

Košinár, Julia; Schmid, Emanuel

## Die Rolle der Praxislehrperson aus Studierendensicht – Rekonstruktionen von Praxiserfahrungen

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 35 (2017) 3, S. 459-471*



Quellenangabe/ Reference:

Košinár, Julia; Schmid, Emanuel: Die Rolle der Praxislehrperson aus Studierendensicht – Rekonstruktionen von Praxiserfahrungen - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 35 (2017) 3, S. 459-471 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-169949 - DOI: 10.25656/01:16994

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-169949>

<https://doi.org/10.25656/01:16994>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-  
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

### Kontakt / Contact:

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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Die Rolle der Praxislehrperson aus Studierendensicht – Rekonstruktionen von Praxiserfahrungen**

Julia Košinár und Emanuel Schmid

**Zusammenfassung** Im Projekt «Anforderungen Studierender in den Berufspraktischen Studien» wurden angehende Primarlehrpersonen zum Studienende in retrospektiven narrativen Interviews befragt. Ziel der Studie war die Rekonstruktion der Deutung und der Bearbeitung von Anforderungen unter Berücksichtigung individueller Voraussetzungen und kontextueller Faktoren. Durch die Datenauswertung mittels dokumentarischer Methode konnten vier relationale Typen identifiziert werden. Der vorliegende Beitrag veranschaulicht die typenbedingten Deutungen von Studierenden in Bezug auf die Rolle der Praxislehrperson. Anhand von Fallbeispielen werden zudem mögliche Spannungsfelder und Interaktionsdynamiken, die bei fehlender Passung zwischen Studierenden und Praxislehrpersonen auftraten, herausgearbeitet.

**Schlagwörter** Lehrerinnen- und Lehrerbildung – berufspraktische Studien – Professionalisierungsprozesse – dokumentarische Methode

### **Student teachers' perception of their mentors' role – Reconstructions of practical experiences**

**Abstract** In the project «Challenges for Future Primary Teachers in Their Field Studies», we conducted narrative interviews with student teachers at the end of their study. Taking personal and structural conditions into account, the aim of the project was to reconstruct how student teachers perceive and cope with occupational challenges. The reconstructions were carried out by means of the documentary method and led to four relational types of professionalization. Our paper focuses on the participating student teachers' perception of their mentors' role in teaching placements as one of three comparative dimensions. Referring to selected case studies, we exemplify possible tensions between the student teachers' general expectations and their mentors' actions (as perceived by the interviewed student teachers).

**Keywords** teacher education – practical training – teaching placements – processes of professionalization – documentary method

## **1 Einleitung**

In den letzten Jahren hat sich die Professionalisierungsforschung zunehmend der Frage angenommen, welche Entwicklungsprozesse angehende Lehrpersonen durchlaufen, wie diese Prozesse initiiert werden und welche Bedeutung dabei individuellen Voraussetzungen, anderen Akteurinnen und Akteuren sowie institutionellen Rahmen-

bedingungen zukommt (z.B. Cramer, 2012; Keller-Schneider, 2010; König, Rothland, Tachtsoglou, Klemenz & Römer, 2016). In diesem Zusammenhang mehrten sich – überwiegend qualitativ ausgerichtete – (Längsschnitt-)Studien, die Veränderungsprozesse in den Blick nehmen (z.B. Dietrich, 2014; Hericks, 2006; Košinár, 2014a; Pille, 2013). Eine weitere mögliche Annäherung an entsprechende Fragen bietet der Blick auf die Mikroebene, z.B. auf die Zusammenarbeit zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden im Rahmen von Schulpraktika. Bisher liegen insbesondere Studien zur Qualität von Unterrichtsbesprechungen (z.B. Kreis, 2012; Schnebel, 2009; Schüpbach, 2007) sowie Interventionsstudien vor, in denen versucht wird, die Qualität solcher Besprechungen positiv zu beeinflussen (z.B. Futter & Staub, 2008; Kreis & Staub, 2011; von Felten, 2005; von Felten & Herzog, 2001). Dennoch steht die Bildungsforschung insgesamt erst am Anfang ihrer Beschäftigung mit der beruflichen Entwicklung Studierender in den berufspraktischen Studien.

Das Forschungsprojekt «Anforderungen Studierender in den Berufspraktischen Studien» (2014–2017) ist an der Professur für Professionsentwicklung des Instituts Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz angesiedelt. Es wird untersucht, wie Studierende Anforderungen im Verlauf ihrer dreijährigen Ausbildung in den Praktika wahrnehmen und wie sie diese Anforderungen auf der Grundlage individueller, sozialer und institutioneller Ressourcen deuten und bearbeiten. Damit wird eine berufsbiografische Perspektive fokussiert, bei der die Konstruktionen des erlebenden Subjekts das zentrale Untersuchungsinteresse bilden. Ziel des Projekts ist es, den bisher im Berufseinstieg angewendeten Entwicklungsaufgabenansatz (vgl. Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010) auf die Lehrpersonen*ausbildung* im Kontext von Schulpraktika zu übertragen und im Rahmen der berufspraktischen Studien Professionalisierungstypen zu rekonstruieren. Unsere Ergebnisse erweisen sich als anschlussfähig an bereits vorliegende typengenerierende Studien (vgl. Košinár, 2014a; Rauin & Meier, 2007) und leisten einen Beitrag dazu, Berufsphasenspezifika weiter auszudifferenzieren.

In unserem Beitrag fokussieren wir auf Befunde zu einer der drei Vergleichsdimensionen, die der Typenbildung zugrunde liegen, und stellen dar, welche *Rolle* die *Praxislehrperson* im Kontext der Anforderungswahrnehmung und -bearbeitung aus der Sicht der befragten Studierenden einnimmt. Um dies am konkreten Beispiel besser verdeutlichen zu können, wird die Typenebene zugunsten der Einzelfallebene verlassen. Nach einer theoretischen Verortung, der Darlegung des Forschungsdesigns und methodologischen Überlegungen (Abschnitt 2) stellen wir zunächst die identifizierten Professionalisierungstypen im Überblick vor (Abschnitt 3). Mithilfe von Zitaten werden die Typen ausdifferenziert (Abschnitt 4.1), bevor im zweiten Ergebnisteil spannungsreiche Interaktionsdynamiken zwischen Studierenden und Praxislehrpersonen an zwei Beispielen veranschaulicht werden (Abschnitt 4.2). Wir schliessen mit einer Zusammenfassung und Überlegungen, die aufzeigen, wie unsere Ergebnisse in der Lehrpersonen*ausbildung* eingeordnet werden können (Abschnitt 5).

## 2 Anforderungsbearbeitung in den berufspraktischen Studien

### 2.1 Theoretische Einordnung des Projekts

Im gegenwärtigen Professionalitäts- und Professionalisierungsdiskurs werden im Wesentlichen drei Ansätze unterschieden: der strukturtheoretische Ansatz (z.B. Oevermann, 1996), der kompetenztheoretische Ansatz (z.B. Baumert & Kunter, 2006) sowie der berufsbiografische Ansatz (vgl. Terhart, 2011). Für Letzteren stehen in der Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung seit einigen Jahren Studien, die die subjektive Deutung und die Bearbeitung berufsphasenspezifischer Entwicklungsaufgaben untersuchen. Bisher konnten Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg (vgl. Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010) sowie Typen der Professionalisierung unter Referendarinnen und Referendaren (vgl. Košinár, 2014a) identifiziert werden. Ausgangspunkt dieser Untersuchungen sind jeweils die subjektive Deutung und die Bearbeitung von Anforderungen, die sich in der jeweiligen berufsbiografischen Phase konstituieren.

Zur empirischen Annäherung an die Prozessgestalt der Anforderungsbearbeitung wird in unserem Projekt der konzeptuelle Rahmen um die Theorie des Erfahrungslernens (Dewey, 1994) erweitert. Wir folgen hierbei den Ausführungen von Combe (2015), denen zufolge Irritationen und Krisen – im Sinne des Einbruchs von Routinen und Handlungssicherheiten – der notwendige Impuls für mögliche Entwicklungen sind. Anforderungen in den berufspraktischen Studien können solche Irritationen auslösen und krisenhafte Erfahrungen bereithalten. Wie im Modell in Abbildung 1 veranschaulicht, lassen sich verschiedene Schritte und Phasen identifizieren. So entscheidet die subjektive Deutung bezüglich der Bedeutsamkeit und der Bewältigbarkeit, die sich auf der Basis individueller Voraussetzungen (z.B. Wissensbestände, Ressourcen, Kompetenzen, Persönlichkeit) vollzieht, darüber, ob eine Bearbeitung stattfindet. Nach Combe (2015) kommt es entweder zum Widerstand und damit zum Verharren in der Krise oder zu einer Annahme und Lösungssuche. Letztere kann sich gedankenexperimentell im Fantasieraum vollziehen oder als reales Ausprobieren von Handlungsalternativen vorstattengehen. Im «rückgreifenden Vorgriff» rekurriert das Subjekt auf vorhergegangene Erfahrungen und antizipiert mögliche Verläufe. Neue Erfahrungen werden reflektiert und evaluiert. Wesentlich für einen Veränderungsprozess, der nachhaltig wirksam wird, ist die Sprachschöpfung. Gemeint sind sowohl die gedankliche, (selbst)reflexive Versprachlichung der Erfahrung als auch der sprachliche Austausch in Erfahrungsgemeinschaften. Übertragen auf die berufspraktischen Studien findet dieser Prozess in der gemeinsamen Unterrichtsplanung und -nachbesprechung zwischen Studierenden und Praxislehrpersonen sowie in den Begleitveranstaltungen an der pädagogischen Hochschule statt. Diese bilden, wie im unteren Teil des Modells abgebildet, den institutionellen Rahmen.

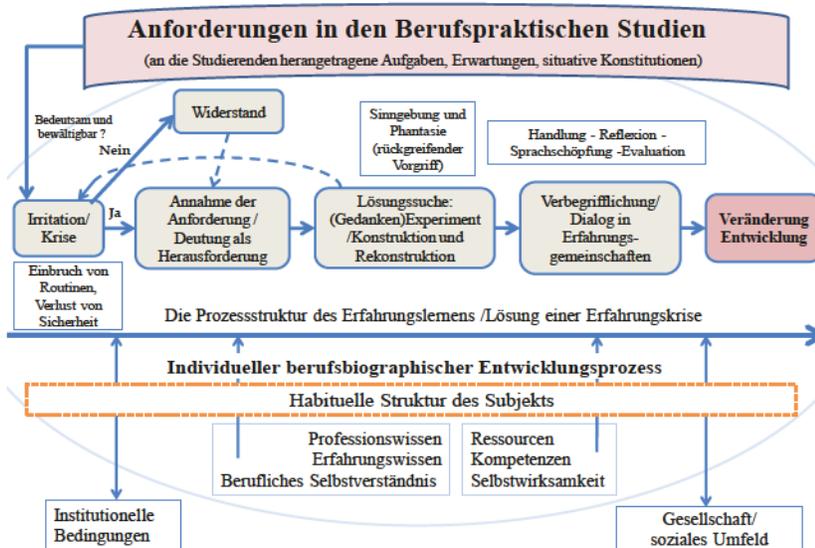


Abbildung 1: Professionalisierung durch das Lösen einer Erfahrungskrise (Košinár, 2014a, S. 101).

## 2.2 Forschungsdesign und methodologische Überlegungen

Das Projekt «Anforderungen Studierender in den Berufspraktischen Studien» befasst sich mit den folgenden Fragen:

1. Welche Anforderungen erleben Studierende in ihren Praktika und wie deuten sie diese Anforderungen?
2. Welche Strategien und Praktiken entwickeln Studierende im Umgang mit diesen Anforderungen?
3. Welche Rolle spielen die Auszubildenden für die Deutung und die Bearbeitung von Anforderungen?

Das hier vorgestellte Datenmaterial besteht aus erzählgenerierenden Interviews, die mit 25 angehenden Primarlehrpersonen (22 weiblich, 3 männlich) am Studienende geführt wurden. Zum Befragungszeitpunkt hatten die Teilnehmenden vier mehrwöchigen Praktika im Rahmen ihres Bachelorstudiums absolviert und befanden sich kurz vor ihrem Berufseinstieg.

Ausgehend davon, dass sich Professionalisierungsprozesse nicht notwendigerweise auf der kommunikativen, expliziten Ebene bewegen und den Befragten selbst zugänglich sind, wurde für die Analyse des Datenmaterials die dokumentarische Methode (Bohnsack, 2014) herangezogen. Diese ermöglicht die Rekonstruktion des sogenannten Orientierungsrahmens, der handlungsleitend ist. Auf unser Projekt bezogen gehen wir davon aus, dass hinter der Deutung von Anforderungen deren (kontextbezogene)

Rahmung und hinter dem Bearbeitungsmodus der jeweilige Orientierungsrahmen der Akteurinnen und Akteure sichtbar wird. Dieser in den Narrationen der Befragten eingelagerte implizite Sinngehalt wird über verschiedene Analyseschritte herausgearbeitet. Auf die formulierende (1) und reflektierende (2) Interpretation folgt die komparative Analyse (3) zwischen den Fällen. Ziel ist eine Typenbildung (4), die auch auf der Grundlage weniger Fälle eine Generalisierung der Befunde zulässt. Damit reiht sich unser Projekt in jene Studien ein, in denen Bildungsprozesse in längsschnittlichen Untersuchungen rekonstruiert und – daran anschliessend – Fragen der Transformation und Möglichkeiten der Veränderung von Orientierungsrahmen verhandelt werden (vgl. Fögele, 2016; Košinár, 2014a, 2014b; Nohl, 2006; von Rosenberg, 2011). Im vorliegenden Beitrag wird jedoch nur auf die Befunde von  $t_1$  zurückgegriffen.

Im Zuge der komparativen Analyse unserer Kernfälle wurden Vergleichsdimensionen festgelegt. Für die vorliegende Typenbildung waren dies:

1. Bedeutung der berufspraktischen Studien (im Kontext von Studium und Berufsziel);
2. Konstituierung und Bearbeitung (berufsbezogener) Anforderungen;
3. Rolle der Praxislehrperson.

Für unsere Typisierung haben wir auf die Möglichkeit einer relationalen Typenbildung zurückgegriffen (Nohl, 2013). Dabei werden Zusammenhänge (Relationen), die sich zwischen den Orientierungen in den verschiedenen Vergleichsdimensionen erkennen lassen, typisiert.

### 3 Typenbildung im Überblick

Über die Fallkontrastierung von 14 Fällen<sup>1</sup> wurden vier Typen identifiziert, die sich anhand ihrer Orientierungen in den drei Vergleichsdimensionen je einem relationalen Typus zuordnen lassen. Die Übersicht in Tabelle 1 zeigt die entsprechenden Orientierungen sowie die festgelegten Typenbezeichnungen.

Im Folgenden wird dargelegt, wie die dritte Dimension («Rolle der Praxislehrperson») typenbedingt unterschiedlich erfahren wird. Zitate<sup>2</sup> auf der Fallebene sollen zur Veranschaulichung dienen; sie belegen die dargelegte Interpretation aber nicht gesamthaft. Die gewählte Interpretation der Äusserungen erfolgt vor dem Hintergrund homolo-

---

<sup>1</sup> Die Fälle wurden nach maximalen und minimalen Kontrasten aus dem Gesamtsample ausgewählt. Auf die Analyse der weiteren Interviews wurde nach der Sättigung der Typen aus zeitökonomischen Gründen verzichtet.

<sup>2</sup> Die Interviews wurden auf Schweizerdeutsch geführt. Bei der Transkription auf Standarddeutsch blieb die Satzstruktur der Äusserungen weitgehend unverändert. Aus Gründen der Lesbarkeit wurden die Zitate gekürzt und bereinigt. Alle Namen stellen Pseudonyme dar. Transkriptionsregeln: @ = lachend; Unterstrich = betont; (.) = kurzes Innehalten; (2), (3) = 2 bzw. 3 Sekunden Pause.

Tabelle 1: Typologie der Anforderungsbearbeitung im Praktikum

Vergleichsdimensionen \ Typus	Selbstverwirklichung (n = 4)	Vermeidung (n = 2)	Entwicklung (n = 4)	Bewährung (n = 4)
1. Bedeutung der Praktika	Entfaltungsraum	Bewertungsraum	Entwicklungsraum	Bewährungsraum
2. Konstituierung und Bearbeitung von Anforderungen	sich Gestaltungsraum nehmen	von aussen herangebrachte Erwartungen erfüllen	berufsbezogene Herausforderungen meistern	berufsbezogene Defizite aufarbeiten
3. Rolle der Praxislehrperson	Ermöglichende oder Verhindernde	Bewertungsinstanz	Beraterin im Entwicklungsprozess	Einschätzende des Entwicklungsbedarfs

ger Orientierungen im fallinternen Vergleich. Zum besseren Verständnis des gesamten Typus wird jeweils eine kurze Darstellung der Orientierungen in den beiden anderen Vergleichsdimensionen vorangestellt.

## 4 Die Rolle der Praxislehrperson

### 4.1 Typenspezifische Bedeutungszuweisungen

Der *Typus «Selbstverwirklichung»* definiert das Praktikum für sich als *Entfaltungsraum*, den er nach eigenen Ideen gestalten möchte. An ihn gestellte Aufgaben und Erwartungen werden zwar als zu erfüllende Pflichten angenommen, das Praktikum wird jedoch vor dem Hintergrund der Möglichkeit, eigene Vorstellungen umzusetzen, bewertet. In diesem Zusammenhang erhält die *Praxislehrperson die Rolle als Ermöglichende und Verhindernde*. Die Qualität einer Praxislehrperson wird folgerichtig nicht von ihrer fachlichen Expertise abgeleitet, sondern davon, ob sie bereit ist, den Studierenden Raum zuzugestehen. Ist dies nicht der Fall, wird das Praktikum als «Käfig» erlebt.

*Anita Villiger: Also, ich habe mich- oftmals im Praktikum fühl ich mich ein bisschen wie in einem Vogelkäfig. @sage ich immer@. Weil, im recht begrenzten Rahmen, den einem die Praxislehrperson gibt, darf man so probieren fliegen, kommt es mir vor. Und da habe ich dann gedacht, so ja, lass mich doch einfach mal fliegen [...] Und darum bin ich eigentlich auch froh, habe ich mein Abschlusspraktikum können im Ausland machen. Weil jetzt nochmals so einen Vogelkäfig (3) brauche ich jetzt nicht unbedingt.*

Die Vorgaben im Praktikum werden von der Studentin als Einschränkung ihrer Bedürfnisse und der Entfaltung ihres Potenzials erfahren. Beim Typus «Selbstverwirklichung» sehen sich Studierende gegenüber Praxislehrpersonen grundsätzlich nicht in der Rolle von Lernenden. Angestrebt werden Reziprozitätserfahrungen und ein kollegial gehaltener «gegenseitiger Austausch». Im Idealfall sind die Anliegen der Studierenden deckungsgleich mit jenen ihrer Praxislehrperson – dann fungiert diese zugleich als Inspiration. Ansonsten kann es durchaus zu Reibungspunkten und Machtkämpfen in einer als hierarchisch wahrgenommenen Struktur kommen.

## Die Rolle der Praxislehrperson aus Studierendensicht

Für den Typus «*Vermeidung*» ist das Praktikum ein *Bewertungsraum*, den es möglichst unbeschadet zu überstehen gilt. Es werden keine eigenen Entwicklungsziele definiert, sondern von der Praxislehrperson definierte Aufgaben angenommen und zum Zweck der Vermeidung von Konflikten erfüllt. In diesem Typus wird die *Praxislehrperson als Bewertungsinstanz* erlebt. Fallübergreifend fungiert sie als (kritische) Beobachterin des Unterrichts, wobei die studentische Performanz im Zentrum der Aufmerksamkeit steht. Vor diesem Hintergrund wird die temporäre Abwesenheit der Praxislehrperson als willkommene Entlastung gesehen.

*Natascha Gubler: Man kann @ein bisschen@ mehr sich selber sein, wenn niemand da ist [...] Man ist sonst ja auch sich selber, aber jeder ist anders, wenn er nicht beobachtet wird. So, das ist eigentlich das Positive gewesen an diesen Nachmittagen, ja, dass halt, wenn etwas passiert, dass du nicht irgendwie das Gefühl hast: «Oh Gott, jetzt hat sie es gesehen, jetzt muss ich schnell es wiedergutmachen», sondern du hast einfach deine Zeit und es ist halt so mehr dein Rhythmus als (.) der von dieser Person, die dir zuschaut.*

Das Praktikum zeichnet sich im Erleben der Studierenden des Vermeidungstyps durch eine mehrheitlich negative Fehlerkultur aus: Wie im Zitat erkennbar geht es darum, nicht näher definierte Missgeschicke auszubügeln und negative Konsequenzen zu vermeiden. Im Konfliktfall passen sich Studierende den Erwartungen der Praxislehrperson an und halten sich an die geltenden «Spielregeln». Gleichzeitig kommt es zu einer inneren Distanzierung, welche sich sowohl in einer spezifischen Abgrenzung gegenüber der Praxislehrperson als auch in einer unspezifischen Abgrenzung vom gesamten Berufsstand äussern kann. Das hierarchische Gefüge im Praktikum wird als gegeben hingenommen.

Der Typus «*Entwicklung*» definiert das Praktikum als berufsbezogenen *Entwicklungsraum*, den er bestmöglich als Vorbereitung auf den Lehrberuf nutzen möchte. In diesem Verständnis werden Anforderungen als Herausforderungen gedeutet. Die Praxislehrperson erhält hier die *Rolle als Beraterin im Entwicklungsprozess* und wird bei der Bearbeitung von Anforderungen aktiv beigezogen. Sie fungiert als kompetente Ansprechpartnerin, nicht nur im Sinne von Zuständigkeit, sondern auch im Sinne von Expertise. Eine fordernde Haltung und Anregungen der Praxislehrperson werden grundsätzlich geschätzt, da sie als Entwicklungsressource verstanden werden.

*Pit Santoro: Während dem ersten Praktikum, das ist, das ist super gewesen. Dort eben auch ganz klar hat man gesagt, was gut ist, was nicht, und vor allem auch, wie könnte man's machen, ohne mir gerade eine Stunde in die Finger zu geben: «Schau, mach's so.» [Die Praxislehrperson] hat das irgendwie können, dass man (2) wegen einer Frage von ihr hat nachher angefangen studieren und ist nachher schlussendlich auf die Lösung vom Problem gekommen. Das hat mich genial gedünkt. Und das hat mich (.) sehr sehr (.) weit gebracht.*

Der Student schätzt die reflexiven Gespräche mit der Praxislehrperson, da sie ihn weiterbringen. Ihre Rückfragen möchte er jedoch möglichst autonom durchdenken und seinen Entwicklungsprozess (mit)gestalten. Weil kritische Rückmeldungen Entwick-

lung initiieren können, wird die Kritik der Praxislehrperson bei diesem Typus nicht nur akzeptiert, sondern auch eingefordert. So wird deren Anwesenheit nicht als Einschränkung des eigenen Handelns erlebt, sondern erst diese Präsenz erlaubt es, Risiken einzugehen und Fehler zu machen.

Der Typus «Bewährung» sieht das Praktikum als den *Raum, in dem sich seine berufliche Eignung bewähren muss*. Anforderungen spiegeln für ihn Entwicklungsnotwendigkeiten wider, die es in der Ausbildung zu bearbeiten und positiv zu bewältigen gilt. In diesem Zusammenhang wird die *Praxislehrperson als Einschätzende des Entwicklungsbedarfs* gesehen. Auch bei diesem Typus fungiert sie als Expertin, wobei weniger ihr vermittelbares Wissen und ihr Können als *Lehrperson* im Fokus stehen, sondern ihr Expertenstatus als *Ausbildnerin*: So wird ihr die Kompetenz zugesprochen, berufliche Defizite zu diagnostizieren und allfälligen Entwicklungsbedarf seitens der Studierenden anzusprechen. Im Unterschied zum Typus «Entwicklung» warten die Studierenden eher passiv auf Rückmeldungen und arbeiten sich hauptsächlich am von der Praxislehrperson vorgegebenen Referenzrahmen ab, ohne eigene Präferenzen zu setzen.

*Denise Perrin: Mit dem (.) Herunterbrechen für die Zweitklässler, da habe ich sehr Mühe gehabt. Und die Lehrerin hat dann gesagt, ja, es sei nicht super, ich müsse da ein bisschen mehr schauen, und ich habe es dann eigentlich selber gemerkt und habe dann irgendwann eine Lektion geplant gehabt, und am Vortag hat sie gefunden, ja wenn du willst, dann besprechen wir das zuerst alles, eben um mir eine Hilfe zu geben. Da habe ich gefunden, ich will jetzt zuerst mal die Stunde machen und dann schaue ich, wie es rauskommt. [...] und sie ist dann wirklich sehr zufrieden gewesen und ab dem Punkt hat sie mich dann eigentlich wirklich auch lassen machen, weil sie gemerkt hat, doch, es kommt jetzt langsam und (.) hat mir gute Feedbacks immer gegeben, und das hat mir eigentlich sehr geholfen dann wirklich dann mich weiterzuentwickeln und das Gefühl mit diesen Zweitklässlern zu bekommen.*

Im obigen Beispiel wird von der Praxislehrperson ein Handlungsproblem aufgezeigt, welches die Studentin annimmt. Bei der Lösungssuche werden von ihr eigenständige Entscheidungen gefällt. Anders als der Typ «Entwicklung» orientiert sie sich dabei an einer gewissen Erfolgsgarantie, worin sich ihre vergleichsweise geringe Risikobereitschaft abzeichnet. Die abschliessende Einschätzung der Studentin erfolgt unter Rückgriff auf das Feedback der Praxislehrperson, welche ihr eine positive Entwicklung attestiert. Das Expertenurteil der Praxislehrperson ist beim Typus «Bewährung» insgesamt von hoher Bedeutung. Kommt es zu divergierenden Einschätzungen durch verschiedene Ausbildende, löst dies Unsicherheit aus. Das Ausbleiben kritischer Rückmeldungen wird als bestandene Bewährungsprobe gedeutet, während Kritik berufliche Mängel indiziert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Studierende dem Praktikum im Rahmen ihres Studiums und für ihren Professionalisierungsprozess jeweils unterschiedliche Funktionen zuweisen. In Relation dazu differiert auch die Rolle der Praxislehrperson, welche je nach Typus als Beraterin in einem selbstständigen beruflichen Entwicklungsprozess, als Einschätzende des Entwicklungsbedarfs, als institutionelle Bewertungsinstanz oder als Ermöglichende bzw. Verhindernde bereichernder Erfahrungen fungiert.

Es scheint, dass Studierende aufgrund ihrer berufsbiografischen Vorerfahrungen und Erwartungen jeweils eigene Orientierungen ins Praktikum einbringen, welche von konzeptionellen Setzungen oder von den Präferenzen der Praxislehrperson unabhängig sind. Wir konnten diese Orientierungen über die relationale Typenbildung vier Typen zuordnen und feststellen, dass der Zusammenhang (die Relation) zwischen den drei Vergleichsdimensionen in allen Typen gleichermaßen vorhanden ist. Als massgebende (zentrale) Dimension hat sich dabei die Bedeutung des Praktikums als Entfaltungs-, Bewertungs-, Erfahrungs- oder Bewährungsraum erwiesen.

#### 4.2 Dynamiken in der Zusammenarbeit zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden

In der Interaktion zwischen Studierenden und ihren Praxislehrpersonen ist es plausibel, dass auch Letztere – durch die Funktion, welche sie dem Praktikum und sich selbst beimessen – Einfluss auf die berufspraktischen Erfahrungen der Studierenden nehmen. Entsprechende Dynamiken in der Zusammenarbeit werden im Folgenden anhand von zwei Fallbeispielen analysiert, wobei wir (nur) auf Erfahrungsberichte der Studierenden rekurrieren können. Anhand ihrer Erzählungen lassen sich spannungsreiche Situationen rekonstruieren, in welchen eine Irritation des studentischen Rollenverständnisses durch die Handlung und das Verhalten der Praxislehrperson deutlich wird.

##### «Man hat es so aus ihr müssen rausziehen»

Im ersten Fallbeispiel erzählt eine Studentin, die wir dem *Entwicklungstyp* zugeordnet haben, auf die Frage nach einem herausfordernden Erlebnis von ihrem zweiten Praktikum am Ende des ersten Studienjahres, das sie mit einer Tandempartnerin absolviert hatte.

*Giulia Botta: Wir hätten uns beide dort einfach gewünscht oder wir haben sie immer wieder darauf aufmerksam gemacht, dass sie uns ein bisschen mehr begleitet. Nachbesprechungen, Vorbesprechungen. Weil sie hat wirklich einfach gesagt «Macht mal» (.) und nach dem Unterricht hat sie gesagt «Ja, ist gut gewesen» @(.)@ Und das ist einfach nicht sehr befriedigend [...] Wir haben immer wieder müssen nachfragen und (.) ja es (.) es ist halt immer so ein, man hat es so aus ihr müssen rausziehen. Auch während dem Unterricht, statt dass sie uns beobachtet hat, ist sie @hinten an den Computer und hat ihre Sachen gemacht@.*

Es wird deutlich, dass die Erwartungen, welche die Studentin an ihre Praxislehrperson gestellt hatte, weitgehend nicht erfüllt wurden. Die Studentin deutet das Praktikum als *Entwicklungsraum* und weist ihrer Praxislehrperson dabei die *Rolle einer Beraterin* zu. Sie soll Besprechungen initiieren und die Entwicklung der Studierenden durch differenzierte Rückmeldungen unterstützen. Das Bedürfnis der Studierenden nach Austausch wird offenbar explizit artikuliert. Der Versuch einer Rollenklärung scheint letztendlich aber wenig Einfluss auf den weiteren Verlauf des Praktikums zu nehmen. Die Praxislehrperson handelt so, als habe das Praktikum die Funktion eines *Entfaltungsraumes*. Sie gewährt den Studierenden maximalen Freiraum zur Umsetzung ihrer Interessen und agiert in der *Rolle als Ermöglichende*. Der entsprechende Gestaltungsraum erfährt allerdings wenig Wertschätzung: Die hier dargestellte Zurückhaltung der

Praxislehrperson bei der Planung («Macht mal») und ihr Absentismus bei der Unterrichtsdurchführung werden von der Studierenden als Desinteresse interpretiert. Die wiedergegebenen vagen Rückmeldungen («Ist gut gewesen») sind für die Studentin wenig gewinnbringend und erfüllen somit keine anregende Funktion. Sie wünscht sich, dass die Praxislehrperson nicht nur im Hintergrund agiert, sondern ihre Expertise und ihre Ressourcen aktiv einbringt.

**«Ich weiss nicht ganz genau, was du damit meinst»**

Im zweiten Beispiel erzählt ein Student, den wir dem *Vermeidungstyp* zugeordnet haben, von einer Irritation während des Standortgesprächs in seinem letzten Praktikum. Hier weist das Praxislehrpersonenteam die beiden Studierenden offenbar darauf hin, dass es den Eindruck habe, sie könnten sich im Praktikum noch stärker einbringen. Diese Aufforderung löst bei dem Studenten Ratlosigkeit aus.

*Tayfun Özdemir: Im P4 [vierten Praktikum] ist es so gewesen [...] wir haben schon alles gegeben, und dann haben [die Praxislehrpersonen] irgendwie verlangt, wir sollen noch mehr geben. Und ich habe mich einfach gefragt, wie will ich noch mehr geben, wenn ich schon 100 Prozent gebe. Wie will ich 150, 160 Prozent geben? Dort habe ich halt schon gesagt, öhm sorry, ich bin ein bisschen überfordert, ich weiss nicht ganz genau, was du damit meinst [...] Aber dann haben sie es auch nachher gesagt: [...] nicht immer ständig fragen, was wir noch müssen machen. Das ist nämlich der Schüler, wo quasi Aufgaben bekommt, und die abhäkelt [abhakt], sondern, dass man wie Eigeninitiative ergreift. Aber (.) selber würde ich nicht draufkommen. Und das ist halt schon ein bisschen schülerrollenmässig, dass man halt alles abhäkelt.*

Die Irritation des Studenten liegt darin, dass er seinem eigenen Empfinden nach hohe Einsatzbereitschaft beim Erfüllen der an ihn herangetragenen Aufgaben beweist und sich darüber hinaus auch noch vergewissert, ob er noch etwas erledigen müsse. Die offenbar abweichende Einschätzung der Praxislehrpersonen, aus deren Sicht er schülermässig agiert und denkt, zeigt, dass hier in jeweils unterschiedlichen Rahmungen gedacht und argumentiert wird. Der Student agiert im Rahmen des *Vermeidungstyps*. Die Praxislehrpersonen fungieren aus seiner Sicht als *Bewertungsinstanz*. Ihre Aufgabe liegt darin, angemessene Aufträge zu formulieren und in der Folge darüber zu befinden, ob und wie gut diese von ihm als Student erfüllt wurden. Die Praxislehrpersonen im Abschlusspraktikum scheinen hingegen zu erwarten, dass sich der Student als zukünftiger Berufseinsteiger über das Erledigen konkreter Aufgaben hinaus selbstständig engagiert. Laut seiner Wiedergabe des Gesprächs fordern sie, er solle nicht nur Dinge abhaken («abhäkeln»), sondern «Eigeninitiative» zeigen. Die Praxislehrpersonen adressieren ihn somit als *Entwicklungstyp* und scheinen als *Beratende* zu agieren, welche bei Bedarf beigezogen werden können. Der Student scheint zunächst irritiert zu sein, ist dann aber bereit, die entsprechende Rückmeldung grundsätzlich anzunehmen, wenngleich offenbleibt, ob sie für ihn letztlich auch umsetzbar war, da sie nicht seinem Orientierungsrahmen entspricht.

## 5 Diskussion und Ausblick

In der Typenbeschreibung wurde deutlich, dass Studierende dem Praktikum entsprechend ihren Orientierungen eine ganz unterschiedliche Bedeutung zuweisen. In Relation hierzu vollziehen sich die Deutung und die Relevanzsetzung der sich in den Praktika konstituierenden Anforderungen. Entsprechend ihrer Orientierung nehmen sie Anforderungen als Herausforderung an und ziehen die Praxislehrperson als Ressource hinzu (Typ «Entwicklung», Typ «Bewährung») oder sie vermeiden die Bearbeitung aus unterschiedlichen Gründen (Typ «Selbstverwirklichung», Typ «Vermeidung»). Es konnte auch gezeigt werden, dass die Praxislehrperson analog dazu ganz unterschiedlich adressiert wird – unabhängig von ihren eigenen Orientierungen, auf die wir in der vorgestellten Studie leider keinen Zugriff haben, da kein entsprechendes Datenmaterial vorliegt.

Die Fallbeispiele in Abschnitt 4.2 zeigen, dass es zwischen Studierenden und den Praxislehrpersonen zu Nichtpassungsverhältnissen kommen kann, die sich präzisieren lassen, wenn man das Rollenverständnis und die Bedeutung, die dem Praktikum zugeschrieben wird, als Ausgangspunkt einer Analyse festlegt. Verschiedene Studien und Erfahrungsberichte zur ersten und zweiten Ausbildungsphase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung weisen auf Probleme und Krisenerfahrungen hin, die durch Nichtpassungsverhältnisse verursacht zu werden scheinen, bislang aber nicht näher bestimmbar sind (u.a. Košinár, 2013, 2014b). Auch angesichts der im ersten Fallbeispiel erkennbaren Auswirkung auf das Entwicklungspotenzial der Studierenden, das nicht ausgeschöpft wird, lohnt es sich, hier den Blick konkreter hinzurichten. Die Praxislehrperson scheint einem Ausbildungsverständnis zu folgen, das sich durch konservative Praktiken auszeichnet. Dieses Verständnis wurde in letzter Zeit durch neuere Formen der Kooperation, die im Co-Planning und Co-Teaching ihren Ausdruck finden, bereits vielfach abgelöst (vgl. Fraefel, 2012). Interessant ist hierbei, dass die tradierte Praktik des «Machenlassens» Entfaltungsraum anbietet, der – je nach Orientierung der Studierenden – zu viel oder zu wenig Anleitung und Anregung bereithalten kann. Zudem weisen beide Fallbeispiele darauf hin, wie wichtig es ist, Praxislehrpersonen in ihrer Tätigkeit als Auszubildende zu schulen, sodass sie die Orientierungen der Studierenden in ihren Grundzügen erkennen und diese entsprechend fordern und fördern können. Dies scheint im zweiten Fallbeispiel gelungen zu sein, denn das Praxislehrpersonenteam spricht offenbar bereits beim Standortgespräch in der Hälfte des Praktikums die Tendenz der Anpassung und der passiven Erwartungshaltung der Studierenden an und fordert ein Umdenken ein.

Weitere Erkenntnisse aus dem vorliegenden Projekt legen den Schluss nahe, dass es in der Zusammenarbeit zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden insbesondere dann zu Konflikten kommen kann, wenn keine berufsbezogene Entwicklungsorientierung der Studierenden vorliegt. Diese fehlt beim *Vermeidungstyp*, da nicht primär das Berufsziel «Primarlehrperson», sondern der Studienabschluss angestrebt wird. Der

*Selbstverwirklichungstyp* wiederum scheint davon auszugehen, ausreichende Voraussetzungen für die Unterrichtsgestaltung und die Klassenführung mitzubringen, und möchte daher im Praktikum entscheidungsbefugt sein. Damit unterlaufen beide Typen die grundlegende Rollenorientierung von Praxislehrpersonen, die sich als Expertinnen und Experten ihres Berufs sehen und auf die Berufsvorbereitung der Studierenden positiv Einfluss nehmen möchten. Hier sind die pädagogischen Hochschulen gefordert, bei den Studierenden die Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus (Helsper, 2001) zu fördern und sie als Erwachsene, die für ihren Professionalisierungsprozess verantwortlich sind, anzusprechen.

Im nächsten Schritt steht es an, über Befragungen von Praxislehrpersonen Genaueres über ihr Ausbildungs- und Rollenverständnis als Praxislehrperson zu erfahren. Auch möchten wir mögliche Auswirkungen von Spannungen zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden auf den Professionalisierungsverlauf über die Studienzeit hinweg untersuchen. Ein vom SNF gefördertes Projekt, in dem wir beiden Fragen nachgehen können, wurde bereits begonnen.

## Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung* (9. Auflage). Opladen: Barbara Budrich.
- Combe, A. (2015). Dialog und Verstehen im Unterricht. Lernen im Raum von Phantasie und Erfahrung. In U. Gebhard (Hrsg.), *Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht* (S. 51–66). Wiesbaden: Springer VS.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dewey, J. (1994). *Erziehung durch und für Erfahrung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dietrich, F. (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fögele, J. (2016). *Entwicklung basiskonzeptionellen Verständnisses in geographischen Lehrerfortbildungen: Rekonstruktive Typenbildung, Relationale Prozessanalyse, Responsive Evaluation*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Fraefel, U. (2012). Berufspraktische Studien und Schulpraktika. Der Stand der Dinge und zwei Neuorientierungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30 (2), 127–152.
- Futter, K. & Staub, F. (2008). Unterrichtsvorbesprechungen als Lerngelegenheiten in der berufspraktischen Ausbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26 (2), 126–139.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer «doppelten Professionalisierung» des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (3), 7–15.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.

## Die Rolle der Praxislehrperson aus Studierendensicht

- König, J., Rothland, M., Tachtsoglou, S., Klemenz, S. & Römer, J.** (2016). Der Einfluss schulpraktischer Lerngelegenheiten auf die Veränderung der Berufswahlmotivation bei Lehramtsstudierenden in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 65–85). Münster: Waxmann.
- Košinár, J.** (2013). Das Problem asymmetrischer Beziehungen für Kooperation im Referendariat. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 227–244). Bad Heibrunn: Klinkhardt.
- Košinár, J.** (2014a). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Barbara Budrich.
- Košinár, J.** (2014b). Die Bedeutung von Passungserfahrungen für Professionalisierungsverläufe im Referendariat. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 29–43.
- Kreis, A.** (2012). *Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Kreis, A. & Staub, F.** (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 61–84.
- Nohl, A.-M.** (2006). *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern. Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M.** (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Oevermann, U.** (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–183). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pille, T.** (2013). *Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung*. Bielefeld: Transkript.
- Rauin, U. & Meier, U.** (2007). Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 102–131). Münster: Waxmann.
- Schnebel, S.** (2009). Beratungsprozesse zwischen Praktikanten und Mentoren – eine Studie zu den Unterrichtsbesprechungen. In M. Dieck, G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, B. Reinhofer et al. (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums* (S. 67–93). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schüpbach, J.** (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine «Nahtstelle von Theorie und Praxis»?* Bern: Haupt.
- Terhart, E.** (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 202–224.
- von Felten, R.** (2005). *Lernen im reflexiven Praktikum. Eine vergleichende Untersuchung*. Münster: Waxmann.
- von Felten, R. & Herzog, W.** (2001). Von der Erfahrung zum Experiment. Angehende Lehrerinnen und Lehrer im reflexiven Praktikum. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19 (1), 29–42.
- von Rosenberg, F.** (2011). *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: Transkript.

## Autorin und Autor

**Julia Košinár**, Prof. Dr., Professur für Professionsentwicklung, Institut Primarstufe, Pädagogische Hochschule FHNW, julia.kosinar@fhnw.ch  
**Emanuel Schmid**, M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter Professur für Professionsentwicklung, Institut Primarstufe, Pädagogische Hochschule FHNW, emanuel.schmid@fhnw.ch