einstellung angehender Lehrkräfte maßgeblich beeinflussen. Diese Orientierungen strukturieren die Problemwahrnehmung angehender Lehrkräfte und sind an der Reproduktion von strukturellen Ungleichheiten beteiligt. Daraus kann abgeleitet werden, dass insbesondere im Rahmen der universitären Lehrkräfteausbildung an dem Bewusstsein angehender Lehrer:innen angesetzt werden muss, um eine unreflektierte Manifestierung von habitualisiertem Wissen zu verhindern. Die universitäre Lehrkräftebildung muss Studierenden einen Raum bieten, in dem sie durch enge Theorie-Praxis-Verzahnung eigene Handlungsorientierungen entwickeln und Präsuppositionen kritisch reflektieren können. Die Ausbildung von Kollektivvorstellungen ist dabei zentral, da nicht die einzelne Lehrkraft und ihr Bewusstsein „Träger des Habitus“ sind, „aber doch die Lehrerschaft und ihr kollektives Wissen“ (Gomolla & Radtke 2009, 291).

Durch die Verortung der Praxisphase in den universitären Raum konnten die Studierenden einen forschenden Habitus entwickeln, durch den sie erkannten, an welchen Stellen schulische und universitäre Organisationsstrukturen scheitern und wie ihr Fachunterricht gestaltet werden muss, um Lernende mit DaZ zu einem qualifizierten Bildungsabschluss zu führen. Dabei wurde deutlich, dass neben den methodisch-didaktischen Maßnahmen zum koordinierten sprachlichen und fachlichen Lernen insbesondere die Veränderung von Einstellungen gegenüber der Schüler:innengruppe die Entwicklung ihrer Lehrer:innenpersönlichkeit und -professionalität im Berufsfeldpraktikum konstituiert.

Nichtsdestotrotz müssen auch die Grenzen der vorliegenden Studie kritisch reflektiert werden. Die Untersuchung stellt lediglich eine Fallstudie dar, welche keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben kann. In anknüpfenden Forschungsvorhaben müsste eine größere Anzahl von Studierendengruppen untersucht werden, um übergreifende Typisierungen und Wirkungen des Microteaching in der universitären Lehrkräfteausbildung herauszustellen (vgl. Bohnsack 1989).

Literatur

- Allen, D. (1976): Microteaching – ein Überblick. In: W. Zifreund (Hrsg.): Training des Lehrerverhaltens und Interaktionsanalyse: Dokumentation und Bilanz des 1. Internationalen Microteaching-Symposiums. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1–29.
- Allen, D. W. & Ryan, K. A. (1972): Microteaching. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Becker-Mrotzek, M., Hentschel, B., Hippmann, K. & Linnemann, M. (2012): Sprachförderung in deutschen Schulen – Die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern. Köln: Stiftung Mercator.
- Benholz, C. & Mavruk, G. (2017): Deutsch als Zweitsprache, Sprachbildung und Mehrsprachigkeit als möglicher Schwerpunkt in allen Praxisphasen – ein innovatives Konzept an der Universität Duisburg-Essen. In: M. Becker-Mrotzek, P. Rosenber, C. Schroeder & A. Witte (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Münster: Waxmann, 107–119.
- Benholz, C., Kniffka, G. & Winters-Ohle, E. (Hrsg.) (2010): Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Münster: Waxmann.
- Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske und Budrich.
- Chatzidimou, K. D. (2012): Microteaching als erlebnis- und handlungsorientierte Methode im Rahmen der Lehrerbildung und der Didaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Cremer, C. & Klehm, W.-R. (1978): Aktionsforschung: wissenschaftshistorische und gesellschaftliche Grundlagen, methodische Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Flick, U. (2008): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fried, L. (1997): Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis – Bilanz der Lehrerbildungsforschung. In: M. Bayer, U. Carle & J. Wildt (Hrsg.): Brennpunkt Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. Opladen: Leske und Budrich, 19–54.
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U. & Reich, H. (Hrsg.) (2013): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster: Waxmann.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ismail, S. A. A. (2011): Student Teachers' Microteaching Experiences in a Preservice English Teacher Education Program. In: *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (5), 1043–1051.
- Klinzing-Eurich, G. & Klinzing, H. G. (1981): Lehrfertigkeiten und ihr Training. Untersuchungen zum Training von Fragen höherer Ordnung und Sondierungsfragen mit Selbststudienmaterialien. Weil der Stadt: Lexika Verlag.
- Klinzing, H. G. (2002): Wie effektiv ist Microteaching? Ein Überblick über fünfundsiebzig Jahre Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 48. Jg., 194–214.
- Lakehal, S. & Mavruk, G. (2015): Förderunterricht an der Universität – Möglichkeiten der Verknüpfung effektiver Sprachbildung mit der Lehrerbildung. In: C. Benholz, M. Frank & E. Gürsoy (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 297–319.
- MacLeod, G. (1995): Microteaching in Teacher Education. In: L. W. Anderson (ed.): *International Encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Elsevier Science Ltd., 573–577.
- Mavruk, G. (2018): Microteaching in der universitären Lehrerbildung. Rekonstruktionen studentischer Erfahrungsräume im Berufsfeldpraktikum im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, 11. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. (2015): Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag, 25–52.
- Metcalf, K. (1995): Laboratory Experiences in Teachers Education. In: L. W. Anderson (ed.): *International Encyclopedia of teaching and teacher education*. Second edition. Oxford: Elsevier Science Ltd, 578–582.
- Michalak, M. (2010): Zum Anforderungsprofil für Lehrkräfte in mehrsprachigen Klassen. In: Stiftung Mercator (Hrsg.): *Der Mercator-Förderunterricht. Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende*. Münster: Waxmann, 141–157.

- Mutzeck, W. & Pallasch, W. (Hrsg.) (1983): Handbuch zum Lehrertraining. Konzepte und Erfahrungen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Neuweg, G. (2005): Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. *ÖFEB Newsletter*, 5(1), 5–15.
- Neuweg, G.H. (1999): Könnerschaft und implizites Wissen: Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie. Münster: Waxmann.
- Olivero, J. & Brunner, R. (1973): Microteaching ein neues Verfahren zum Training des Lehrverhaltens. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Polanyi, M. (1985): Implizites Wissen. Frankfurt am Main: s. n.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung – Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Schnell, R., Hill, P.B. & Esser, E. (2013): Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenbourg.
- Seipp, B. (2010): Förderunterricht – vom Projekt zur Lehrerbildung: Verstetigung des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator in die Lehrerbildung am Beispiel der Technischen Universität Dortmund. In: Stiftung Mercator (Hrsg.): Der Mercator-Förderunterricht – Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende. Münster: Waxmann, 121–140.
- Stiftung Mercator (Hrsg.) (2010): Der Mercator-Förderunterricht – Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende. Münster: Waxmann.
- Thomas, A., Kinast, E. & Schroll-Machl, S. (2000): Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz von international tätigen Fach- und Führungskräften durch interkulturelle Trainings. In: K. Götz (Hrsg.): Interkulturelles Lernen/Interkulturelles Training. München: Rainer Hampp, 97–122.
- Zifreund, W. (1966): Konzept für ein Training des Lehrverhaltens mit Fernseh- Aufzeichnungen. Berlin: s. n.

Autorinnen

Siham Lakehal

Universität Duisburg-Essen, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Förderunterricht für Schüler:innen mit Migrationshintergrund

Universitätsstraße 12, 45141 Essen

Siham.lakehal@uni-due.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachliches und fachliches Lernen neu zugewanderter Schüler:innen

Gülşah Mavruk, Dr.

Universität Duisburg-Essen, Zentrum für Lehrkräftebildung

Universitätsstraße 12, 45141 Essen

Guelsah.mavruk@uni-due.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Konzeption von DaZ-Praxisphasen in der Lehrkräfteausbildung, Koordinierung von sprachlichem und fachlichem Lernen (Seki/III)

Stefan Schreck und Bernd Gröben

Der offene Ganzttag als Handlungsfeld für (angehende) Sportlehrkräfte – Vorstellung und Evaluation eines Bielefelder Good-Practice-Modells

1 Die Relevanz des offenen Ganztags für (angehende) Sportlehrkräfte

Die Anzahl der Ganzttagsschulen in Deutschland hat sich in den letzten Jahren signifikant erhöht. Insbesondere das von der Bundesregierung bereits 2003 aufgelegte Investitionsprogramm *Zukunft, Bildung und Betreuung* hat den Ausbau sowie die Entwicklung von Ganzttagsschulen gefördert und vorangetrieben (vgl. Hildebrandt-Stramann 2017). Mit dem „Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Kinder im Grundschulalter ab 2026“ (Die Bundesregierung 2021) hat die Bundesregierung außerdem eine Richtungsentscheidung getroffen und treibt den Ausbau von Ganzttagsschulen weiter voran. Dabei zählen Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote (BeSS) zu den beliebtesten Angeboten der Ganzttagsschule, weshalb das Thema auch die sportpädagogische Fachdiskussion erreichte (vgl. Naul 2011). Ralf Laging (2020, 321) ergänzt in diesem Zusammenhang, dass „Bewegung, Spiel und Sport [...] vor allem als Ganztagsangebote am Nachmittag einen bedeutenden Stellenwert erlangt [haben] und [...] nahezu an jeder Ganzttagsschule vorhanden [sind]“. Wenn es gelänge, „das pädagogische Potential von Bewegung, Spiel und Sport in der Ganzttagsschulentwicklung langfristig strukturell zu verankern, bieten sich dadurch bessere Chancen für die Schulsportentwicklung und die lokale Kinder- und Jugendsportentwicklung insgesamt“, so Naul, Neuber und Tietjens (2015, 12) einleitend in der Evaluation der BeSS-Angebote an Ganzttagsschulen in Nordrhein-Westfalen (NRW).

Allerdings verweist Süßenbach (2015, 132) u. a. „auf die oftmals mangelnde pädagogische Qualität der Kommunikation und Kooperation zwischen den Akteuren des vormittäglichen Regelunterrichts und den Anbietern der nachmittäglichen Angebote [...]“. Ebenso würden „vorherrschende additive Strukturen zwischen dem vormittäglichen Sportunterricht und den nachmittäglichen Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten [...] die Implementation integrativer Konzepte [...] [erschweren]“, so Süßenbach (ebd.) weiter. Für Laging (2020, 328) würde

der Schulsport mit den BeSS-Angeboten des Ganztags einen „deutlichen Aufschwung“ erfahren, „gleichwohl muss auch gesehen werden, dass die Verzahnung von Unterricht und Angebot bei den Sportangeboten kaum stattfindet“ (ebd.), so dass man einen „deutlichen Handlungsbedarf ableiten [kann]“ (ebd.).

Die hier nur kurz umrissene thematische Relevanz wird auch durch den negativen Fußabdruck pandemiebedingter Einschränkungen konturiert: Vor dem Hintergrund von Schulloekdowns, Ausfällen von Sportunterricht sowie durch das Wegfallen von Vereins- und Freizeitaktivitäten im sportlichen Bereich ist die entwicklungsförderliche Relevanz von Bewegung, Spiel und Sport im Schulalltag offenkundig (vgl. Kehne 2020):

„Die Bedeutung von Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen, insbesondere für ihre Entwicklung, ihre soziale Teilhabe und ihre Gesundheit, ist durch die Pandemie in besonderer Weise deutlich geworden – qualitativ anspruchsvolle Bewegungs- und Sportaktivitäten sind mehr denn je entwicklungsbedeutsam!“ (Neuber 2022, 10)

Das Thema *Ganztagschule* rückt somit noch eindringlicher in den Blickpunkt, weshalb (zurückliegende) Forderungen – etwa von Balz (2010) oder Naul (2015) in Bezug auf die Verknüpfung außerunterrichtlichen Schulsports mit universitärer Lehre – weitere Gewichtung erfahren. So fordert Balz (2010, 385) bereits 2010 allgemein bezogen auf den außerunterrichtlichen Schulsport für die erste Phase der Lehrer:innenbildung, dass „neben dem Sportunterricht die außerunterrichtlichen Angebotsformen wissenschaftlich beleuchtet und auch methodisch – zumindest beispielhaft – erprobt werden [müssten]“. Naul (2015, 221f.) identifiziert vor dem Hintergrund eines *Erfolgsmodells* für den Ganzttag 10 Referenzpunkte und empfiehlt „bereits in der Erstausbildung von Sportlehrern, Erziehern und Übungsleitern [...] verpflichtende Module mit Themenstellungen zu den verschiedenen pädagogischen Aufgabenstellungen zur Förderung von Bewegung, Spiel und Sport in Ganztagschulen [...]“. So schreiben die Rahmenvorgaben für den Schulsport in NRW für Lehrkräfte fest, dass „[d]ie pädagogische Verantwortung [...] nicht auf den Sportunterricht begrenzt [ist], sie gilt prinzipiell auch für Bewegung, Spiel und Sport im außerunterrichtlichen Schulsport und im Ganzttag [...]“ (MSB 2014, 15).

Bereits 2011 empfiehlt die Bildungskonferenz des Landes NRW, dass „das Land [...] Anforderungen des Ganztags in die Ausbildung von Lehrkräften sowie von sozialpädagogischen Fachkräften (einschließlich Anerkennungspraktika) [integriert]“ (Bildungskonferenz 2011, 24), und stellt damit universitäre Verknüpfungsabsichten in Aussicht. Auch die Zielvereinbarung *Nr. 1 Sportland Nordrhein-Westfalen* zwischen der Landesregierung NRW und dem Landessportbund für die Jahre 2018 bis 2022 führt in diesem Zusammenhang die in den Blick zu nehmenden Hochschuleinrichtungen auf, um nur einen weiteren Aspekt möglicher Verknüpfungen anzuführen:

„Neben den sportwissenschaftlichen Hochschuleinrichtungen auf der Ebene direkter fachlicher Zusammenarbeit sind die Hochschulen insgesamt als Kooperationspartner und strategische Partner in den Blick zu nehmen. Das gilt für Prozesse auf Landesebene ebenso wie für die Vernetzung mit Vereinen und örtlichen Sportstrukturen in Politik und Verwaltung“ (Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen & Landessportbund Nordrhein-Westfalen ohne Datum, 16).

Vor dem Hintergrund dieser sportpädagogischen und bildungspolitischen Relevanzen erscheint das im Folgenden vorgestellte Vermittlungsmodell, das in Kooperation zwischen der Abteilung Sportwissenschaft der Universität Bielefeld sowie dem Verbundsystem (Zusammenschluss von Verbänden, Bündnen und Vereinen) des organisierten Sports in Bielefeld bereits 2017 entstanden ist und (angehende) Sportlehrkräfte in den offenen Ganzttag vermittelt, einen vielversprechenden Ansatz zu liefern.

2 Angehende Sportlehrkräfte im offenen Ganzttag – das Bielefelder Vermittlungsmodell

Auf Grundlage einer 2016 getroffenen Kooperationsvereinbarung zwischen der Abteilung Sportwissenschaft (Arbeitsbereich Sport und Erziehung) der Universität Bielefeld sowie dem Landessportbund NRW unter Beteiligung des Stadtsportbundes Bielefelds und vor dem Hintergrund des geänderten Lehrerausbildungsgesetzes (LABG¹ § 12) mit Auswirkungen auf das Berufsfeldpraktikum (vgl. Bielefelder Rahmenkonzeption 2016, 2) sind Vertreter:innen der Abteilung Sportwissenschaft der Universität Bielefeld sowie des organisierten Sports aus Bielefeld an einem Runden Tisch zusammengekommen, um Möglichkeiten einer Zusammenarbeit auszuloten.

Von Seiten des organisierten Sports waren neben dem Stadtsportbund Bielefeld e. V. (SSB) sowie der Sportjugend im Stadtsportbund (Sportjugend) auch der Turn- und Sportverein Einigkeit 1890 Bielefeld e. V. (TSVE) beteiligt. Vor dem Hintergrund, dass der SSB sowie der TSVE Träger von offenen Ganzttagsschulen sind und auch die Sportjugend in diesem Feld als Bildungsakteurin agiert, ist die Idee entstanden, Sportstudierende im Rahmen des Berufsfeldpraktikums in den offenen Ganzttag zu schicken. Nach einem Entwicklungsprozess am Runden Tisch wurde das entworfene Vermittlungsmodell erstmalig im Wintersemester 2017/18 als Pilotprojekt mit 9 Studierenden an 6 offenen Ganzttagsschulen durchgeführt. Die im Folgenden dargestellten Inhalte sind weiter unten im Überblick tabellarisch aufgeführt (vgl. Tab. 1).

1 Das Gesetz wurde in seiner ursprünglichen Fassung am 25. Mai 2009 verkündet. Die durch das Gesetz vom 14. Juni 2016 (GV. NRW.S. 310) geänderte Fassung des Gesetzes ist am 1. Juli 2016 in Kraft getreten.

Den Schwerpunkt des Vermittlungsmodells bildet eine semesterbegleitende Praxisphase, in der die Studierenden alleine oder im Tandem einmal wöchentlich ein Bewegungsangebot des offenen Ganztags besuchen. Nach einer zweiwöchigen Hospitationsphase in den Bewegungsangeboten, die sowohl in der Sporthalle als auch in der Schwimmhalle stattfinden, übernehmen die Studierenden eigenständig die Planungen und Durchführungen der Bewegungsangebote. Die Verantwortlichkeit bleibt dabei weiterhin bei den Übungsleitungen, die vom SSB sowie dem TSVE in ihren jeweiligen sportlichen Angeboten eingesetzt werden und den Studierenden beratend zur Seite stehen.

Neben der semesterbegleitenden Praxisphase finden 5 Begleitveranstaltungen in der Universität statt, die vor allem der Reflexion dieser praktischen Durchführungen und der gesammelten Erfahrungen aus dem Ganztagsgeschehen dienen. Noch vor Beginn der Praxisphase findet die erste Begleitveranstaltung als Vorbereitung für das für die Studierenden zumeist unbekannte Einsatzfeld des Ganztags statt. Im Weiteren werden sportdidaktische Grundlagen und Sicherheitsaspekte auf Grundlage des Sicherheitserlasses thematisiert, die gleichermaßen für außerunterrichtliche Bewegungsangebote wie auch für den Sportunterricht relevant sind. Weiterhin werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten von solchen Bewegungsangeboten und dem Sportunterricht herausgearbeitet und diskutiert. Hierbei bietet das Vermittlungsmodell die Besonderheit, dass die Studierenden in Absprache mit der betreuenden Lehrkraft der Universität einen Besuchstermin vereinbaren, der ähnlich wie ein klassischer Unterrichtsbesuch im Referendariat angelegt ist. Auf Grundlage einer schriftlichen Ausarbeitung, die sich an den Vorgaben lehrpraktischer Ausarbeitungen orientiert und deren Kriterien im Begleitseminar besprochen werden, findet die Besuchsstunde im Laufe des Semesters vor Ort in den Bewegungsangeboten statt und schließt mit einem Reflexionsgespräch zwischen den Studierenden, der betreuenden Lehrkraft der Universität sowie der Übungsleitung ab.

Die Verknüpfung von Theorie und Praxis wird auch durch das Kennenlernen der Kooperationspartner:innen intensiviert, die den Studierenden ihre Rolle im Handlungsfeld erläutern. So referiert die Sportjugend während eines Besuchs im Rahmen der Begleitveranstaltungen zum organisierten Sport als Bildungspartner. An einem weiteren Termin referiert der Stadtsportbund über die Rolle des sportlichen Trägers von Ganztagschulen sowie deren Strukturen. Beide Veranstaltungen beinhalten eine anschließende Diskussion mit den Studierenden. Damit die Studierenden neben den durchzuführenden Bewegungsangeboten und dem theoretischen Input durch die Kooperationspartner:innen tiefergehende Einblicke in das System Ganztags samt seiner unterschiedlichen Akteur:innen sowie den Alltag der Kinder erhalten, durchlaufen sie nach individueller Terminabsprache vor Ort einen ganztägigen Hospitationstag, der den regulären Schulunterricht ebenso wie den offenen Ganztags umfasst. Den erfolgreichen Abschluss des Berufsfeldprakti-

kums bildet ein Praktikumsbericht, dessen Kriterien im Begleitseminar thematisiert werden. Inhaltlich geht es insbesondere um die Reflexion vor dem Hintergrund des eigenen Lehrer:innendaseins. Außerdem wird ein Schwerpunktthema aus der Erfahrung oder aus einem bestimmten Erlebnis während der Praktikumszeit selbst gewählt und wissenschaftlich aufgearbeitet.

Eine weitere Besonderheit im Rahmen des Berufsfeldpraktikums wird den Studierenden durch eine sportpraktische Weiterbildungsmaßnahme der Sportjugend ermöglicht. Auf freiwilliger Basis haben die Studierenden die Möglichkeit, an zwei zusammenhängenden Terminen sportpraktische Module zu besuchen, die *Bewegte Pausen* und *Ruck-Zuck-Spiele* sowie *Kooperative Spiele* und *Lernen in Bewegung* zum Inhalt haben. Nach erfolgreicher Teilnahme wird den Studierenden eine entsprechende Fortbildungs-Bescheinigung ausgestellt.

Tab. 1: Inhalte des Bielefelder Vermittlungsmodells für angehende Sportlehrkräfte im offenen Ganzttag

Inhaltlicher Schwerpunkt	<ul style="list-style-type: none"> Studierende leiten Bewegungsangebote im offenen Ganzttag (OGS) an (Sporthalle und Schwimmhalle)
Begleitveranstaltungen in der Universität	<ul style="list-style-type: none"> Reflexion des eigenen Tuns und Handelns im System OGS Erfahrungsaustausch (Unterschiede Schule und OGS/Schüler:innenschaft) Planung und theoriegeleitete Vorbereitung zur Durchführung von Bewegungsangeboten/Verfassen einer lehrpraktischen Ausarbeitung Auseinandersetzung mit relevanten Sicherheitsaspekten (Sicherheitserrlass) Besuch Sportjugend: Der organisierte Sport als Bildungspartner Besuch Stadtsportbund: OGS-Strukturen/Die Rolle des Sportbundes als Träger
Weitere praktische Elemente	<ul style="list-style-type: none"> Besuchsstunde mit anschließendem Reflexionsgespräch (zum schriftlichen Entwurf sowie zur Durchführung) ganztägiger Hospitationstag (Schule und Ganzttag) sportpraktische Weiterbildungsmaßnahme durch die Sportjugend mit Teilnahmebescheinigung
Abschluss nach Praxisphase	<ul style="list-style-type: none"> kriteriengeleiteter Praktikumsbericht Reflexion vor dem Hintergrund des eigenen Lehrer:innendaseins selbst gewähltes Schwerpunktthema (Studienprojekt) wissenschaftlich aufgearbeitet

Nach inzwischen 10 Semesterdurchläufen (Stand: August 2022) hat sich das Vermittlungsmodell fest etabliert und wurde im Rahmen der berufsfeldbezogenen Praxisstudien für Sportstudierende der Universität Bielefeld innerhalb des Lehramtsstudiengangs implementiert. Nach den ersten 3 Durchgängen wurde das Vermittlungsmodell dupliziert, um die erhöhte Nachfrage der Studierenden bedienen zu können. Mit dem Sommersemester 2019 ist die Kindersportschule der Bielefelder Turngemeinde von 1848 e.V. (KiSS) mit in das Kooperationsprojekt eingestiegen, so dass inzwischen 8 offene Ganzttagsschulen im Bielefelder Raum für die Studierenden offen stehen und sich die Auswahl der Bewegungsan-

gebote in der Schwimmhalle (6 Angebote) sowie in der Sporthalle (7 Angebote) weiter erhöht hat. Mittlerweile haben 166 Studierende das Modell durchlaufen. Die Gesamtanzahl würde deutlich höher ausfallen, jedoch konnten aufgrund von Corona-Einschränkungen im Sommersemester 2020 sowie im Sommersemester 2021 keine Durchgänge stattfinden.

3 Evaluation des Vermittlungsmodells

Die Implementierung des Vermittlungsmodells wurde wissenschaftlich durch eine qualitative Evaluationsstudie in 2 Phasen begleitet. Dabei bildet die erste Phase eine umfangreiche formative Evaluation, die 3 Semester umfasst und deren Ergebnisse im Weiteren aufgeführt werden. Der Erhebungszeitraum erstreckt sich demnach über das Wintersemester 2017/18, das Sommersemester 2018 sowie das Wintersemester 2018/19, wobei die jeweilige Erhebung nach einem Semesterdurchlauf stattgefunden hat (vgl. Tab. 2). Die zweite Phase bildet eine summative Evaluation mit 2 Datenerhebungen, die im Sommersemester 2019 mit 2 parallelen Gruppen nach dem Semesterdurchlauf stattgefunden hat. Die Daten wurden sowohl in der formativen als auch in der summativen Evaluation jeweils anhand von Gruppendiskussionen erhoben und werden – angelehnt an Mayring (2015) – qualitativ ausgewertet. Die Darstellung der hier vorgestellten Studie begrenzt sich auf die formative Evaluationsphase. Im Anschluss werden die Ergebnisse diskutiert und mit Blick auf die noch ausstehende summative Evaluation wird ein Ausblick auf das weitere Vorgehen gegeben.

Tab. 2: Kurzübersicht der Evaluationsphasen

Qualitative Evaluationsstudie mit 2 Phasen		
Evaluationsphase	Datenerhebungen anhand von Gruppendiskussionen	
Formative Evaluation mit 3 Erhebungen	Erhebung 1: n=8	WiSe 17/18
	Erhebung 2: n=6	SoSe 18
	Erhebung 3: n=10	WiSe 18/19
Summative Evaluation mit 2 Erhebungen	Erhebung 4a: n=11	SoSe 19
	Erhebung 4b: n=5	SoSe 19

n: Stichprobengröße

Wie bereits angesprochen, wurden gemeinsame Ziele durch die Kooperationspartner:innen formuliert, auf deren Grundlage nach jedem Semesterdurchlauf das

Vermittlungsmodell reflektiert wurde. Folgende Zielerwartungen (hier nur ausschnittsweise aufgeführt) wurden von Seiten des organisierten Sports getroffen:

Die Studierenden sollen...

- ...den Sportverein als qualifizierten Partner im Kontext von Bildung, Erziehung und Betreuung an offenen Ganzttagsschulen wertschätzen lernen.
- ...das *wahre* Leben mit Kindern erfahren und sich ein Bild machen können, was in ihrem späteren Berufsleben auf sie zukommt.
- ...erkennen, dass sowohl Lehrer:innen als auch Erzieher:innen im Ganzttag ihren Anteil zur Entwicklung der Kinder beitragen und dass eine gute Kooperation zwischen Lehrkräften und Erzieher:innen auf Augenhöhe für alle Beteiligten, insbesondere für die Kinder, von Vorteil ist.
- ...vermittelt bekommen, dass eine gute Abstimmung zwischen Schule, OGS und Vereinen dazu führen kann, Kinder langfristig für den Sport zu begeistern.
- ...den organisierten Sport als qualifizierten Akteur in der beruflichen Bildung angehender Sportlehrkräfte kennenlernen.
- ...die Aus-, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten der Sportorganisationen kennen (und bestenfalls nutzen) lernen.

Neben den Zielformulierungen als Maßstab für die Evaluationen der Kooperationstreffen werden für die erhobenen Daten der Studierenden (Gruppendiskussionen) wissenschaftliche Standards angelegt. Im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses steht dabei die leitende Fragestellung, *inwieweit die Studierenden profitieren, wenn sie im Rahmen der Berufsfeldbezogenen Praxisstudie (BPSt) unter strukturierter Anleitung und Begleitung im Feld des offenen Ganztags ein Angebot bekommen*. Der relativ offen gehaltene Leitfaden orientiert sich dabei insbesondere thematisch an der Organisation des Vermittlungsmodells sowie an den Lernerträgen für die Studierenden. Vorerst stand die Modellverbesserung (vor allem mit Blick auf die Organisationsstrukturen) im Mittelpunkt, während sich der theoretische Rahmen hintergründig an den offenen Fragen sowie den abgeleiteten Forderungen der Sportpädagogik und der Bildungspolitik orientiert. Ebenso werden die Zielformulierungen der Kooperationspartner:innen berücksichtigt, um vor dem Hintergrund angestrebter Professionalisierungsbestrebungen der weiteren Frage nachzugehen, was die Studierenden wissen und können müssen, um in diesem Feld (des offenen Ganztags) anschlussfähig zu sein. Während des Auswertungsprozesses der formativen Evaluationsphase ist nach mehrmaliger Überarbeitung ein umfangreiches Kategoriensystem entstanden (vgl. Tab. 3), das sich vor dem Hintergrund der Trennschärfe begründet.

Die deduktiv gebildeten Kategorien trennen dabei zwischen den Vorerfahrungen der Studierenden mit dem System des offenen Ganztags (K1), der Organisation im Allgemeinen sowie der verschiedenen praktischen Elemente (K2), dem Lernertrag respektive der Relevanz dieser Elemente (K3) und letztlich dem erhaltenen

Systemwissen (K4). Mit der zweiten Erhebung (ab Sommersemester 2018) ist mit dem Sport als Bildungspartner eine weitere Kategorie (K5) aufgenommen worden. Vervollständigt wird das Kategoriensystem durch induktiv gebildete Kategorien in der ersten und zweiten Erhebungsphase.

Tab. 3: Kategoriensystem in Übersicht

Erhebung 1 (WiSe 17/18) deduktive Kategorien	Erhebung 2 (SoSe 18) deduktive Kategorien	Erhebung 3 (WiSe 18/19) deduktive Kategorien
K1: Vorerfahrungen OGS (allgemein vor Einstieg)	K1: Vorerfahrungen OGS (allgemein vor Einstieg)	K1: Vorerfahrungen OGS (allgemein vor Einstieg)
K2: Organisation (allgemein/ Einstieg)	K2: Organisation (allgemein/ Einstieg)	K2: Organisation (allgemein/ Einstieg)
UK2.1: Organisation (Durchführung BeSS-Angebot)	UK2.1: Organisation (Durchführung BeSS-Angebot)	UK2.1: Organisation (Durchführung BeSS-Angebot)
UK2.2: Organisation (Lehrprobe/schriftlicher Entwurf)	UK2.2: Organisation (Lehrprobe/schriftlicher Entwurf)	UK2.2: Organisation (Lehrprobe/schriftlicher Entwurf)
UK2.3: Organisation (Hospitationstag)	UK2.3: Organisation (Hospitationstag)	UK2.3: Organisation (Hospitationstag)
K3: Relevanz/Lernertrag (allgemein)	K3: Relevanz/Lernertrag (allgemein)	K3: Relevanz/Lernertrag (allgemein)
UK3.1: Relevanz/Lernertrag (Durchführung BeSS-Angebot)	UK3.1: Relevanz/Lernertrag (Durchführung BeSS-Angebot)	UK 3.1: Relevanz/Lernertrag (Durchführung BeSS-Angebot)
UK3.2: Relevanz/Lernertrag (Lehrprobe/schriftlicher Entwurf)	UK3.2: Relevanz/Lernertrag (Lehrprobe/schriftlicher Entwurf)	UK3.2: Relevanz/Lernertrag (Lehrprobe/schriftlicher Entwurf)
UK3.3: Relevanz/Lernertrag (Hospitationstag)	UK3.3: Relevanz/Lernertrag (Hospitationstag)	UK3.3: Relevanz/Lernertrag (Hospitationstag)
K4: Systemwissen (OGS und Schule)	K4: Systemwissen (OGS und Schule)	K4: Systemwissen (OGS und Schule)
UK4.1: Systemwissen (Unterschied OGS/BeSS und Schulsport)	UK4.1: Systemwissen (Unterschied OGS/BeSS und Schulsport)	UK4.1: Systemwissen (Unterschied OGS/BeSS und Schulsport)
UK4.2: Systemwissen (Zusammenarbeit/ Kommunikation im System OGS und Schule)	UK4.2: Systemwissen (Zusammenarbeit/ Kommunikation im System OGS und Schule)	UK4.2: Systemwissen (Zusammenarbeit/ Kommunikation im System OGS und Schule)
	K5: Sport als Bildungspartner (Systemwissen)	K5: Sport als Bildungspartner (Systemwissen)
	UK5.1: Sportpraktische Weiterbildung (Relevanz)	UK5.1: Sportpraktische Weiterbildung (Relevanz)
	UK5.2: Begleitveranstaltungen (Relevanz)	UK5.2: Begleitveranstaltungen (Relevanz)
		UK4.3: Beitrag OGS-Akteure (Relevanz)

Erhebung 1 (WiSe 17/18)	Erhebung 2 (SoSe 18)	Erhebung 3 (WiSe 18/19)
induktive Kategorien	induktive Kategorien	induktive Kategorien
KI1: eigene Kommunikation im System	KI2: Rollenkonfusion (Sicherheitsaspekte)	

K: Kategorie, UK: Unterkategorie

4 Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung der formativen Evaluationsphase orientiert sich am Kategoriensystem und beschränkt sich hier auf wesentliche Befunde. Dazu werden vereinzelte Studierendenaussagen beispielhaft aufgeführt. Die dabei zugrunde liegenden Kodierleitfäden werden aus Kapazitätsgründen nicht dargestellt.

Die Auswertung legt offen, dass von den insgesamt 24 befragten Studierenden in den 3 Gruppendiskussionen nur ein:e Studierende:r umfangreiche Vorerfahrungen in dem System des offenen Ganztags (vgl. K1) mitbringt. Umfangreiche Vorerfahrungen definieren sich hier über Erfahrungswissen im System des offenen Ganztags und schließen eigene Tätigkeiten im OGS-Alltag sowie die Leitung oder Begleitung von sportlichen AG-Angeboten über einen längeren Zeitraum mit ein. 9 Studierende besaßen geringe Vorerfahrungen, 9 Studierende keine Erfahrungen und 5 Studierende haben sich nicht geäußert. Insgesamt zeigt sich also, dass der offene Ganzttag nicht nur ein neues Handlungsfeld in Bezug auf die Sportlehrer:innentätigkeit für die Studierenden darstellt, sondern gleichzeitig auch (für einen Teil der Kohorte) als gänzlich neues Neuland betrachtet werden muss. Mit Blick auf die Organisation (vgl. K2) wurden im ersten Durchlauf Mängel festgestellt, die sich insbesondere auf unklare Abläufe und ausbleibende Kommunikation auf verschiedenen Ebenen beziehen. So äußerten sich zwei Studierende in diesem Zusammenhang beispielhaft:

„Ja bei mir war das von der Organisation am Anfang sehr chaotisch [...]“

„Die wussten zwar Bescheid, dass wir kommen und die waren auch total glücklich, dass wir dann da waren, aber wie das dann so weiterlief war denen glaube ich am Anfang nicht so klar.“

Die daraus abgeleiteten Handlungsbedarfe haben zu weiteren Anpassungen, engeren Abstimmungen sowie klareren Kommunikationsstrukturen unter allen Beteiligten geführt und in der Konsequenz zu einer besseren Organisation der weiteren Durchläufe (ab Sommersemester 2018) beigetragen. Insgesamt zeigt sich, dass Kommunikation und Absprachen ausschlaggebend für einen reibungslosen Ablauf sind und auf der anderen Seite für die organisatorischen Mängel verantwortlich waren. Analog dazu lassen sich dieselben Erkenntnisse auf die Organi-

sation des Hospitationstages (vgl. UK2.3) übertragen und mit folgender Aussage beispielhaft verdeutlichen:

„Ja, das Problem war halt, [...], dass das vom [...] [Ganztagsträger] alles klar war, aber von der OGS halt nicht und von der Schule auch nicht [...].“

Die Anpassungen, engeren Abstimmungen sowie klareren Kommunikationsstrukturen unter den Beteiligten haben hier ebenfalls zu Klarheit sowie reibungsloseren Abläufen in den weiteren Durchgängen geführt. Auch in diesem Zusammenhang zeigt sich, dass eine gute Kommunikation sowie die Absprachen vor Ort eine wichtige Voraussetzung für einen guten Ablauf darstellen. In Bezug auf die Organisationsstrukturen der Durchführung von BeSS-Angeboten (vgl. UK2.1) sowie auf die Durchführung der Lehrprobe (vgl. UK2.2) kann festgehalten werden, dass beides aus Sicht der Studierenden gut umsetzbar war:

„Das hat ja dann auch ganz gut geklappt, darauf konnten die [Anm.: gemeint sind die Kinder in der OGS] sich einlassen.“

„Also bei uns stellte es auch mehr oder weniger kein Problem dar [...]. [...] Durch diese Rituale, die du schaffst, wird es echt schon so, dass du Struktur reinbringen kannst und das auch als Unterricht aufziehen kannst [...].“

Besonders eindeutig fallen die Ergebnisse vor dem Hintergrund von Relevanz einschätzungen und Lernerträgen aus (vgl. K3). In den ermittelten Bereichen (K3: allgemein, UK3.1: Durchführung BeSS-Angebote, UK3.2: Lehrprobe, UK3.3: Hospitationstag) aller 3 Erhebungen profitieren die Studierenden aus eigener Sicht von dem Vermittlungsmodell. So würden es die offenen und freieren Strukturen der BeSS-Angebote ermöglichen, sich selbst vor der Gruppe auszuprobieren und den Einstieg in das eigene Unterrichten erleichtern:

„Also ich fand es echt gut, weil du konntest dich ausprobieren, aber dir hat niemand auf die Finger gehauen, weil alle wussten, du bist noch am Ausprobieren.“

„Und man lernt halt mal viel so ein bisschen, ja, wie man halt vor der Gruppe steht. [...] Und ich finde gut, dass es viel freier ist als in der Schule.“

Gleichzeitig vermittele das Modell einen relevanten Einblick in das System des offenen Ganztags:

„[...] mir hat das einen guten Einblick so in das Gesamtkonstrukt Schule/OGS gegeben. Also, da ich halt auch keine Vorerfahrung mit der OGS hatte, da nie selbst war und auch nicht wusste, wie das da läuft, wie die da so drauf sind, fand ich das echt auch wichtig, das später auch zu wissen. So, wie läuft das so in der OGS überhaupt ab?“

Der Durchlauf des Vermittlungsmodells, insbesondere auch die Erfahrungen während des Hospitationstags, tragen hier weiterhin zum allgemeinen Systemwissen (vgl. K4) bei.

Aufgrund der gesammelten Erfahrungen lässt sich außerdem eine wertschätzende Haltung gegenüber dem System OGS und seinen Akteur:innen ableiten:

„Ich habe die Position und die Verantwortung, die Aufgaben der Erzieher in der OGS vorher nicht so richtig gekannt [...] und nicht so wichtig eingeschätzt wie jetzt. Jetzt hat man das halt mal richtig gesehen und jetzt hat man glaube ich mehr Verständnis für die Menschen in der OGS [...].“

Mit der dritten Erhebungsphase wurde in diesem Zusammenhang eine eigene Kategorie (UK4.3) aufgesetzt, die die Relevanz des Ganztages und seiner Akteur:innen aus Studierendensicht aufgreift:

„[...] wertvolle Arbeit.“

„Davon profitieren die Lehrer dann ja im Endeffekt auch.“

„Und ich glaube gerade in der Zukunft wird das immer wichtiger, dass die besser miteinander verknüpft sind und auch noch mehr miteinander machen [Anm.: Lehrer:innen und Ganztagsakteur:innen].“

Mit Blick auf den Sport als Bildungsakteur (vgl. K5) zeigt sich, dass den Studierenden diese Rolle vor Beginn des Kooperationsmodells nicht bekannt war und sich das Wissen erst aus dem Modell heraus durch die Vorträge der Kooperationspartner:innen ergeben hat. Besonders hilfreich empfanden die Studierenden die sportpraktische Weiterbildung durch die Sportjugend, an der die Studierenden auf freiwilliger Basis teilnehmen konnten:

„Also wir haben viele Spiele kennengelernt. [...] und ich fand das sehr hilfreich.“

„Das fand ich echt klasse, das selber auszuprobieren und zu machen. Da konnte man viel mitnehmen.“

5 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Unter der erkenntnisleitenden Fragestellung wurden im Rahmen der formativen Evaluation die einzelnen Bausteine des hier dargestellten Vermittlungsmodells sowohl auf organisatorischer als auch auf inhaltlicher Ebene hinterfragt.

Insbesondere in der Organisation haben die Ergebnisse der Studierenden zu strukturellen Anpassungen der Veranstaltung und Verbesserungen hinsichtlich der Inhalte geführt. Gleichzeitig wurden die Erkenntnisse mit in die Evaluationstreffen der beteiligten Kooperationspartner:innen getragen und von dort aus an die offenen Ganzttagsschulen und an die Übungsleitungen weitergegeben. Die aufgedeckten Mängel beziehen sich vor allem auf eine unzureichende Kommunikation, was wiederum zu Missverständnissen und Unklarheiten geführt hat. Durch das Schließen der Kommunikationslücken sowie weiterer kleiner Änderungen wurden in der Organisation weiterhin keine grundlegenden Handlungsbedarfe er-

mittelt. Für einen reibungslosen Ablauf zeigt sich, dass eine gute Kommunikation unter allen Beteiligten Voraussetzung ist. Ein Beispiel für gute Kommunikation ergibt sich aus der Anpassung, dass die Studierenden seither angehalten sind, noch vor Beginn der Praxisphase persönlichen Kontakt zur offenen Ganztagschule aufzunehmen und Absprachen auf direktem Wege zu treffen.

In Bezug auf Relevanzeinschätzungen sowie Lernerträge profitieren die Studierenden nach eigenen Aussagen mit Blick auf die Sportlehrer:innentätigkeit von dem Vermittlungsmodell. Vor allem wird von den Studierenden das freiere Setting der Bewegungsangebote im Ganztags als Vorteil gesehen, da man sich so ausprobieren könne und schulische Lernziele (sowie Benotungen) nicht im Vordergrund stehen würden beziehungsweise nicht relevant seien:

„Und ich finde gut, dass es viel freier ist als in der Schule. Du kannst dich halt ausprobieren [...].“

Gleichzeitig erleben die Studierenden, wie sich der Alltag im Ganztags gestaltet, welche Arbeit von allen Beteiligten geleistet wird, und entwickeln so eine wertschätzende Haltung. Die Studierenden stufen die gegenseitige Kommunikation zwischen Lehrer:innen und Erzieher:innen auf Augenhöhe als äußerst relevant ein und sehen die Vorteile einer solchen Zusammenarbeit. Dass der organisierte Sport als Bildungsakteur in diesem Feld agiert, war den Studierenden vor dem Durchlauf des Vermittlungsmodells nicht bewusst. Die Erkenntnisse sowie weitere Vernetzungsmöglichkeiten vor dem Hintergrund unterschiedlicher Expertisen und Professionen stellen für die Studierenden vorteilhafte Optionen dar.

Vor dem Hintergrund der hier (nur in Auszügen) dargestellten Befunde wurden Kompetenzen formuliert, die die Studierenden nach dem Durchlauf des Vermittlungsmodells erlangen sollen. Die Kompetenzformulierungen orientieren sich an den Evaluationsergebnissen, an den Rahmenvorgaben für den Schulsport (MSB 2014) sowie den Standards für die Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz (KMK 2004/2019). Insgesamt wurden 8 Kompetenzen auf 3 Ebenen (Wissen, Können, Einstellungen/Haltungen) formuliert, die bereits auf einen kompetenztheoretischen Professionszugang in Anlehnung an Baumert und Kunters (2006, 482) Handlungskompetenzmodell deuten.

Folgende Kompetenzerwartungen wurden spezifiziert:

Im Kompetenzbereich *Wissen* sollen die angehenden Sportlehrkräfte folgende Kompetenzerwartungen erfüllen:

- Die Studierenden kennen neben dem Sportunterricht auch den außerunterrichtlichen Schulsport als zweite Säule der schulischen Bewegungs-, Spiel- und Sporterziehung. Sie wissen, dass Sportunterricht und außerunterrichtlicher Schulsport gemeinsam den Aufgabenbereich Schulsport bilden und sich die pädagogische Verantwortung im System Schule somit auch auf den Bereich *Bewegung, Spiel und Sport* im Ganztags bezieht.

- Die Studierenden kennen den organisierten Sport als Bildungspartner. Sie wissen um die vielfältigen Möglichkeiten zur Entwicklung eines individuellen Schulsportprofils, die sich aus den Vernetzungsmöglichkeiten mit der kommunalen Bildungslandschaft vor Ort ergeben können, insbesondere durch Kooperationen mit den örtlichen Sportvereinen.
- Die Studierenden kennen die unterschiedlichen Herkünfte und Qualifikationen der im Ganzttag eingesetzten Lehr- und Fachkräfte. Sie wissen um die sich hieraus ergebenden vielfältigen Zugänge zum Bewegungserleben und Bewegungslernen.

Im Kompetenzbereich *Können* sollen die angehenden Sportlehrkräfte folgende Kompetenzerwartungen erfüllen:

- Die Studierenden können (auch vor dem Hintergrund der Unterschiedlichkeiten von Sportunterricht und außerunterrichtlichem Schulsport*) BeSS-Angebote im offenen Ganzttag unter Berücksichtigung von Bildungszielen planen und durchführen.

*z. B. wechselnde Lerngruppen/wechselnde Schüler:innen; kleinere Gruppengrößen/wechselnde Gruppengrößen; nachmittägliche Angebote (Konzentrationschwächen/Bewegungsdrang) etc.

- Die Studierenden können mit den anderen Professionen und Akteur:innen im Feld des offenen Ganztags (multiprofessionelle Teams) kollegial zusammenarbeiten und auf Grundlage gegenseitiger Wertschätzung kommunizieren und kooperieren.
- Die Studierenden können ihre eigene Einstellung, ihre Erfahrungen und Kompetenzen vor dem Hintergrund des sich Öffnens von Schule sowie der einhergehenden Veränderungen und Herausforderungen reflektieren und Konsequenzen für die eigene Kompetenzentwicklung ziehen.

Im Kompetenzbereich *Einstellungen/Haltungen* soll die angehende Sportlehrkraft folgende Kompetenzerwartungen erfüllen:

- Die Studierenden verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe. Sie begegnen der Öffnung von Schule und den geschaffenen Vernetzungsmöglichkeiten (auch vor dem Hintergrund neuer Herausforderungen und Veränderungen) mit einer offenen Grundhaltung.
- Die Studierenden verstehen sich und die unterschiedlichen Akteur:innen im Feld des offenen Ganztags als gemeinsame Bildungsakteur:innen, die sich auf Grundlage gegenseitiger Wertschätzung kollegial und auf Augenhöhe begegnen.

In der Gesamtschau und unter Einbezug der durch die Kooperationspartner:innen formulierten Zielerwartungen wurde das vorgestellte Vermittlungsmodell im Rahmen der Berufsfeldbezogenen Praxisstudie sukzessive zu einem Good-Practice-Modell für (angehende) Sportlehrer:innen ausgebaut. Mit der Formulierung spe-

zifischer Kompetenzerwartungen liegen nunmehr Ansatzpunkte einer summativen Evaluation der Veranstaltung vor, deren Ergebnisse in Kürze berichtet werden.

Literatur

- Balz, E. (2010): Außerunterrichtlicher Schulsport. In: N. Fessler, A. Hummel & G. Stibbe (Hrsg.): Handbuch Schulsport. Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport. Schorndorf: Hofmann-Verlag, 373–387.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), 469–520.
- Bielefelder Rahmenkonzeption für die Berufsfeldbezogene Praxisstudie (2016): Anpassung an das Gesetz zur Änderung des Lehrerausbildungsgesetzes vom 26. April 2016.
Online unter: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/studiumlehramt/praxisstudien/bpst/AG-bpst/rahmenkonzeption.pdf> (Abrufdatum: 27.07.2022).
- Bildungskonferenz des Landes Nordrhein-Westfalens (2011): Zusammen Schule machen für Nordrhein-Westfalen. Kurzfassung der Empfehlungen.
Online unter: https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Kurzfassung_Empfehlungen.pdf (Abrufdatum: 20.04.2022).
- Die Bundesregierung (2021): Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung ab 2026.
Online unter: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/ganztagsausbau-grundschulen-1766962> (Abrufdatum: 22.04.2022).
- Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen & der Landessportbund Nordrhein-Westfalen (ohne Datum): Zielvereinbarung „Nr. 1: Sportland Nordrhein-Westfalen“ zwischen der Landesregierung Nordrhein-Westfalen und dem Landessportbund Nordrhein-Westfalen für die Jahre 2018 bis 2022.
Online unter: https://www.lsb.nrw/fileadmin/global/media/Downloadcenter/Ueber_den_LSB/Zielvereinbarung_Nr_1_Sportland_NRW.pdf (Abrufdatum: 16.07.2022).
- Hildebrandt-Stramann, R. (2017): Bewegte Ganztagschule: Vorstellung von Studienergebnissen. In: Sportpraxis. Die Fachzeitschrift für Sportlehrer, Übungsleiter und Trainer. Sonderheft Sport im Ganztage, 58. Jg., 12–16.
- Kehne, M. (2020): Kinder brauchen Bewegung. Westfalen Blatt.
Online unter: <https://www.westfalen-blatt.de/owl/kreis-paderborn/paderborn/kinder-brauchen-bewegung-862976> (Abrufdatum: 11.07.2022).
- KMK – Kultusministerkonferenz (2004/2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. Berlin: Kultusministerkonferenz.
Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Abrufdatum: 11.07.2022).
- Laging, R. (2020): Bewegungs- und sportorientierte Ganztagschulforschung. In: E. Balz, C. Krieger, W.-D. Miethling & P. Wolters (Hrsg.): Empirie des Schulsports. Aachen: Meyer und Meyer Verlag, 311–348.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- 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: 20.07.2022).
- MSB – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): Rahmenvorgaben für den Schulsport.
Online unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/HS/sp/Rahmenvorgaben_Schulsport_Endfassung.pdf (Abrufdatum: 16.07.2022).

- Naul, R. (2011): Bewegung, Spiel und Sport in der Ganzttagsschule – Bilanz & Perspektiven. Edition Schulsport Band 14. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Naul, R. (2015): Wie wird der Sport im Ganzttag zu einem Erfolgsmodell? In: Forschungsgruppe SpOGATA (Hrsg.): Evaluation der Bewegungs-, Spiel und Sportangebote an Ganzttagsschulen in Nordrhein-Westfalen. Aachen: Meyer & Meyer Verlag, 221–223.
- Naul, R., Neuber, N. & Tietjens, M. (2015): Einleitung. In: Forschungsgruppe SpOGATA (Hrsg.): Evaluation der Bewegungs-, Spiel und Sportangebote an Ganzttagsschulen in Nordrhein-Westfalen. Aachen: Meyer & Meyer Verlag, 11–19.
- Neuber, N. (2022): Kinder- und Jugendsport „nach“ Corona. Die Bedeutung von Bewegung, Spiel und Sport für ein gesundes Aufwachsen. In: Forum Kind Jugend Sport 3 (1), 7–12.
- Stüßenbach, J. (2015): Mädchen und Jungen in sportbezogenen Ganztagsangeboten – ein Ort der gleichberechtigten Förderung? In: Forschungsgruppe SpOGATA (Hrsg.): Evaluation der Bewegungs-, Spiel und Sportangebote an Ganzttagsschulen in Nordrhein-Westfalen. Meyer & Meyer Verlag, 117–135.

Autoren

Stefan Schreck, StR

Universität Bielefeld, Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft, Abteilung Sportwissenschaft

Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

stefan.schreck@uni-bielefeld.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung in der Ausbildung von Sportlehrkräften/außerschulische Settings

Bernd Gröben, Prof. Dr.

Universität Bielefeld, Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft, Abteilung Sportwissenschaft

Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

bernd.groeben@uni-bielefeld.de

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungstheoretische Begründung und empirische Erforschung bewegungskultureller Praxen in erzieherischen Kontexten

Synopse

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 Bundesfreiwilligendienst 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).

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 *Quereintritts*, 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 andererseits 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-

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 *Vermissten 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-

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) erörterenswert, 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)

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 Lehramtszugangsverordnung (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 deutungs offen 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.

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, Abstimmungs- 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

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 professionalisierendes 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 Schulpädagog:in 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“ (Se-sink 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.

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

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:101:1-2020071509485741147336>
- 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 vermischt 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>

- 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. & Streblov, 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. & Störländer, 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 Didaktik
 Konsequenz 41a, 33615 Bielefeld
jan_christoph.stoertlaender@uni-bielefeld.de
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungstheorie und Allgemeine Didaktik,
 Capabilities Approach, Professionalisierung in Langzeitschulpraktika

Schlussbetrachtungen

Eva Parusel, Jutta Walke, Anke Schöning, Michaela Heer, Michelle Pahl, Frank Diehr und Anja Tinnefeld

Abschließende Betrachtungen der Herausgebenden

Abschließend möchten wir als Herausgeber:innen einen Blick auf das Ganze werfen. Unser Anliegen bestand darin, mit dem vorliegenden Sammelband den Stellenwert außerschulischer Praxisphasen in der Lehrer:innenbildung in den Blick zu rücken und so einen fachlichen Diskurs anzustoßen und zu eröffnen. Zu diesem Zweck wurde anhand theoretischer Zugänge auf Bedingungen der Sinnhaftigkeit außerschulischer Praxisphasen geblickt. Die Relevanz des Berufsfeldpraktikums (BFP) in Nordrhein-Westfalen als eine Variante außerschulischer Praxisphasen wurde anhand von Good Practice Beispielen und empirischen Befunden ausgelotet. Wir können eine positive Bilanz ziehen: Die Arbeit an dem Band hat die Perspektiven erweitert, indem relevante Fragen identifiziert und differenziert sowie Impulse geliefert werden, wie außerschulische Praxisphasen, so auch das BFP im Speziellen, im Lehramtsstudium künftig weiterentwickelt werden können.

Insbesondere die folgenden Aspekte und Fragen haben unsere Diskussionen während der Entstehung des Bandes bestimmt: das Für und Wider außerschulischer Praxisphasen in der Lehrkräftebildung, deren Relevanz für angehende Lehrkräfte und schließlich die Frage nach den Leerstellen im Kontext des Berufsfeldpraktikums und deren Beforschung, um das BFP zu einem konsistenten beständigen Element der Professionalisierung angehender Lehrkräfte werden zu lassen.

Bezüglich des Für und Widers außerschulischer Praxisphasen lässt sich zunächst einmal eine sehr grundsätzliche, aber dennoch berechtigte Frage stellen, der sich auch Leonhard in diesem Band widmet: Was ist der Sinn außerschulischer Praxisphasen, wenn, wie in den meisten Fällen, mit dem Lehramtsstudium bereits eine eindeutige Berufswahl getroffen ist? Besteht der Sinn in der erneuten Berufswahlüberprüfung und einem entsprechenden Signal an die Studierenden oder geht es um die Anbahnung spezifischer Kompetenzen für die spätere Tätigkeit als Lehrkraft, die tatsächlich nur in einem außerschulischen Feld erworben werden können? Eine klare Positionierung zu diesen beiden Fragen scheint schwierig, dennoch können gute Gründe benannt werden, angehende Lehrkräfte gezielt in die außerschulische Praxis hineinschauen zu lassen:

- Einblicke in andere berufliche Felder außerhalb der Schule sind wichtig, weil sie die Auseinandersetzung mit Resilienz anstoßen und Erfahrungen in alter-

nativen Arbeitsfeldern bieten, die als Relationspunkte zum Arbeitsplatz Schule fungieren können.

- Studierenden, die in Bezug auf den Berufswunsch noch unsicher oder offen sind oder im Laufe des Studiums werden, bietet sich die Möglichkeit der Erprobung beruflicher Alternativen.
- Die „Weltpraxisferne“ angehender Lehrkräfte, die im späteren Beruf u. a. die Aufgabe haben, ihre Schüler:innen auf die Arbeitswelt vorzubereiten, wird reduziert (vgl. Hedtke in diesem Band).
- Die Kenntnis schulnaher fachlicher und pädagogischer Tätigkeitsfelder kann den Blick der angehenden Lehrkräfte für spätere Kooperationsfelder und -partner:innen öffnen und die spätere multiprofessionelle Zusammenarbeit befördern.
- Das Nachdenken über Professionalität, professionelles Handeln und die dahinter liegenden Kompetenzen und Wissensbestände kann für Studierende in der Auseinandersetzung mit einem *fremden* Berufsfeld zu anderen Erkenntnissen führen und vor diesem Hintergrund die reflektierte Auseinandersetzung mit dem eigenen angestrebten Berufsfeld Schule anregen.

Weitere differenzierte Einsichten hat die konkrete Befassung mit dem nordrhein-westfälischen BFP als einer Variante außerschulischer Praxisphasen hervorgebracht. Die Vielfalt der in diesem Band vorgestellten Konzepte und die damit verbundenen Sinngebungen zeigen das BFP als interessantes, vielseitiges und bereicherndes Studienelement im Lehramtsstudium.

Die Freiheitsgrade bei der Ausgestaltung erlauben die Schaffung innovativer Formate, die den Studierenden eine Auseinandersetzung mit aktuellen (bildungs)politischen und gesellschaftlichen Phänomenen ermöglichen (vgl. z. B. Good Practice Beispiele zur Stiftungsarbeit und zu Diversity in diesem Band). Ebenso besteht über die Vernetzung von Schulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen die Möglichkeit eines Einblicks in die Konzeption von Bildungslandschaften (z. B. bei der Gestaltung von Übergängen im Bildungssystem oder bei der Integrationsförderung) oder in die Ausgestaltung von Bildungsräumen und damit in den Zusammenhang von Raum und Lernen. Derartige BFP-Formate können die Haltung angehender Lehrkräfte in Bezug auf die Gestaltung von Bildungsanlässen innerhalb curricularer Vorgaben in ihrem späteren Tätigkeitsfeld in der Schule positiv beeinflussen. Neben der Bedeutung der Praktikumsinstitutionen und -orte zeigt sich anhand der Good Practice Beispiele auch die Wichtigkeit eines schlüssigen Konzepts für die Vorbereitung und Begleitung der außerschulischen Praxiserfahrungen. Ebenso wie bei schulischen Praxisphasen ist die theoriegeleitete Reflexion über das Handeln in der Praxis ein Qualitätskriterium, hinzu kommt der Transfer des im außerschulischen Feld erworbenen Wissens auf die schulische Praxis beziehungsweise den Lernort Schule.

Die von den Studierenden so erworbenen Kompetenzen unterscheiden sich aufgrund der universitär angeleiteten Reflexionsaufträge und -anlässe daher auch sehr deutlich von unbegleiteten Alltags- und Jobberfahrungen, etwa einem freiwilligen Freizeitengagement oder einer Lohnarbeit. Die universitäre Begleitung leistet einen wesentlichen Beitrag, damit bei der Vielfalt der Ausgestaltungsmöglichkeiten und Praktikumsorte nicht Beliebigkeit und Willkür entstehen, sondern ein Zugewinn und eine Erweiterung der Perspektive für die Lebenswelt der Studierenden. Die Relevanz außerschulischer Praxisphasen zeigt sich darin, dass das BFP den Studierenden ermöglicht, ihr Verständnis von Professionalität und wissensbasierter (Handlungs-)Kompetenz zu erweitern. Sie können Erfahrungen über das Zusammenwirken unterschiedlicher gesellschaftlicher Akteure, Funktionsträger:innen und Unternehmen sammeln und ihre Idee von Lebenswelt erweitern. Ein außerschulisches Praktikum bietet zudem eine kontrastierende Erfahrung zum angestrebten Lehrberuf, die ein Hinterfragen nahelegt – zum Beispiel bezüglich der Strukturen des aktuellen Bildungssystems, aber auch individuell bezüglich des eigenen Berufswunsches. Im Herausgeber:innenteam haben wir die Erfahrung gemacht, dass die meisten Studierenden den Berufswunsch *Lehrkraft* mit dem Berufsfeldpraktikum eher nicht hinterfragen beziehungsweise nicht hinterfragen wollen. Für diejenigen, die angesichts ihres Berufswunsches noch zweifeln, bietet es allerdings eine strukturierte Entscheidungshilfe und Ausstiegsoption aus dem Lehramtsstudium an. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn eine curriculare oder zumindest didaktische Verankerung dieses individuellen Aspekts (zum Beispiel im Rahmen der Lehrveranstaltung oder des Portfoliokonstrukts einer Universität) gegeben ist. Für den Blick über den Tellerrand der individuellen berufsbiografischen Entwicklung (Schule – Uni – Schule) liefert das Berufsfeldpraktikum Möglichkeiten, die Lebens- und Arbeitswelten der zukünftigen Schüler:innen besser zu sehen und somit auch den im Unterricht geforderten Lebensweltbezug für die Schüler:innen deutlicher zu adressieren. Die Anerkennung anderer Berufswelten als der von Lehramtsstudierenden angestrebten im Kontext des professionellen Habitus wird hier gefördert. Praktikumserfahrungen können überdies außerschulische (Lern)orte als Schnittstellen zu schulischer Bildung für zukünftige Lehrpersonen zugänglich machen und ein Verständnis von Bildung außerhalb der Schule fördern. Schulentwicklung als Thema nicht nur in der Schule zu verorten, sondern eingebettet in die Gesellschaft und Arbeit zu betrachten, ist eine sinnvolle Erweiterung des Horizontes angehender Lehrkräfte. Dabei kann ein Blick in andere Tätigkeitsfelder nicht nur den Aspekt der Multiprofessionalität in Bildungskontexten erhellen, sondern auch eine Auseinandersetzung mit dabei entstehenden Belastungen sowie mit den eigenen Vorstellungen von Belastbarkeit und Resilienz hervorbringen. Auch hier zeigen die Good Practice Beispiele eindrucksvoll den Erfahrungsraum auf, der entstehen kann, wenn achtsame Planung und Sinnzuweisung seitens der Anbieter:innen der Formate erfolgt. Die Ergebnis-

se der Interviews und Evaluationen in den empirischen Beiträgen bestärken den Eindruck, dass eine gute Planung und klare Zielvorstellungen in der Vorbereitung wesentlich sind. Gleichzeitig wird deutlich, dass bei den Studierenden häufig individuelle Entwicklungswünsche und Ziele die subjektive Bewertung des Praktikums als gewinnbringend bedingen. Daher kann ein reflektierter Zugang zum Praktikum vielleicht bereits als eine Bedingung für Erfolg benannt werden. Zudem stellt sich analog zu schulischen auch bei außerschulischen Praxisphasen die Frage nach einer geeigneten Theorie-Praxis-Relationierung: Studierende äußern eine hohe Wertschätzung für die praktische Erfahrung – so auch im Berufsfeldpraktikum. Damit ein nachhaltiges Lernen für die Studierenden möglich wird, muss die Gelegenheit bestehen, sich kritisch-konstruktiv mit den eigenen subjektiven Theorien auseinanderzusetzen und eine wissenschaftsbasierte Sicht auf das jeweilige Praxisfeld zu erlangen. Genau dies ist ein wesentlicher Schlüssel, um das eigene Verständnis von Professionalität zu erweitern, und hier liefern die Good Practice Beispiele inspirierende Anknüpfungspunkte, wie man diesem Anspruch in der Gestaltung des Berufsfeldpraktikums gerecht werden kann.

Wie sich anhand des vorliegenden Sammelbandes eindrücklich zeigt, erfolgt die Einbettung des Berufsfeldpraktikums an den Hochschulstandorten sehr verschieden: Vorbereitung und Begleitung des BFP erfolgen fachgebunden, überfachlich, institutionenabhängig – und dies in unterschiedlichen Kombinationen beziehungsweise Konstellationen. Damit sich außerschulische Praxisphasen wie z. B. das BFP als konsistentes Element der Lehrer:innenbildung etablieren können, ist aus unserer Sicht als Herausgeber:innen ein Forschungsdiskurs wünschenswert, der Qualität und Ausrichtung der Angebote in Beziehung zu den allgemeinen Lernzielen und Kompetenzen laut gesetzlichen Vorgaben setzt und gleichzeitig spezielle Lernziele einzelner Formate kategorisiert und darin nach verallgemeinerbaren Kriterien gelungener Lern- und Entwicklungsprozesse sucht.

Die Beiträge in diesem Band eröffnen einen Blick darauf, was von einem solchen Diskurs an Weiterentwicklung für außerschulische Praxisphasen zu erwarten wäre und in welche Richtung weitere Forschungsbemühungen gehen könnten. Einige der möglichen, noch auszubauenden Fragen seien hier vorgestellt.

Die von Košinár in diesem Band entfaltenen Überlegungen hinsichtlich der Begleitpersonen in außerschulischen Praktika werden vor dem Hintergrund der Good Practice Beispiele in diesem Band mit Leben gefüllt. Die große Spannweite der Aufgaben, der Zusammenarbeit und der Ausgestaltung der Begleitungsaufgabe wird, wenn auch erst in Ansätzen, so aber doch plastisch bei einigen Good Practice Beispielen sichtbar. Es zeigt sich deutlich, dass die Rolle der Expert:innen am Praktikumsort unterschiedlich stark ausgearbeitet und bei freier Wahl des Praktikumsortes durch die Studierenden auch nicht festzulegen ist. Gerade im Kontext einer angemessenen Theorie-Praxis-Relationierung ist es von Bedeutung, sich damit auseinanderzusetzen, inwiefern Qualitätskriterien für Praktikumsor-

te, z. B. für die dort anzutreffende Expertise, entwickelt werden können. Daran anknüpfend wäre zu erörtern, welche Folgen dies für das Format und die Freiheit der Wahl des Praktikumsplatzes hätte. Untersucht werden könnte zudem die Qualität der Erfahrungen im außerschulischen Feld: Wodurch zeichnen sich diese als wertvoll aus und wie lassen sie sich im Unterschied zu alltäglichen Arbeitswelt-Erfahrungen der Studierenden bestimmen? Mit Blick auf das oben genannte Innovationspotential eines außerschulischen Praktikums könnte die Frage interessieren, wie die Analyse und der Diskurs über die Qualität der universitären Vorbereitung und Begleitung einer außerschulischen Praxisphase dazu beitragen, eine curriculare Vergleichbarkeit sicherzustellen, ohne damit die Freiheitsgrade in der Gestaltung einzuschränken.

Die aktuellen (Stand 2023) Bewegungen und durch Rekrutierung von Quer- und Seiteneinsteiger:innen sich ergebenden Veränderungen am Arbeitsmarkt der Lehrkräfte führen zu der Frage, welche Wirkungen dadurch auf das Kompetenz- und Professionalitätsverständnis entstehen und ob und wie sich dadurch perspektivisch ein anderer Welt-Praxis-Bezug ergibt.

Hedtke (vgl. Kap. 1 in diesem Band) attestiert, dass das BFP sich vorrangig auf Persönlichkeit und Professionalität angehender Lehrer:innen konzentriert und zu wenig die spätere außerschulische und postschulische Lebenswelt der Schüler:innen in den Blick nimmt. Die vorgelegte Auswahl von Good Practice Beispielen bestätigt diese Einschätzung insofern, als dass kein Beispiel enthalten ist, das die spätere berufliche Praxis der zukünftigen Schüler:innen explizit berücksichtigt oder auf eine zu entwickelnde Kompetenz von Studierenden im Bereich der Kenntnis beruflicher Zusammenhänge, Berufsorientierung oder -beratung von Schüler:innen abhebt. Um es in den von Leonhard (vgl. Kap 1 in diesem Band) eingeführten Zielhorizonten zu sagen, bilden die vorgestellten Beispiele mehrheitlich das Ziel *Einblicke in außerschulische Tätigkeitsfelder als Erweiterung* ab.

Es würde sich lohnen, hier nach anderen Formen und Auffassungen einer außerschulischen Praxisphase zu suchen. Und es ist wichtig zu bedenken, dass der Call zu diesem Band ausdrücklich den in vielen Beiträgen stark gemachten Aspekt der Professionalisierung angefragt hat und hervorhebt. Gleichzeitig war die Einreichung der Beiträge ungesteuert und freiwillig, so dass der Band nicht dem Anspruch einer systematischen Inventur möglicher Formate folgend entstanden und somit in dieser Hinsicht nicht repräsentativ ist.

Mit der Entstehung dieses Bandes hat sich unser Horizont erweitert, die Vielfalt der Formate ist sichtbar und diskutabel geworden, der Band somit ein Gewinn für den Austausch zwischen Akteuren und für Abstimmungen zur Weiterentwicklung von außerschulischen Praktika im Lehramtsstudium. Mit diesen Gedanken haben wir den Band auf den Weg und nun in die Öffentlichkeit gebracht.

Autorinnen und Autoren

Auner, Nadine, Universität Bielefeld, BiSEd, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Internationalisierung der Lehrer:innenbildung, Förderung von Studierendenmobilität sowie Bildungssysteme im internationalen Vergleich.

nadine.auner@uni-bielefeld.de

Bedehäsing, Jutta, Bergische Universität Wuppertal, School of Education, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxisphasen in der Lehrer:innenbildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung.

bedehaesing@uni-wuppertal.de

Beese, Melanie, Dr., Universität Duisburg-Essen, fachliches und sprachliches Lernen im naturwissenschaftlichen und technischen Unterricht, Entwicklung fachlicher Schreib- und Textsortenkompetenzen.

melanie.beese@uni-due.de

Behrens, Ulrike, Dr., Universität Hildesheim, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Arbeitsschwerpunkte: Didaktik der Mündlichkeit, Leistungsbeurteilung im Deutschunterricht, Aufgabenentwicklung, lernförderliche Konzepte für die Hochschullehre.

ulrike.behrens@uni-hildesheim.de

Berninger, Ina, Dr., Universität zu Köln, Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZfL), Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Evaluation, soziale Ungleichheit, Lehrer:innenbildung.

i.berninger@uni-koeln.de

Bremke, Sabine, Universität Bielefeld, Abteilung Sportwissenschaft, Lehrerin im Hochschuldienst. Sabine.Bremke@uni-bielefeld.de. Abteilungsleiterin I, Sekundarschule Königsbrügge.

S.Bremke@Koenigsbruegge.schule

Brüser, Simone, Universität Siegen/Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung, Arbeitsschwerpunkte: Praxisphasen in der universitären Lehrer:innenbildung, Leitung Ressort Praxisphasen.

Brueser@zlb.uni-siegen.de

Dahlmanns, Claus, Dr., Universität zu Köln, Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZfL), Leiter Team Praxisphasen.

claus.dahlmanns@uni-koeln.de

Diehr, Bärbel, Prof. Dr. (i.R.), Bergische Universität Wuppertal, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Internationalisierung der Lehrkräftebildung, Bilinguales Lehren und Lernen, Kritische Diskurs- und Medienkompetenz im Englischunterricht.

diehr@uni-wuppertal.de

Dreowski, Felix, Kurt und Maria Dohle Stiftung, Arbeitsschwerpunkte: Stiftungen und Philanthropie, Förderung von benachteiligten jungen Menschen bei den Übergängen zwischen Schule, Ausbildung und Beruf.

fd@dohle-stiftung.com

Diehr, Frank, Universität Duisburg-Essen, Zentrum für Lehrkräftebildung, Ressortleitung Schulpraxis und Praktikumsbüro.

Frank.Diehr@uni-due.de

Eichler, Judith, Lehramtsanwärterin am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Dortmund, Seminar: Gymnasium/Gesamtschule, ehemalige Projektkoordinatorin WEICHENSTELLUNG an der Universität zu Köln.
mailj.eichler@gmx.de

Feindt, Andreas, Dr., Akademischer Rat am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Münster und Modulbeauftragter für das Berufsfeldpraktikum.
andreas.feindt@uni-muenster.de

Fischer, Anna Elisabeth, Bergische Universität Wuppertal, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Internationalisierung, Professionalisierung von Lehrpersonen.
afischer@uni-wuppertal.de

Fränkel, Silvia, Jun.-Prof. Dr., Universität zu Köln, Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät, Didaktik der Naturwissenschaften mit Schwerpunkt Sonderpädagogik, Bildung für nachhaltige Entwicklung, inklusiver Unterricht, digitale Bildung.
silvia.fraenkel@uni-koeln.de

Fuchs, Andrea, Dr., Bergische Universität Wuppertal, School of Education, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern, Praxisphasen in der (sonderpädagogischen) Lehrer:innenbildung.
fuchs@uni-wuppertal.de

Göbel, Oliver, Zentrum für Lehrkräftebildung, Universität Duisburg Essen, Gymnasiallehrer, abgeordnet als Praktikumsmanager. oliver.goebel@uni-due.de

Gröben, Bernd, Prof. Dr., Universität Bielefeld, Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft, Abteilung Sportwissenschaft, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungstheoretische Begründung und empirische Erforschung bewegungskultureller Praxen in erzieherischen Kontexten.
bernd.groeben@uni-bielefeld.de

Grotjohann, Norbert, Prof. Dr., Universität Bielefeld, Fakultät für Biologie/Biologiedidaktik – Botanik und Zellbiologie.
norbert.grotjohann@uni-bielefeld.de

Halkiew, Daniel, Zentrum für Lehrerbildung der Universität Münster, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Begleitung und Reflexion von Praxisphasen, Kollegiale Beratung, Portfolioarbeit.
daniel.halkiew@uni-muenster.de

Heer, Michaela, Dr., Bergische Universität Wuppertal, School of Education, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern, Praxisphasen in der Lehrer:innenbildung.
heer@uni-wuppertal.de

Hedtke, Reinhold, Prof. em. Dr., Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie der sozialwissenschaftlichen und sozioökonomischen Bildung, Monitoring der politischen Bildung, Konventionenökonomie, Marktsoziologie.
reinhold.hedtke@uni-bielefeld.de

Heil, Christine, Prof. Dr., Kunstdidaktik und Bildungswissenschaften, Institut Performative Praxis, Kunst und Bildung, Vizepräsidentin für Lehre, Studium und Professionalisierung, Hochschule für Bildende Künste Braunschweig.
c.heil@hbk-bs.de

Heil, Rebekka, Universität Duisburg-Essen, Fachliches und sprachliches Lernen in der beruflichen Bildung mit dem Schwerpunkt auf Pflegeberufen, Sprachförderkonzepte für neu Zugewanderte in der beruflichen Bildung.
rebekka.heil@uni-due.de

Hinrichs, Beatrix, Dr., Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Department Deutsch als Fremd- und Zweitsprache/Mehrsprachigkeit, Projektleitung „FörBi“, Lehrkraft im Modul Deutsch als Zweitsprache für Lehramtsstudierende.
beatrix.hinrichs@uni-bielefeld.de

Jahn, Stefanie, Dr., Universität Duisburg-Essen, Sprachbildender Mathematikunterricht, Konzepte zur Schulentwicklung im Bereich der durchgängigen Sprachbildung in der Sekundarstufe. stefanie.jahn@uni-due.de

Kahmen, Frederik, M. Ed., Gymnasiallehrer und Lehrbeauftragter für die BPSt im FörBi-Projekt. frederik.kahmen@uni-bielefeld.de

Kiskemper, Johannes, abgeord. Lehrer, Universität Bielefeld/Institut für Didaktik der Mathematik, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rechenschwierigkeiten. johannes.kiskemper@uni-bielefeld.de

Köllner-Kolb, Regina, Universität Duisburg-Essen, Institut für Kunst und Kunstwissenschaft. regina.koellner-kolb@uni-due.de

Košínár, Julia, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum Lehrberufe und pädagogische Professionalität, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufsbiografische Laufbahnwege von Lehrpersonen, Schulpraktische Studien und ihre Akteur:innen, Dokumentarische Längsschnittforschung, Habitusforschung, Konzepte für die Lehrer:innenbildung. julia.kosinar@phzh.ch

Krämer, Astrid, Universität zu Köln, Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZfL), Leiterin Team Praxisphasen. astrid.kraemer@uni-koeln.de

Kull, Carolin, Dr., Ruhr-Universität Bochum, Professional School of Education, Akademische Rätin, Arbeitsschwerpunkte: Forschendes Lernen in den Schulpraxisstudien und im Praxissemester, Lehrentwicklung sowie Literatur des 21. Jahrhunderts. Carolin.Kull@rub.de

Lakehal, Siham, Universität Duisburg-Essen, Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Förderunterricht für Schüler:innen mit Migrationshintergrund, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachliches und fachliches Lernen neu zugewanderter Schüler:innen. Siham.lakehal@uni-due.de

Lee, Arman Burak, Universität zu Köln, Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZfL), Projektkoordination KommMit, Projektkoordination PROMPT!, Schulpraxiskoordination LehrkräftePLUS Köln. Ale2@uni-koeln.de

Leonhard, Tobias, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Professions- und Systemforschung Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Schul- und Berufspraktische Studien. tobias.leonhard@phzh.ch

Lorleberg, Jule, Bergische Universität Wuppertal, Servicebereich der School of Education, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: DAAD-Projekt „Lehrer*innenbildung Grundschule International“ (L-GrIn). lorleberg@uni-wuppertal.de

Lorth, Nicole, Grundschullehrerin. Von 2017-2019 abgeordnete Lehrerin und Praktikumsmanagerin im Ressort Schulpraxis und Praktikumsbüro im Zentrum für Lehrkräftebildung der Universität Duisburg-Essen. Seit 2019 Ausbilderin am Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung in Solingen. nicole.lorth@zfsolsolingen.onmicrosoft.com

Mattiesson, Christiane, Dr., Ruhr-Universität Bochum, Professional School of Education, wissenschaftliche Mitarbeiterin und stellv. Geschäftsführerin, Arbeitsschwerpunkte: Wissenschafts-Praxis-Transfer und Lehrer:innenfortbildung. christiane.mattiesson@rub.de

Mavruk, Gülşah, Dr., Universität Duisburg-Essen, Zentrum für Lehrkräftebildung, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Konzeption von DaZ-Praxisphasen in der Lehrkräfteausbildung, Koordination von sprachlichem und fachlichem Lernen (SekI/II).

Guelsah.Mavruk@uni-due.de

Meier, Jana, Dr., Universität Paderborn, Zentrum für Bildungsforschung & Lehrerbildung – PLAZ-Professional School, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrkräften, Kompetenzorientierung, Evaluation.

meier@plaz.uni-paderborn.de

Möllers, Laura, M.A., Universität Duisburg-Essen/Didaktik der Sozialwissenschaften, Geschäftsführung der CIVES! School of Civic Education.

laura.moellers@uni-due.de

Moraitis, Anastasia, Dr., Universität Duisburg-Essen, Ästhetische Bildung in Lehr-Lernkontexten mit dem Schwerpunkt Dramapädagogik, Visual Literacy, Mehrsprachigkeitsdidaktik/Sprachvergleich, sprachsensibler Fachunterricht.

anastasia.moraitis@uni-due.de

Morek, Miriam, Prof. Dr., Universität Duisburg-Essen, Institut für Germanistik, Germanistische Sprachdidaktik, Arbeitsschwerpunkte: Gesprächsanalytische und fachdidaktische Unterrichtsforschung, Erwerb und Vermittlung von Diskursfähigkeiten, Inklusiver Deutschunterricht.

miriam.morek@uni-due.de

Nolding, Jana, Dr., Universität Bielefeld, Fakultät für Biologie/Biologiedidaktik – Botanik und Zellbiologie, Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Zoopädagogik, außerschulischer Lernort Zoo.

jana.nolding@uni-bielefeld.de

Pahl, Michelle, Dr., Bergische Universität Wuppertal, School of Education, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxisphasen in der Lehrer:innenbildung, Professionalisierung angehender Lehrkräfte.

mpahl@uni-wuppertal.de

Parusel, Eva, Dr., Bergische Universität Wuppertal, School of Education, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxisphasen in der Lehrer:innenbildung, Entwicklung von Lehr-Lernsettings, Professionalisierung.

parusel@uni-wuppertal.de

Porsch, Raphaela, Prof. Dr., Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Didaktik, Fremdsprachenforschung, Lehrerbildungsforschung, Professionsforschung, Schul- und Unterrichtsforschung.

raphaela.porsch@ovgu.de

Reintjes, Christian, Prof. Dr., Universität Osnabrück, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerbildungsforschung, Schul- und Unterrichtsforschung, Schulentwicklung und Steuerung im Bildungswesen, Digitalisierung, Bildung für nachhaltige Entwicklung.

christian.reintjes@uos.de

Reuschenbach, Ursula, Universität Duisburg-Essen/Zentrum für Lehrkräftebildung. Seit 2008 Dozentin für schulpraktische Begleitveranstaltungen, von 2012 bis 2017 abgeordnete Lehrerin und Praktikumsmanagerin, seit 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin und stellv. Leitung des Ressorts Schulpraxis & Praktikumsbüro, seit 2021 auch Koordinatorin im Projekt WEICHENSTELLUNG an der Universität Duisburg-Essen.

ursula.reuschenbach@uni-due.de

Riemer, Claudia, Prof. Dr., Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Department Deutsch als Fremd- und Zweitsprache/Mehrsprachigkeit, Wissenschaftliche Projektleitung „För-Bi“, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte in Sprachlehr- und -lernforschung, Forschungsmethodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung, Lehrerbildungsforschung im Bereich DaF und DaZ.
claudia.riemer@uni-bielefeld.de

Rotärmel, Tanja, Universität Paderborn, Zentrum für Bildungsforschung & Lehrerbildung – PLAZ-Professional School, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxisphasen im Lehramtsstudium, Portfolioarbeit, Evaluationen.
rotaermel@plaz.uni-paderborn.de

Rottmann, Thomas, Prof. Dr., Universität Bielefeld/Institut für Didaktik der Mathematik, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rechenschwierigkeiten, inklusiver Mathematikunterricht, Lernen durch Bewegung.
thomas.rottmann@uni-bielefeld.de

Salewski-Teßmann, Kerstin, Dr., Universität Duisburg-Essen, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wirksamkeit von universitären Ausbildungsangeboten und Praxisphasen zur durchgängigen Sprachbildung in Bezug auf die Entwicklung von Einstellungen und didaktischer Handlungskompetenz.
kerstin.salewski@uni-due.de

Sellmann-Risse, Daniela, Dr., Universität Bielefeld, Fakultät für Biologie, Sachunterrichtsdidaktik (Schwerpunkt Naturwissenschaftliche Bildung), Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Lehrkräfteprofessionalisierung, Digitale Lehre.
daniela.sellmann-risse@uni-bielefeld.de

Schmäing, Till, M.Ed., Universität Bielefeld, Fakultät für Biologie, Biologiedidaktik – Botanik/Zellbiologie, Bildung für nachhaltige Entwicklung, außerschulisches Lehren und Lernen (schwerpunkt-mäßig mit einem Bezug zum Wattenmeer).
till.schmaeing@uni-bielefeld.de

Schöning, Anke, Universität Bielefeld, Bielefeld School of Education (BiSEd), Leitung des Arbeitsbereichs Konzeption und Management Praxisstudien, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxisphasen in der Lehrer:innenbildung, Forschendes Lernen in Praxisphasen.
anke.schoening@uni-bielefeld.de

Schreck, Stefan, StR, (abgeordnete Lehrkraft im Arbeitsbereich Sport und Erziehung der Abteilung Sportwissenschaft, 2016 bis 2022), Universität Bielefeld, Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft, Abteilung Sportwissenschaft, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung in der Ausbildung von Sportlehrkräften/in außerschulische Settings.
stefan.schreck@uni-bielefeld.de

Schubert, Julia, Universität Duisburg-Essen, Konzepte zur Schulentwicklung mit Schwerpunkt auf die Integration neu Zugewanderter in der Grundschule.
julia.schubert@uni-due.de

Schüssler, Renate, Dr. phil., Universität Bielefeld, BiSEd. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Internationalisierung der Lehrer:innenbildung, migrationspädagogische Projekte, Fort- und Weiterbildung.
renate.schuessler@uni-bielefeld.de

Sellmann-Risse, Daniela, Dr., Universität Bielefeld, Fakultät für Biologie, Sachunterrichtsdidaktik (Schwerpunkt Naturwissenschaftliche Bildung), Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Lehrkräfteprofessionalisierung, Digitale Lehre.
daniela.sellmann-risse@uni-bielefeld.de

Springob, Jan, Dr., Universität zu Köln, Zentrum für Lehrer*innenbildung, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Phasenübergreifende und internationale Lehrkräfteausbildung.
Jan.Springob@uni-koeln.de

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

Tinnefeld, Anja, Universität zu Köln, Zentrum für Lehrer*innenbildung, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrkräften, Bachelor-Praxisphasen (Eignungs- und Orientierungspraktikum, Berufsfeldpraktikum), Reflexion. anja.tinnefeld@uni-koeln.de

Veldscholten, Jan, Universität zu Köln, Zentrum für Lehrer*innenbildung, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Studienberatung und Internationalisierung der Lehrkräfteausbildung.
J.Veldscholten@uni-koeln.de

Venzke, Sandra, Universität Siegen/Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung, Arbeitschwerpunkte: Praxisphasen in der universitären Lehrer:innenbildung. Venzke@zlb.uni-siegen.de

Vogelsang, Christoph, Dr., Universität Paderborn, Zentrum für Bildungsforschung & Lehrerbildung – PLAZ-Professional School, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrkräften, Kompetenzorientierung, Evaluation.
vogelsang@plaz.uni-paderborn.de

Wahbe, Nadia, M. Ed., Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Department Deutsch als Fremd- und Zweitsprache/Mehrsprachigkeit, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachensible Diagnose- und Förderkompetenz in der Praxis entwickeln.
nadia.wahbe@uni-bielefeld.de

Walke, Jutta, Dr., Abteilungsleiterin Praxisphasen am Zentrum für Lehrerbildung der Universität Münster und Modulbeauftragte für das Berufsfeldpraktikum.
juttawalke@uni-muenster.de

Wefers, Juliane, Wiss. Mitarbeiterin Universität Bielefeld/Institut für Didaktik der Mathematik, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rechenschwierigkeiten, Interaktive Lernvideos.
juliane.wefers@uni-bielefeld.de

Wissing, Luisa, Universität Bielefeld, Bildungswissenschaften, British and American Studies, Sportwissenschaft.
luisa.wissing@web.de

Außerschulische Praktika sind trotz ihrer geografisch und historisch unterschiedlichen Ausgestaltungen konstanter Bestandteil der Lehrkräftebildung in Deutschland. Eine Diskussion ihres Beitrags zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte steht ebenso aus wie ein Versuch, die Vielfalt der Ausgestaltungsmöglichkeiten darzulegen. Der vorliegende Band widmet sich beiden Leerstellen, indem zunächst aus theoretischer Perspektive diskutiert wird, welchen Stellenwert außerschulische Praktika im Rahmen der kontinuierlichen Professionsentwicklung im Lehramtsstudium einnehmen können. Anhand des Berufsfeldpraktikums in Nordrhein-Westfalen werden anschließend exemplarische Einblicke in verschiedene universitäre Praktikumskonzepte und vielfältige Projekte und Kooperationen gegeben sowie erste empirische Befunde zum Beitrag der außerschulischen Praxiserfahrungen dargestellt. Der Band vereint unterschiedliche wissenschaftliche und praxisorientierte Perspektiven und Zugänge aus der Erziehungswissenschaft, den Bildungs- und Sozialwissenschaften, der Allgemeinen Didaktik, mehreren Fachdidaktiken sowie der Professionalisierungsforschung.

Die Herausgeber:innen

Anke Schöning, Universität Bielefeld.

Dr. Michaela Heer, Bergische Universität Wuppertal.

Dr. Michelle Pahl, Bergische Universität Wuppertal.

Frank Diehr, Universität Duisburg-Essen.

Dr. Eva Parusel, Bergische Universität Wuppertal.

Anja Tinnefeld, Universität zu Köln.

Dr. Jutta Walke, Universität Münster.

978-3-7815-2615-0



9 783781 526150