

Košinár, Julia

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

Schöning, Anke [Hrsg.]; Heer, Michaela [Hrsg.]; Pahl, Michelle [Hrsg.]; Diehr, Frank [Hrsg.]; Parusel, Eva [Hrsg.]; Tinnefeld, Anja [Hrsg.]; Walke, Jutta [Hrsg.]: *Das Berufsfeldpraktikum als Professionalisierungselement. Grundlagen, Konzepte, Beispiele für das Lehramtsstudium.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 47-66



Quellenangabe/ Reference:

Košinár, Julia: Schulische und außerschulische Praktikumsbegleitung. Rollen und Anforderungen von Mentoren und von Begleitpersonen im Berufsfeldpraktikum - In: Schöning, Anke [Hrsg.]; Heer, Michaela [Hrsg.]; Pahl, Michelle [Hrsg.]; Diehr, Frank [Hrsg.]; Parusel, Eva [Hrsg.]; Tinnefeld, Anja [Hrsg.]; Walke, Jutta [Hrsg.]: *Das Berufsfeldpraktikum als Professionalisierungselement. Grundlagen, Konzepte, Beispiele für das Lehramtsstudium.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 47-66 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-288634 - DOI: 10.25656/01:28863; 10.35468/6068-03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-288634>

<https://doi.org/10.25656/01:28863>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

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 Differenzenerfahrungen ergeben können, z. B. wenn Schülerklientel, Umgebung und Schulkultur von dem eigens Erlebten abweichen, sind Differenzenerfahrungen 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.

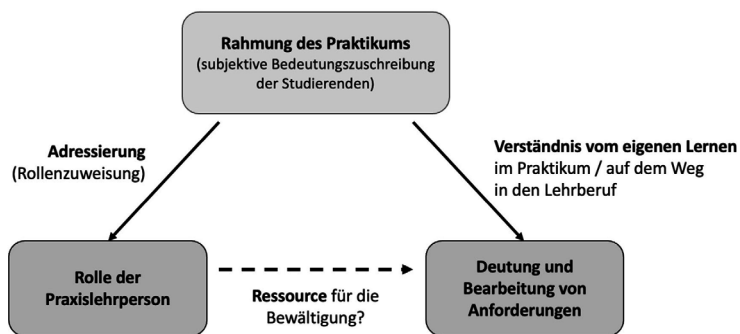


Abb. 1: Relationen zwischen der Orientierung bezüglich der Bedeutung des Praktikums, ihrem Umgang mit den berufs- und praktikumsbezogenen Anforderungen und der Rolle der Praxislehrperson.

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 Berufsfelds 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.

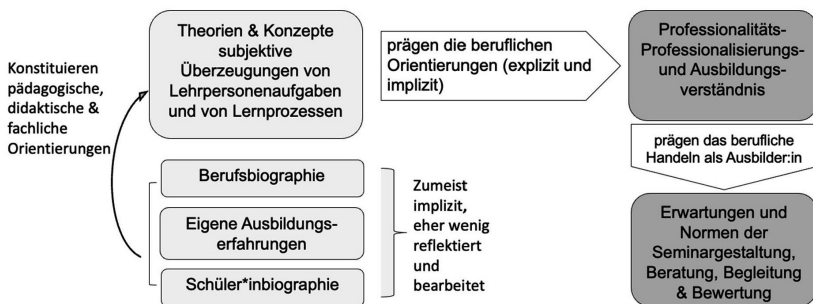


Abb. 2: Einfluss (berufs-)biografischer Erfahrungen auf berufliche und ausbildungsbezogene Orientierungen

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:inbeziehung 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