

Halkiew, Daniel

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

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. 173-180



Quellenangabe/ Reference:

Halkiew, Daniel: Die Universität als Tätigkeitsfeld. Die Leitung von Portfoliogruppen im Rahmen des Berufsfeldpraktikums - 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. 173-180 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-288761 - DOI: 10.25656/01:28876; 10.35468/6068-16

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-288761>

<https://doi.org/10.25656/01:28876>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Daniel Halkiew

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

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

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

1 Kontext Portfolioarbeit

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

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

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

2 Peer-Learning-Programm zur Portfolioarbeit

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

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

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

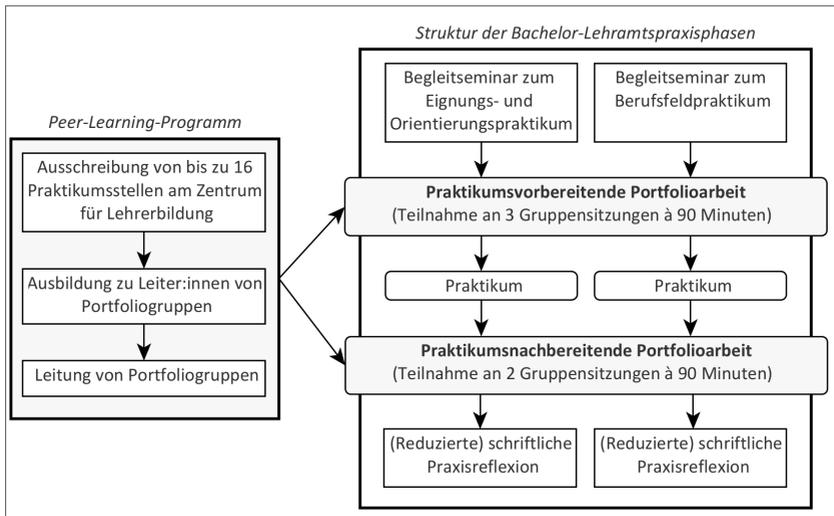


Abb. 1: Durch Peer-Learning-Programm ergänzte Struktur der Praktikumsseminare. Quelle: Eigene Darstellung

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

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

2.1 Ziele und Lernmöglichkeiten für Berufsfeldpraktikant:innen

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

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

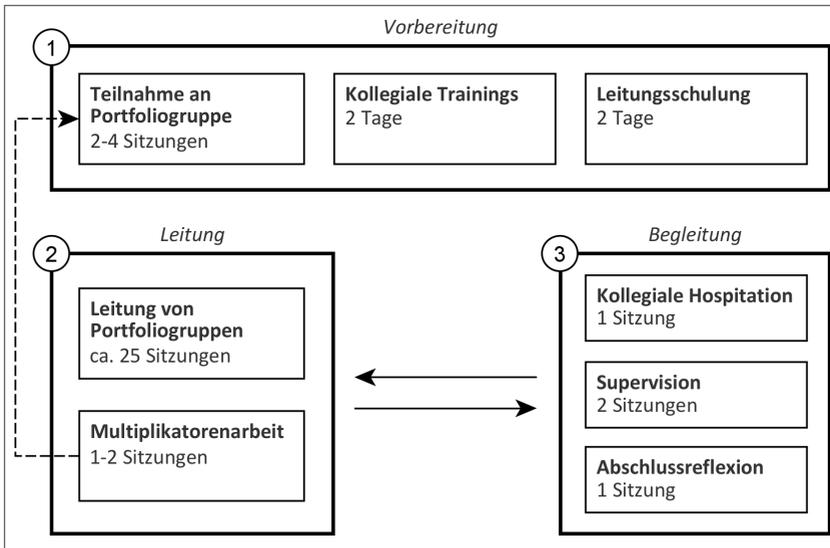


Abb. 2: Prozesse zur Qualifizierung und Begleitung der Praktikant:innen. Quelle: Eigene Darstellung

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

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

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

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

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

2.2 Erfahrungen

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

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

Tab. 1: Ausgewählte Evaluationsergebnisse zum absolvierten Praktikum

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

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

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

3 Herausforderungen

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

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

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

Literatur

- Boos, M. & Krämer, A. & Kricke, M. (Hrsg.) (2016): Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung. Münster/New York: Waxmann.
- Bredehöft, F. & Walkenhorst, U. (2021): Die Wirksamkeitsevaluation einer Reflexionsgruppe im Osnabrücker Portfolio-Projekt. In: Y. Völschow (Hrsg.): Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Professionalisierung von Lehrkräften. Opladen/Berlin: Verlag Barbara Budrich, 217–234.
- Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 21–45.
- Häcker, T. & Winter, F. (2017): Portfolio – nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. In: I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze: Klett Kallmeyer, 227–233.
- Halkiew, D. (2021): Praxisreflexion durch Kollegiale Fallberatung. Institutionelle Verankerung einer Lerngelegenheit für angehende Lehrer*innen. In: Y. Völschow (Hrsg.): Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Professionalisierung von Lehrkräften. Opladen/Berlin: Verlag Barbara Budrich, 237–254.
- IWFT NRW & AQA – Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie & Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase (Vorsitz Baumert). Online unter: http://www.aqa.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf (Abrufdatum: 08.07.2022).
- Košinár, J. (2014): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- LABG – Lehrerausbildungsgesetz: Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen vom 12. Mai 2009, zuletzt geändert durch Gesetz vom 23. Februar 2022. Online unter: <https://bass.schul-welt.de/9767.htm> (Abrufdatum: 08.07.2022).
- Leonhard, T. (2013): Portfolioarbeit zwischen Reflexion und Leistungsbewertung. Empirische Befunde zur Messbarkeit von Reflexionskompetenz. In: B. Koch-Priewe, T. Leonhard & A. Pineker-Fischer (Hrsg.): Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 180–192.

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

Autor

Daniel Halkiew

Zentrum für Lehrerbildung der Universität Münster

Hammer Str. 95, 48153 Münster

daniel.halkiew@uni-muenster.de

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