

Laros, Anna; Košinár, Julia; Meili, Simone; Kappeler, Tamina
**Praxislehrpersonen als professionalisierte Lehrerbildner*innen?
Ausbildungshandeln im Spannungsfeld zwischen eigenen Orientierungen und
Erwartungserwartungen der Hochschule**

Bauer, Angela [Hrsg.]; Schmidt, Melanie [Hrsg.]: Die eigene pädagogische Praxis reflektieren. Erziehungswissenschaftliche Analysen zu einem zentralen Topos der Professionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 244-265. - (Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung)



Quellenangabe/ Reference:

Laros, Anna; Košinár, Julia; Meili, Simone; Kappeler, Tamina: Praxislehrpersonen als professionalisierte Lehrerbildner*innen? Ausbildungshandeln im Spannungsfeld zwischen eigenen Orientierungen und Erwartungserwartungen der Hochschule - In: Bauer, Angela [Hrsg.]; Schmidt, Melanie [Hrsg.]: Die eigene pädagogische Praxis reflektieren. Erziehungswissenschaftliche Analysen zu einem zentralen Topos der Professionsforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 244-265 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-336795 - DOI: 10.25656/01:33679; 10.35468/6184-12

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-336795>

<https://doi.org/10.25656/01:33679>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

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-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 alter or transform this work or its contents at all.

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



*Anna Laros, Julia Košinár, Simone Meili und
Tamina Kappeler*

Praxislehrpersonen als professionalisierte Lehrerbildner*innen? Ausbildungshandeln im Spannungsfeld zwischen eigenen Orientierungen und Erwartungserwartungen der Hochschule

Abstract

In der einphasigen Schweizer Lehrer*innenausbildung kommt Praxislehrpersonen eine essenzielle Rolle zu. Der bereits vor Jahren bildungspolitisch geforderte Paradigmenwechsel, weg von der Meisterlehre hin zu einem ko-konstruktiven Format, bei dem die Praxislehrperson als Bindeglied zwischen Hochschule und Schule fungiert, zieht bis heute kein kohärentes Ausbildungsverständnis von Praxislehrpersonen nach sich. Hier setzt der vorliegende Beitrag an. Anhand von Interviewdaten, die dem SNF geförderten Projekt „Die Praxislehrperson als Lehrerbildner*in“ (PHZH 2022–2026) entstammen, zeichnen wir Ausbilder*innenhabitus nach, indem wir 1. die zentrale Bedeutung, welche den eigenen (ausbildungs-)biografischen Erfahrungen für das Handeln als Praxislehrperson zukommt, rekonstruieren und 2. anhand eines Fallbeispiels nachvollziehen, wie (neue) Praxislehrpersonen mit den Organisationsnormen umgehen, welche sie seitens der PH wahrnehmen. Die Ergebnisse weisen auf die Notwendigkeit hin, biografische Reflexionsprozesse in die Ausbildung neuer Praxislehrpersonen aufzunehmen, welche diesen dabei helfen, einen Zugang zu den eigenen impliziten Wissensbeständen zu erlangen. Zudem stellt sich mit Blick auf interinstitutionelle Partizipation die Frage, wie es von Hochschuleseite aus gelingen kann, sich auf die Logik der professionalisierten Praxis von Praxislehrpersonen einzulassen und diese in ihrer Rolle als Erwachsenenbildner*in zu adressieren, die sich als Expert*in für ihre Praxis aktiv in die Gestaltung der Ausbildung angehender Lehrpersonen mit einbringt.

Schlagnworte: Praxislehrpersonen (Mentor*innen); Ausbilder*innenhabitus; PH-Institutionsnormen, biografische Reflexionsprozesse

1 Einleitung

Praxislehrpersonen als schulische Ausbilder*innen stehen im Fokus der Betrachtungen in diesem Beitrag. Der Gegenstand der Reflexion eigener Praxis wird zum einen durch Interviews beleuchtet, in denen sich eine Biographizität reflexiven Sprechens zeigt. Zum anderen eröffnet die Rekonstruktion impliziter, das Handeln anleitender Wissensbestände den Blick auf die Bedeutung, welche die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle in der Lehrer*innen(aus)bildung einnehmen kann.

In der Lehrer*innenausbildung fällt Praxislehrpersonen¹ (PLP) in den Schulpraktika eine zentrale Rolle zu (vgl. Hascher & Moser 2001; Oelkers 2009; Bach u.a. 2018). Traditionell haben sie in der einphasigen² Schweizer Lehrer*innenausbildung die Rolle als Modell für gutes Lehrer*innenhandeln inne. Ihr Aufgabenspektrum ist jedoch mit der Einführung von Pädagogischen Hochschulen (PH) vor rund 20 Jahren erweitert worden. Neben Beobachtung, Beratung und Unterrichtsnachbesprechungen wird in den letzten Jahren der Anspruch an Kooperation und Mitverantwortungsübernahme für eine wissenschaftsbasierte Lehrer*innenausbildung erhoben. Bereits 2010 wurde von einer Arbeitsgruppe der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), die sich mit „good practice“ und „good governance“ in der Schweizer Lehrer*innenbildung befasste, gefordert, dass PLP als „Brückenbauer zwischen Berufspraxis und Pädagogischer Hochschule“ (Leder 2011, 19) fungieren und entsprechend „qualifizierende Aus- und Weiterbildungen“ erhalten sollen, die sie befähigen, „die Studierenden während der Praktika gezielter in der wissenschaftsbasierten Reflexion zu unterstützen“ (ebd., 17). Auch bei deren Rekrutierung solle ihre bereits vorhandene „wissenschaftliche Qualifikation [...] vermehrt berücksichtigt“ werden (ebd., 19).

Dieser vor nunmehr 14 Jahren explizit geforderte Paradigmenwechsel nimmt eine Re-Definition der PLP-Rolle vor, die das traditionelle Konzept der Meisterlehre ablöst. Diese „zugedachte Funktion einer Nahtstelle von Theorie und Praxis“ (Schüpbach 2007) erfüllen die meisten PLP (zu jener Zeit) jedoch nicht (vgl. Forneck 2011). Dass sich rund 10 Jahre später durchaus Unterschiede unter den PLP ausmachen lassen, belegen die wenigen Studien, die deren Ausbildungsorientierungen und Rollenverständnis untersuchen (z.B. Fraefel u.a. 2017; Košinár u.a. 2019; Leineweber 2022). Hier zeigen die Befunde, dass sich unter den Befragten zwar solche befinden, die sich den neueren ko-konstruktiven und kooperativen Formaten (vgl. Fraefel u.a. 2017) entziehen, je-

1 in Deutschland auch als Mentor*innen bezeichnet

2 Auf den Abschluss eines 3–4,5jährigen Studiums (Primar- bzw. Sekundarschullehramt) folgt unmittelbar der Berufseinstieg.

doch auch, dass viele PLP adaptiv und bisweilen offen und inspiriert mit dieser veränderten Ausbildungspraxis umgehen (ebd.).

Ein weiterer Befund der vorliegenden Studien ist, dass für die Ausbildungspraxis eigene Ausbildungserfahrungen handlungsleitend werden. Dies führt entweder zur expliziten Abgrenzung von Verhaltensweisen eigener PLP oder aber zur Reproduktion von deren Ausbildungsorientierungen (vgl. Leineweber 2022; Leineweber & Košinár 2023).

Betrachtet man die Seite der PHs, so erweisen sich deren „Organisationsnormen“ in Bezug auf ihre jeweiligen Praktikumskonzeptionen – also „jene Normen, die für die jeweilige Organisation als dem Arbeitsort der Professionellen spezifisch“ (Bohnsack u. a. 2022, 17) sind – als hoch divers. Nur wenige Hochschulen haben die Rolle und Funktion der PLP schriftlich ausformuliert und machen sie zum Gegenstand der Qualifizierung von neuen PLP.

PLP bewegen sich somit in einem Spannungsverhältnis aus eigenen (biografisch angelegten) Rollenselbstbildern und den zumeist impliziten Organisationsnormen zweier Institutionen (Schule und PH), die sie mit ihrem Habitus erspüren und verhandeln müssen (vgl. Košinár & Laros 2023).

Das hier dargelegte Datenmaterial stammt aus unserem vom Schweizer NF geförderten Projekt „Die Praxislehrperson als Lehrerbildner*in: Orientierungen und Handlungspraxis in der Erfüllung des doppelten Berufsauftrags Lehrperson und Ausbilder*in – eine berufsbiografische Längsschnittstudie unter Einbezug der Schulleitungsperspektive“ (PraLeB-S, PHZH 2022 – 2026) (vgl. Kap. 2).

Im Beitrag werden wir im Anschluss an die theoretische Rahmung zwei Fallbeispiele einbringen (Kap. 3), bevor wir am 2. Fall, Amina Can, weiter nachzeichnen, wie sich vor dem Hintergrund ihres biografisch erworbenen Habitus sukzessiv eine Selbstpositionierung als *Lehrermacherin* herausbildet und Partizipationsmöglichkeiten gesucht werden (Kap. 4). Für den vorliegenden Beitrag greifen wir im Wesentlichen auf die Fallrekonstruktion einer neu als PLP tätigen Lehrperson zurück. Dies aus verschiedenen Gründen: Zum einen ist sie bereits selbst an einer PH ausgebildet und im Wissenschaftssystem sozialisiert worden, d.h. ihr sind die Organisationsnormen aus der Perspektive als Studentin bereits vertraut. Zum anderen lässt sich über den Längsschnitt nachzeichnen, welche Aushandlungsprozesse sich im Zuge des Einfindens in die neue Aufgabe im Hinblick auf den Umgang mit den Organisationsnormen und den Erwartungserwartungen der PH vollziehen.

In der abschließenden Diskussion (Kap. 5) befassen wir uns mit der Notwendigkeit des Einbezugs einer Reflexion biografischer Erfahrungen in die Qualifizierung von PLP (5.1) und treten zudem in einen (selbst)kritischen Aushandlungsprozess ein, indem wir uns mit Zulassung und Begrenzung interinstitutioneller Partizipation befassen (5.2).

2 Forschungsdesign und Methodologie

Die qualitative Teilstudie des Projektes PraLeB-S begleitet neue (N=16) und erfahrene PLP (N=8) aus der Primar- und Sekundarstufe in einem längsschnittlichen Forschungsdesign; es werden zu vier Erhebungszeitpunkten Daten erhoben (vgl. Abb. 1): Zu t1 wird vor der Aufnahme der PLP-Tätigkeit ein biografisch-narratives Interview geführt, in welchem nach der Schul- und Ausbildungsbiografie, der Motivation für die PLP-Tätigkeit, den Relevanzsetzungen im Unterricht und den Antizipationen in Bezug auf die PLP-Tätigkeit gefragt wird. Das Interview t2 findet nach der ersten Praktikumsbegleitung statt; hier werden die PLP gebeten, über ihre Erfahrungen und erlebten Anforderungen zu berichten, welche sich im Zuge ihrer erstmaligen Begleitung von Studierenden eingestellt haben. Für die Untersuchungsgruppe der erfahrenen PLP haben wir die Interviews t1 und t2 zusammengefasst. Zu t3 erfolgt ein Unterrichtsbesuch, in dessen Rahmen die Unterrichtsnachbesprechung und das Planungsgespräch audiographiert wird. Im resümierenden leitfadengestützten Interview zu t4 stehen die Erfahrungen als PLP, erlebte und vermisste Unterstützungssysteme sowie die Rolle der PH im Fokus.

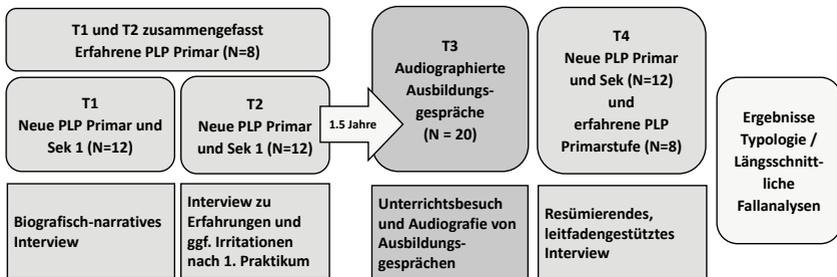


Abb. 1: Forschungsdesign PraLeB (eig. Darstellung)

Unser zentrales Erkenntnisinteresse, die Rekonstruktion eines Ausbilder*innenhabitus³, bezieht sich auf:

1. die (ausbildungs-)biografisch geprägten handlungsleitenden Rollen- und Professionalitätsorientierungen, die sich im Längsschnitt möglicherweise verändern, und die Hinweise auf einen sich herausbildenden Ausbilder*innenhabitus geben,

3 Der Ausbilder*innenhabitus ist im vorliegenden Beitrag als eine empirische Figur zu verstehen.

2. den Umgang mit den Spannungsverhältnissen zwischen ihrem (Ausbilder*innen-)Habitus und den von ihnen wahrgenommenen Organisationsnormen beider Institutionen.

Für den vorliegenden Beitrag fokussieren wir uns auf die Bedeutung (ausbildungs-)biografischer Erfahrungen für das Handeln als PLP und den Umgang mit Organisationsnormen der PH als (neue) PLP.

Die Datenauswertung erfolgt entlang der Analyseschritte der Dokumentarischen Methode, wobei wir, der Konzeption von Bohnsack (2017) folgend, den Orientierungsrahmen im weiteren Sinne rekonstruieren. Bei letzterem werden neben dem Orientierungsrahmen im engeren Sinne auch die vom Subjekt wahrgenommenen Normen ermittelt. Laut Bonnet & Hericks (2022, 75) verhalten sich Normen zum Habitus „kontrafaktisch“, d.h. dass sie immer durch das Subjekt – basierend auf dessen habituellen Orientierungen – interpretiert werden, wodurch sich das Subjekt in einem Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Norm erfährt.

3 Die Bedeutung (ausbildungs-)biografischer Erfahrungen für das Handeln als Praxislehrperson

Den theoretischen Referenzrahmen für die (berufs-)biografische Herausbildung eines Ausbilder*innenhabitus bildet das Lehrer*innenhabituskonzept (vgl. Helsper 2018, 2019). Wie an anderer Stelle ausführlich dargelegt (z. B. Košinár & Laros 2022; 2023; Košinár 2023) schließt die Herausbildung des Lehrer*innenhabitus an die „bereits im Schülerhabitus inkorporierten feldspezifischen Dispositionen an“ (Kramer & Pallesen 2019, 81). Die dort angelegten negativen und positiven Gegenhorizonte bezeichnet Helsper (2018, 125) als „Schattenriss“ des späteren Lehrer*innenhabitus.

Auch zum Studierendenhabitus liegen bereits Arbeiten vor, die sich theoretisch und empirisch der Frage nähern, wie die Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit im Studium weitergeführt werden (vgl. Košinár & Laros 2022) bzw. wie sich ein Studierendenhabitus angesichts der Anforderungen im Praktikum konstituiert und der aus der Schulzeit vorhandene Schattenriss des Lehrer*innenhabitus weiter an Konturen gewinnt (vgl. Kahlau 2023; Košinár 2023).

Mit der empirischen Betrachtung eines Ausbilder*innenhabitus setzen wir einen neuen Fokus, mit dem wir zunächst ganz offen rekonstruktiv an die Frage herangehen, wie sich dieser konstituiert. Wie unsere Fallanalysen zeigen, lassen sich ausgehend von den drei feldspezifischen Habitus (Schüler*innenhabitus, Studierendenhabitus, Lehrpersonenhabitus, Abb. 2) Orientierungen erkennen, die sich auch im Ausbildungshandeln wiederfinden:

1. Die im Schüler*innenhabitus angelegten Erfahrungen mit Autoritäten und Leistungserwartungen kommen sowohl in den Erzählungen der PLP zum Umgang mit Anforderungen im Lehramtsstudium zum Tragen und werden von diesen zudem im Zusammenhang mit ihrem Umgang mit den Vorgaben der PH (Organisationsnormen) sowie in Bezug auf ihre Ausbilder*innentätigkeit erkennbar (vgl. Košinár & Laros 2023). So werden selbst erlebte Prüfungsangst oder Beschämungserfahrungen nachhaltig als negativer Gegenhorizont zum eigenen Handeln sowohl als Lehrperson als auch als PLP angelegt.
2. Die in den Praktika gemachten Erfahrungen mit den eigenen PLP werden zu den negativen und positiven Gegenhorizonten des eigenen (späteren) Ausbilder*innenhandelns.
3. Die handlungsleitenden Orientierungen als Klassenlehrperson, welche sie hinsichtlich der Unterstützung von Lernprozessen sowie in Bezug auf die Beziehungsgestaltung ausgebildet haben, reproduzierten neue PLP zunächst in ihrer Tätigkeit als Ausbilder*innen. Hier zeigen sich allerdings unter den *erfahrenen* PLP fallspezifisch Unterschiede zwischen einer *Integration* der Ausbilder*innenrolle in die Lehrer*innentätigkeit oder einer *Parallelführung* beider Funktionen und Rollen mit einer bewussten Differenzierung der Adressierten (vgl. Košinár & Meili 2023).

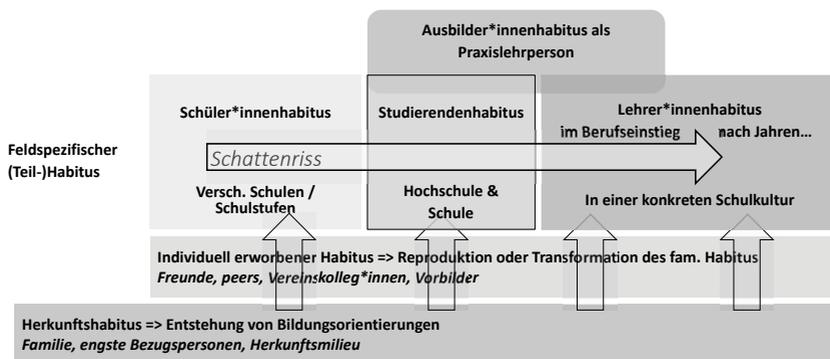


Abb. 2: Modell des biografischen Verlaufs feldspezifischer Habitusformen (eig. Darstellung)

Diese Verbindungslinien zwischen den feldspezifischen Habitus und dem (anti-ziptierten) Ausbilder*inhabitus werden wir im Folgenden anhand zweier kontrastiver Fälle beschreiben. Wir stellen zunächst in einer kurzen Fallanalyse eine *erfahrene* PLP (Leo Frei) vor, die im Modus der *Integration* ihren LP-Habitus im Ausbildungshabitus reproduziert. Kontrastierend hierzu zeichnen wir anschließend in einer ausführlicheren Darstellung den Entwicklungsverlauf einer *neuen*

PLP (Amina Can) nach, bei der sich bereits in den Antizipationen der PLP-Tätigkeit der Schattenriss eines Ausbilder*innenhabitus andeutet, welcher sich durch Transformationen ihres biografisch geprägten Habitus auszuzeichnen scheint. An diesem Fallbeispiel lässt sich die *Parallelführung* beider Rollen nachzeichnen.

a) Lernen durch Vergemeinschaftung: der Fall Leo Frei

Leo Frei ist zum Zeitpunkt t1 47 Jahre alt, seit 16 Jahren Klassenlehrperson für die Mittelstufe (vierte bis sechste Klasse) und seit neun Jahren als PLP tätig. Am Fall Leo Frei (LF) können wir nachzeichnen, dass sich schon früh eine Orientierung an der Gemeinschaft habitualisiert und sich in der Lebensbiografie feld- und rollenspezifisch fortsetzt.

In seinem biografischen Interview stellt LF seinen Lebensverlauf und seine eigenen Leistungen weitgehend im Spiegel von Fremdidentifizierungen durch Dritte dar. Dies beginnt damit, dass er darüber berichtet, dass „meine Eltern in ein anderes Land gezogen sind“ als er sieben Jahre alt war und er aufgrund seiner fehlenden Deutschkenntnisse „mit sieben statt in die erste Klasse in den Kindergarten“ eintrat. Die sprachliche Differenz kann er schnell wettmachen, was er wiederum anhand der Rückmeldungen der Dorfgemeinschaft darlegt („habe ich die Sprache eigentlich (.) also erzählt man jetzt nach einem halben Jahr konnte ich dann“). Hier wird bereits seine starke Sozialität erkennbar.

Die besondere Leistung, dass ihm der Übertritt ins Gymnasium gelingt, wird erneut durch Zuschreibungen von außen hervorgehoben. Sie wird in der Differenz zwischen ihm, dem „Ausländer“, und dem „Lehrersohn vom Dorf“ noch gesteigert und gibt erste Hinweise auf seine Leistungsorientierung.

Leo Frei: Und nachher in der fünften Klassen nach der fünften Klasse konnte man in die Kanti (.) bin ich und und der Lehrersohn vom Dorf also wir zwei als einzige hat dann auch ein Dorfgespräch gegeben (.) ah was die zwei und so vor allem ah dort der Ausländer geht jetzt in die Kanti und. (LF_t1_t2_8–12)

Sein Erfolgskurs wird in der 10. Klasse durch den frühen Tod seiner Mutter unterbrochen. Hier wird er von einem Lehrer, der streng an ihn appelliert, sein Abitur zu machen, wieder „auf den rechten Weg gebracht“. Sein Studium zur Lehrperson nimmt LF erst nach einem fast abgeschlossenen naturwissenschaftlichen Studium sowie ersten Berufserfahrungen in diesem Feld auf. Er erlebt inmitten dieser Tätigkeit eine berufliche Sinnkrise, aus der ihm erneut das soziale Umfeld heraushilft. Dieses Mal ist es seine Frau, die selbst als Lehrerin tätig ist und ihn zu diesem Beruf „ein bisschen inspiriert“. Die darauffolgende Erzählung über seine Studienzeit ist v.a. geprägt von Ausführungen über die erlebte Gemeinschaft („also was sehr sehr cool war so die Gruppenarbeit Zusammenarbeit“) und die gegenseitige Unterstützung bei der Erstellung von „Leistungsnachweisen“, was auf seine fortschreitende Bereitschaft, die erwarteten Leistungen zu erbringen, hinweist.

Seine eigenen Erfahrungen mit drei PLP verweisen auf das Erleben fehlender Bewusstheit bei den Lehrpersonen in Bezug auf die Ausbildung von Studierenden. LF fühlt sich alleingelassen und nicht angeleitet („ich glaube die Praxislehrpersonen die haben ja auch nicht gewusst wie kann man einem Studenten einmal so ein bisschen eine Hilfe geben“). Stattdessen werden ihm Entscheidungen hinsichtlich des Unterrichtsgegenstandes und der Methoden zugemutet, welche bei ihm das Gefühl einer vollkommenen Überforderung auslösen („ich hatte keine Ahnung und ähm habe ich gesagt hör einmal ähm ich weiss es nicht“). Hier deutet sich der *negative Gegenhorizont* eines PLP-Handelns an.

In seinen Ausführungen über seine Beziehungsgestaltung zu seinen Schüler*innen zeigt sich homolog LFs Orientierung an der Gemeinschaft. Zugleich wird seine Leistungsorientierung sichtbar, die er als Lehrer nun explizit in seinen kollegialen Umgang mit den Schüler*innen einbettet. Es dokumentiert sich eine Weiterführung der erlebten emotionalen und zugleich strengen Unterstützung in seiner eigenen schulischen Krise und die Verbindung von Leistung und Sozialität als Lehrperson.

Leo Frei: Ja (6) eben so die zwei Seiten das Kollegiale das Lustige das Humorvolle das hat immer Platz ein Gespräch ein Witz (.) zu jeder Tageszeit Nachtzeit aber das andere auch [...] klare Anforderungen (.) auch ein bisschen ähm Überforderungen wo ich einfach manchmal ja sage schaut das schaffen wir das schafft jeder ähm ja auch fordernd aber trotzdem ähm die helfende Hand ist da ich glaube auch das Wohlwollende. (LF_t1_t2_354-358)

Während LF über klare Vorstellungen zu verfügen scheint, wie er ein Gemeinschaftsgefühl und Leistungsbereitschaft bei den Schüler*innen herstellen kann, bleibt eher diffus, mit welchen Methoden und Verfahren er deren Lernprozesse begleitet. Er berichtet von Irritations- und visuellen Inspirationsversuchen („in der Mathe eigentlich bin ich immer da mit einem mit einem Stift einem Blatt zu visualisieren [...] also wirklich so ein bisschen verschiedene Kanäle ansprechen“), die aber keiner konkreten pädagogischen Konzeption zu folgen scheinen. Er konkretisiert weder die Unterstützung, welche er während seiner eigenen Schulzeit erfahren hat, noch geht er genauer auf sein Vorgehen als Lehrperson ein. Es dokumentiert sich, dass er in der Lernbegleitung von Schüler*innen an seinem eigenen Lernverhalten anschließt und Unterricht v.a. gemeinschaftsorientiert gestaltet.

Eine Reproduktion dieser Orientierung findet sich auch in seiner Rolle als PLP. So ist er einmal an einer Vergemeinschaftung orientiert, in der sich nicht nur hierarchische Strukturen auflösen, sondern das Unterrichten mit den Studierenden zum gemeinsamen Projekt wird. Es dokumentiert sich ferner, dass er in den neuen Ausbildungskonzepten der PH einen *positiven Gegenhorizont* zu

den früheren Formen der Praktikumsbegleitung sieht, da diese eine deutlich stärkere ko-konstruktive Gestaltung vorsieht.

Leo Frei: Das mit dem Co-teaching Co-planning das hat mir sehr Eindruck gemacht eben wie ich gesagt habe ich selber habe das nie erlebt und jetzt machen wir das wirklich so wie selbstverständlich hey wir sitzen zusammen und was denkst muss im Sport willst du mit ihr so also nein also ist wirklich ähm (.) hierarchielos. (LF_t1_t2_444-447)

Darüber hinaus findet sich im Modus Operandum der Lernbegleitung der Studierenden eine Homologie zur Lernbegleitung seiner Schüler*innen. Aus seiner Sicht betrachtet, scheinen für beide Gruppen von Lernenden sowohl die Irritation als auch die Überforderung Ausgangspunkte für Lernprozesse darzustellen („das mache ich gerne da sind sie mit dem eben in dem Sinn überfordert weil sie gar nicht checken hä was möchte er jetzt (.) ja das ist (.) das was ich häufig mache“), wohingegen die Art und Weise der jeweiligen Lernprozessbegleitung im Diffusen verbleibt. Wir haben dies als *Reproduktion des Lehrer*innenhabitus im Ausbildungshandeln* gefasst.

b) Zwischen „zweitem Mami“ und Lehrermacherin: der Fall Amina Can

Amina Can ist zum Zeitpunkt des Interviews t1 34 Jahre alt und im siebten Jahr als Primarlehrperson tätig. Als Klassenlehrperson unterrichtet sie zu diesem Zeitpunkt eine fünfte Klasse. Am Fall Amina Can (AC) zeigen wir, wie sich eine habituelle Orientierung an Dritten, welche sie als Gatekeeper rahmt und bei denen sie Anerkennung und Fürsorge sucht, über die gesamte Schul- und Berufsbiografie dokumentiert.

Die Schülerin AC erfährt ausgehend von den familiären Dispositionen (Migrationsgeschichte und alleinerziehende Mutter) Benachteiligung und Exklusion. Für ausserschulische Veranstaltungen ist sie auf finanzielle Unterstützung angewiesen („finanziell mit Ausflügen da mussten wir immer (.) zur Schulleitung gehen“), welche ihr allerdings nicht immer zugesprochen wird. Ihre Mutter kann aufgrund ihrer mangelnden Deutschkenntnisse und ihrer damit einhergehenden eigenen Fremdheit gegenüber dem Schweizer Bildungssystem nicht unterstützend agieren.

Amina Can: [Ich habe] halt ein Mami zu Hause gehabt die (.) die Sprache nicht beherrscht und ich musste (.) übersetzen an meinen eigenen Elterngesprächen damals, oder? (.) Ähm also ich bin belastet gewesen und ich habe vieles auch (.) ja nicht verstanden und zu Hause nicht die Hilfe bekommen (.) und habe es wie alleine machen müssen. (AC_t1_302 – 306)

Als einen Gegenpol zu ihrem Zuhause konstruiert AC die Schule als einen Schutzraum, in dem sie verschiedene Lehrpersonen als „zweites Mami“ wahrnimmt. In dieser Fokussierungsmetapher dokumentiert sich eine Vermischung von professionellem und familiärem Beziehungsverhältnis, bei dem Lehrpersonen ihrer – zuhause nicht erfahrenen – Unterstützungs- und Fürsorgebedürftigkeit entsprechen („ich muss keine Angst haben sozusagen und habe dort einfach etwas deponieren dürfen“). Bereits in ihren frühen Schulerfahrungen dokumentiert sich, dass AC Dritte in einer Gatekeeperfunktion⁴ adressiert, und diese über ihre Teilhabemöglichkeiten entscheiden. Lehrpersonen, die auf ihr Streben nach Mitgestaltung mit Ausgrenzung reagieren, verhandelt AC als negativen Gegenhorizont:

Amina Can: Und dann hat sie gefunden ja nein wenn du jetzt ein Lied bringst dann singst du das jetzt vor oder wir singen es nicht. Mhm (.) okay dann habe ich zitternd (.) und alle haben zugehört wie ich bei der Lehrerin etwas vorsingen musste. (AC_t1_362 – 368)

ACs Orientierung an der Erfüllung von Schul-Erwartungen sowie ihr Streben nach Anerkennung deuten sich insbesondere an ihren positiven Ausführungen über ihren Umgang mit schulischen Anforderungen an („habe ähm auch immer [...] gerne Hausaufgaben gemacht und Zeit für die Schule investiert“). Im Anschluss an ihre Schulzeit beginnt sie zunächst – entgegen ihres seit „klein auf“ bestehenden Berufswunsches, Lehrperson zu werden – ein Wirtschaftsstudium, was sie als möglichen Weg ansieht, um aus der erfahrenen finanziellen Benachteiligung herauszukommen, welche für sie im Zusammenhang mit ihrer Migrationsgeschichte steht. Dieses Studium bricht sie jedoch ab, da es sie zu wenig erfüllt, und beginnt ein Lehramtsstudium. In der Retrospektion auf dieses elaboriert sie ihre Praxiserfahrungen – im Gegensatz zu den Hochschulveranstaltungen – sehr detailliert, was auf eine hohe Relevanz der Berufspraxis für ihre eigene Ausbildung hinweist. Die erlebte Überforderung während des ersten Praktikums ist auch mit dem zeitlichen Abstand für sie noch sehr präsent („man muss einfach einmal machen und aus Fehlern lernen. Und das ist nicht so witzig manchmal @aus so vielen Fehlern lernen zu müssen@“). Hierin dokumentiert sich, dass sich ihre Fürsorge- und Unterstützungsbedürftigkeit auch durch die biografische Phase des Studiums zieht. Entsprechend bewertet sie die Reflexionen, in denen sie sich gemeinsam mit ihrer PLP mit ihrem Unterricht befasst, als „sehr wertvoll“ und „toll“. Ihre negative Praktikumserfahrung rahmt sie rückblickend als wichtige Lernmöglichkeit („ich habe ganz verschiedene Sachen entdeckt“).

4 An zahlreichen Stellen im Interview elaboriert AC, dass Dritte ihr neue Räume und Möglichkeiten eröffnen oder aber ihr Zugangswege verunmöglichen; als Conclusio haben wir diese Funktion von Dritten als Gatekeeper zusammengefasst.

Homolog zu den während ihrer Schulzeit als Gatekeeper erlebten Lehrpersonen spricht sie während ihres Studiums ihren PLP die Macht der Eignungsbestätigung zu. Aus dieser Bewährungsorientierung heraus ersucht sie von der PLP – vor allem zu Beginn ihres Studiums – „Bestätigung“ in Bezug auf ihre Unterrichtsplanungen sowie konkrete Handlungsanweisungen ein („nein mach doch lieber so“). In ihrem Streben nach Anerkennung und Bewährung dokumentiert sich weiterführend die habituelle Verankerung; derentsprechend AC danach strebt, die von übergeordneter Position an sie gestellten Erwartungen zu erfüllen (Erfüllungsorientierung).

Als Lehrperson nimmt AC immer wieder auf ihre eigenen Benachteiligungserfahrungen Bezug und rahmt diese neu, indem sie diese als Ausgangspunkt heranzieht, um Schüler*innen mit Migrationsgeschichte Teilhabe zu ermöglichen. Ihr Streben nach Mitgestaltung und Anerkennung dokumentiert sich zum einen darin, dass sie eigeninitiativ außerschulische Angebote für aus ihrer Sicht benachteiligte Schüler*innen bereitstellt, wie beispielsweise die Nutzung eines Internetzugangs sowie Basteln und Spielen in der Schule während Ferienzeiten, was sich an die Schüler*innen richtet, die nicht verreisen können. Zum anderen übernimmt AC auf Schulebene verschiedene „Ämtli“. Von Seiten der Schulleitung wird ihr als Lehrperson die ersehnte Anerkennung entgegengebracht, was AC über ihre Aussage zum Ausdruck bringt, dass die SL sie über einen längeren Zeitraum („seit ja so (.) zwei Jahren kommen sie auf mich zu und fragen immer wieder“) darum bittet, als PLP tätig zu werden. Erneut sind es Andere, die AC den Zugang erschließen.

Für ihre Tätigkeit als PLP antizipiert AC ein Vorgehen, bei dem sie ausgehend von ihren eigenen Ausbildungserfahrungen ein System entwickelt, durch das sie Studierende mit einem strukturierten Vorgehen eng begleitet.

Amina Can: Also ich habe ja die Erfahrungen von meiner eigenen ähm (.) Studiums(.)zeit und und ähm, wie sie das dort gemacht haben und (.) würde glaube ich so eine Mischung machen und mir das so vorstellen, dass man (.) ähm: (.) sie auch (.) viel beobachten lässt und und (.) zuerst einmal ein bisschen schauen wie funktioniert die Klasse, wie funktioniert @eigentlich diese Lehrerin hier@ und dann nachher Aufträge geben. (AC_t1_25 – 29)

Es deutet sich ein Spannungsfeld zwischen dem Anspruch an sich selbst, Studierenden Freiraum zu geben „wenn sie mit Ideen kommen“, und dem selbst gesetzten Ziel, ihren Ausbildungsvorstellungen nachzukommen, an. Vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrung, in den ersten Praktika orientierungslos zu sein, ist es AC wichtig, die Studierenden vor Überforderung und möglichen Fehlschlägen zu bewahren („genügend früh noch auf etwas hinweisen“). Zudem schreibt sie sich als PLP die Verantwortung dafür zu, den Studierenden

solche praxisrelevanten Facetten des Lehrberufs näherzubringen („sie in diesem Erarbeiten begleiten und auch im Finden“), die sie in ihrer eigenen Lehrerinnenausbildung vermisst hatte („Sachen die man nicht gelernt hat in der Ausbildung [...] und dann selber erarbeiten musstest“).

Als Reproduktion der erlebten Gatekeeper-Funktion durch Andere, kann ACs Antizipation als Ausbilder*in gedeutet werden, bewusst positive Lernräume und Teilhabemöglichkeiten für Studierende zu kreieren. Hiermit deutet sich die Transformation von einem biografisch geprägten Erfüllungshabitus zu einem als Ausbilderin antizipierten (Mit-)Gestaltungshabitus an: In ihrer antizipierten Vorgehensweise als PLP entwirft sie ein konkretes Ausbildungssystem. Ihre eigenen Erfahrungen bilden dabei konstant den Referenzrahmen. Damit verbleibt AC in ihrem System bzw. sie scheint daran orientiert, ihren Studierenden nur solche Erfahrungen zu ermöglichen, die im Zusammenhang ihres Systems anschlussfähig sind. Mit der engen Kontrolle der Studierenden entspricht sie ihrer – mit Blick auf ihre biografischen Erfahrungen habituell verankerten – Fürsorge- und Unterstützungsorientierung. Es deutet sich als Ausbilder*innenhabitus bereits in ihrer Antizipation der neuen Tätigkeit der Schattenriss der *Lehrermacherin* an.

4 Umgang mit den wahrgenommenen

Organisationsnormen der PH als neue Praxislehrperson

Praktikumsbezogene Organisationsnormen (vgl. Košinár & Laros 2023) der PH finden in schriftlichen Dokumenten wie z. B. in Leitfäden, Beobachtungs- und Bewertungsformularen, aber auch in den formulierten Entwicklungszielen ihren Ausdruck. Zudem dokumentieren sie sich in der Qualifizierung für neue PLP in den dort aufgerufenen Rollenbildern, Funktionen und Aufgaben einer PLP. Organisationsnormen werden auch durch Dozierende der PH, die in den Praxisbesuchen mit den PLP zusammentreffen, gegenüber diesen übersetzt und in die Interaktion eingebracht – zum einen durch die Vorgehensweise der Dozierenden in der Beratung von Studierenden und zum anderen in Form von Ratschlägen an die PLP.

Die PLP nehmen die Vorgaben der PH gefiltert durch ihren Habitus wahr und verhandeln sie entsprechend. Für unser Fallbeispiel AC erweisen sich die (unkonkreten) Handlungsanleitungen der PH (4.1) sowie die mit der Bewertung der Studierenden einhergehende Selektions- und Exklusionsfunktion (4.2) als anfordernd. Zudem arbeitet sie sich daran ab, dass die PH ihrer Verantwortung für den Praxisfeldbezug in der Ausbildung nicht nachkommt und keine reziproke Beziehung auf Augenhöhe mit ihr als PLP herstellt (4.3).

4.1 Umgang mit den praktikumsbezogenen Vorgaben

Vor dem Absolvieren der Qualifikation zur PLP zeigt sich ACs Bestreben, die Vorgaben der PH richtig zu erfüllen („Auf was muss ich schauen äh was muss ich alles machen dass ich nicht irgendwie etwas vergesse“). Diese Erfüllungsorientierung zeigt sich, wie erwähnt, homolog als Studentin, im Versuch trotz fehlender Anleitung ihrer PLP, die ihr gestellten Aufträge zu bewältigen. Zugleich dokumentiert sich ACs Unterstützungs- und Fürsorgebedürftigkeit in ihren Erwartungen gegenüber der PH, sie möge ihr klare Handlungsanleitungen – am liebsten einen detaillierten Ablaufplan – zur Verfügung stellen („[damit ich] weiss wie ich starte wie ich sie begleiten kann“).

Mit dieser habituellen Disposition kommt AC an ihre Grenzen, als sie im Verlauf der ersten Praktikumsbegleitung (t2) feststellt, dass ihr die im Leitfaden festgehaltenen Vorschläge für die Bearbeitung von praktikumsbezogenen Entwicklungszielen keine ausreichende Anleitung bieten. Davon ausgehend erstellt sie eigenmächtig eine „Checkliste“, in der sie – basierend auf der Reflexion ihrer eigenen Praxis – die PLP-Tätigkeit operationalisiert und sich so ein Instrument für eine enge, adaptive Führung der Studierenden generiert:

Amina Can: Dann habe ich selber (.) Sachen erstellt [...] habe ich so Plakatlein gemacht für die für die Unterrichtsformen die es gibt oder wo sind wir jetzt dran Co-Reflexion jetzt sind wir in der Co-Planning dass wie wie so- ich habe Visualisierungen vermisst die ich jetzt selber einfach erstellt habe und eine Checkliste habe ich auch so ein bisschen wie vermisst ich habe jetzt für mich das gemacht und habe es dann der Schule auch geben können [...] ich habe das wie selber jetzt gemacht meinen Alltag überlegt und habe dann so Punkte gemacht mit so eben Abhakungssymbolen und dann sind wir das haben wir das wie durchgearbeitet. (AC_t2_375 – 389)

Dass sie für ihr Vorgehen beim Erstellen ihrer „Plakatlein“ Begriffe aus den Konzepten der PH verwendet, weist darauf hin, dass sie an den vorhandenen Vorgaben orientiert ist. Auch wenn sie für das Erstellen der Checkliste eine gewisse Distanz zu ihrer Handlungspraxis eingenommen hat, so basieren deren Inhalte dennoch auf ihren Praxiserfahrungen als Lehrperson und entsprechen somit ihren individuellen Professionalitätskriterien. Ausgehend davon möchte sie den Studierenden „den Realitätsraum Schule“ eröffnen. Als sie merkt, dass ein Vorgehen entlang ihrer Checkliste funktioniert, erhebt sie diese zu einem möglichen Instrument, welches sie mehrfach als möglichen Reflexionsimpuls der PH anträgt, indem sie die Liste an den jeweiligen Mentor der PH weitergibt. AC adressiert den Mentor somit als Gatekeeper, der ihr Zutritt zur Mitgestaltung an der Ausbildungskonzeption ermöglichen soll.

Entsprechend ihres Erfüllungshabitus strebt AC danach, Vorgaben der PH, wie z. B. das Formular für die Feinplanung, umzusetzen, auch wenn es sich für ihre Handlungspraxis als unpassend erweist. Ausgehend von ersten Erfahrungen in der Ausbildungspraxis setzt sie sich allerdings gedanklich mit alternativen Wegen auseinander, die „ab der Richtlinie“ wären. Dabei argumentiert sie eher aus der Perspektive einer erfahrenen Lehrperson („weil ich gemerkt habe sie machen es [den Unterricht mit und ohne Feinplanung, Anm. Aut.] gleich gut“) als aus der einer Ausbilderin, welche die reflexive Auseinandersetzung mit Unterricht über das Medium der Feinplanungen im Blick hat („mit der Zeit will ich dann weniger von dem Raster [...] verlangen“).

4.2 Umgang mit der Anforderung der Selektion/Exklusion

Bereits zu t1 (Abb. 1) antizipiert AC die Anforderung der Bewertung von Studierenden als anforderungsvoll. AC stellt sich hierbei als unterstützungsbedürftig dar, was vermuten lässt, dass ihr zum Zeitpunkt des Interviews t1 ein Rollenmodell oder konkrete Kriterien fehlen, auf die sie für ihr Handeln zurückgreifen kann.

Amina Can: Ob sich jetzt jemand eignet oder nicht (.) ich lerne das dann ja. Ich glaube ich (.) bräuchte da schon eine Unterstützung [...] ich hoffe @ ganz fest@, dass ich ähm (.) keine Fehlentscheidungen machen müsste dann//mhm//gerade im ersten in der ersten Phase. Vor dem habe ich jetzt ein bisschen Respekt. (AC_t1_509 – 515)

Das Verhandeln der Anforderung, ggf. Studierende auszuschließen, erweist sich vor dem Hintergrund eigener Exklusionserfahrungen, welche sie während ihrer eigenen Schulzeit erlebt hat, als habituell verankert. Mit ihrem Versuch, das Spannungsverhältnis zwischen der für sie nicht ausreichend operationalisierten Bewertungsgrundlage und ihrer Orientierung daran, die Vorgaben richtig zu erfüllen, zu lösen, überträgt AC schließlich dem Mentor der PH die Verantwortung für die Situation.

Amina Can: Und dann habe ich halt eben das so ein bisschen dem Mentor abgegeben [...] der Mentor hat sie erlebt die zweite Praktikantin und hat gefunden sie macht's mega gut und wenn jetzt die Umstände halt nicht stimmen zurzeit dann soll ich ein Auge zudrücken [...] dann habe ich das auch so gemacht aber ich denke manchmal immer noch daran//mhm//(.) hätte ich strenger sein sollen. (AC_t2_400 – 429)

AC adressiert hier den Mentor als Experten und als Gatekeeper, dem sie die Aufgabe der Bewertung überträgt. In dieser Adressierung kann eine Homologie zu ihrer eigenen Schul- und Ausbildungsbiografie gesehen werden (vgl. Kap. 3). Sie übernimmt unhinterfragt die Entscheidung des Mentors und entspricht so ihrer Erfüllungsorientierung – sie handelt der Organisation entsprechend *rich-*

tig. Allerdings elaboriert sie einen anhaltenden inneren Konflikt („immer noch schwierig“), da sie sich verantwortlich dafür sieht, als PLP mitzuentcheiden, welche Studierende später im Lehrberuf arbeiten. Die Schließung des Konflikts gelingt ihr über die Relativierung der Notwendigkeit, nur sehr gute Lehrpersonen ausbilden zu müssen („gehört sie dann eben zu denen die das Zeug immer vergessen oder ja verpeilt sind“) und durch den Verweis auf die langjährige Erfahrung des Mentors. Dass diese mitgetragene Entscheidung ihrem Ausbilder*innenhabitus als gute Lehrermacherin widerspricht, zeigt sich daran, dass sie zwei Jahre später im Interview t4 erneut dieselbe Situation anführt, als sie nach den für sie größten Herausforderungen als PLP gefragt wird, welche sie dann wiederum im Kontext der Angst vor Fehlentscheidungen verhandelt.

4.3 Umgang mit der PH als Ausbildungsinstitution für Studierende und als Auftraggeberin für PLP

AC schreibt der PH die Verantwortung für die Ausbildung guter Lehrpersonen zu („mega mega wichtig die PH“). Damit einhergehend stellt die Erschließung eines ganzheitlichen Berufsfeldbezuges für AC ebenfalls eine zentrale Aufgabe der PH dar („dass es immer noch zu wenig praxisnah ist die Elternarbeit ist viel ein zu kleiner Punkt vom Ganzen“), die sie als Leerstelle rahmt und für den aktuellen Lehrer*innenmangel verantwortlich macht. In der Verwendung des Personalpronomens „uns“ und dem Rückbezug auf ihr Studium („auch in meiner Zeit“) dokumentiert sich, dass sie hier auf ihre eigenen Ausbildungserfahrungen Bezug nimmt, welche sie auf ihren Ausbilder*innenhabitus überträgt. Mit der umfassenden Verantwortung, die sie hier aus ihrer Lehrpersonen- und Studierendenperspektive der PH als Ausbildungsinstitution zuschreibt, geraten ihre PLP-Perspektive und ihre Mitgestaltungsambitionen aus dem Blick. Es dokumentiert sich, dass sie an dieser Stelle keine reflexive Distanz zu ihren Ausbildungserfahrungen und ihrer aktuellen PLP-Handlungspraxis einnimmt, weshalb sie das aufgemachte Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Norm durch einseitige Verantwortungszuschreibungen schließt, statt es z. B. durch Ideen zur Mitgestaltung am Praxisfeldbezug zu bearbeiten. Gleichzeitig zeigt sich, dass AC die Erwartung mitbringt, dass die PH die PLP als Expert*innen für die Praxis anerkennen und mit ihnen kooperieren sollte.

Amina Can: [...] wir [PH und PLP, Anm. Aut.] müssen zusammenarbeiten aber es ist jetzt mehr (.) dass es von der PH kommt und wir müssen es durchführen ich glaube ich wünsche mir jetzt auch so wie das was wir haben jemanden der kommt nach einer gewissen Zeit als Praxislehrer ich weiss nicht fünf Jahre oder so gibt es ein Gespräch [...] und man hört uns auch mal an und unsere Beobachtungen und Sachen die man dann vielleicht gerade umsetzen könnte. (AC_t4_545–535)

AC konturiert zur PH eine hierarchische Beziehung, bei der sie sich als PLP gefordert fühlt, die Vorgaben und Anweisungen zu erfüllen. Demgegenüber äußert sie den Wunsch nach einer reziproken Beziehung zur Ausbildungsstätte, in der ihr praxisbasiertes Expert*innenwissen eine Bedeutung einnimmt und ihr folglich die Rolle der Mitgestalterin zugesprochen wird („man hört uns auch mal an“). Es zeigt sich hier die Ambivalenz aus Verantwortungsübertragung und Mitgestaltungsanspruch.

4.5 Zusammenfassung Umgang mit Organisationsnormen

Zusammenfassend zeigt sich, dass AC die von ihr wahrgenommenen Vorgaben der PH dahingehend bewertet, inwiefern sie ihr eine Handlungsanleitung bieten, sodass sie gemäß ihrer Erfüllungsorientierung handeln kann. Angesichts der unzureichend operationalisierten Vorgaben der PH erfährt AC ein anforderndes Spannungsverhältnis zwischen ihrem Habitus und den von ihr wahrgenommenen Organisationsnormen. Als Orientierungsrahmen im weiteren Sinne erweist sich ACs Bemühung um eine Schließung der Leerstelle durch das eigeninitiierte Erstellen eines Ausbildungsinstrumentes („Checkliste“) unter Rückgriff auf ihr Erfahrungswissen. Hierin zeigt sich ihr entstehender *beruflicher* Ausbilder*innenhabitus – und nicht „*professioneller*“ (Kramer & Pallesen 2019, 83ff.) Ausbilder*innenhabitus. Anstatt in eine reflexive Distanz zu ihrem beruflichen Handeln zu gehen, was einem professionellen Habitus entsprechen würde, kommt es ihrerseits zu einem Übertrag ihres Lehrpersonenhandelns auf ihr Ausbilderinnenhandeln als PLP. Zudem rekurriert sie beim Versuch, die Leerstelle (fehlende Operationalisierung von organisationalen Vorgaben) zu schließen, auf Dritte (als Gatekeeper) – was in ihrem Habitus biografisch verankert ist. So offeriert sie ihre „Checkliste“ der PH, die sie zugleich als Verantwortliche für den Verbleib von Lehrpersonen im Beruf und als Gatekeeper für ihre eigene Partizipation an der Gestaltung der Lehrer*innenbildung adressiert.

5 Diskussion

5.1 Die Relevanz der Reflexion der eigenen Biografie

Wie wir anhand der Fallbeispiele LF und AC ausgeführt haben, erweisen sich habituell verankerte biografische Erfahrungen als langfristig handlungsleitend. So konnten wir für beide Fälle nachzeichnen, dass das Ausbildungshandeln als PLP durch bis in die Schulzeit zurückreichende Erfahrungen geprägt ist, welche in positiven und negativen Gegenhorizonten verhandelt werden. Eine reflexive Auseinandersetzung mit diesen biografisch geprägten Wissens-

beständen sehen wir – ausgehend von unseren Befunden – als einen essenziellen Bestandteil für die Ausbildung zukünftiger PLP an.

Nachdem in den 1990er Jahren die Bedeutung der Biografie für die Lehrer*innenbildung als „eine in einem lebenslangen Prozess erworbene Aufschichtung von Erfahrungen, die bewusst oder unbewusst [...] in unser Handeln eingehen“ (Gudjons u.a. 1992, 16). erkannt worden war, ist die biografische Reflexion in den 2000er Jahren im Zuge der Fokussierung auf Evidenzbasierung und Kompetenzorientierung aus dem Blick geraten. Seit einigen Jahren wird die biografische Reflexion jedoch wieder als relevantes Ausbildungselement der Lehrer*innenbildung angesehen (z. B. Kerncurriculum für den Vorbereitungsdienst NRW 2021), was u. a. zahlreiche Publikationen hochschul- und seminarpädagogischer Provenienz belegen (vgl. Junghans 2022; Košinár & Wyss 2020; Košinár 2023; Markert 2019). Demnach gilt es als weitgehend anerkannt, dass die Erfahrungen der Schulzeit das spätere Lehrer*innenhandeln beeinflussen.

Dass dieser Einfluss v. a. implizit in Form handlungsleitender Orientierungen vorliegt, zeigen unsere Rekonstruktionen, die zugleich auf die Problematik verweisen, sich dieser impliziten Sinnstruktur, resp. dem Habitus, reflexiv anzunähern. Helsper bezeichnet die „Habitusreflexion“ (Helsper 2018, 129) als Hinwendung zur eigenen Praxis mit dem Ziel der „reflexiven und kritischen Überprüfung“ (ebd.) derselben. Voraussetzung hierfür ist die Herausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus, der „hier einen selbstreferenziellen Bezug, in Form der Auseinandersetzung mit den eigenen Selbst- und Weltverhältnissen“ (ebd.), erhält. Diese Form der Reflexion erfordert also eine Distanznahme zum eigenen Tun und – hochschuldidaktisch gesprochen – auch Methoden und Verfahren der erkennenden Zuwendung zu diesem. Während Helsper hierin ein wesentliches Merkmal von Professionalität sieht, wird die Möglichkeit der Annäherung an den eigenen Habitus durchaus auch kritisch hinsichtlich der Rahmenbedingungen des Studiums diskutiert (vgl. Wittek u. a. 2022). Auch Bohnsack (2020, 59) betrachtet die „veranlasste Reflexion des eigenen Handelns“ als problematisch, da der eigene Habitus als solcher einen „blinden Fleck“ darstellt. Vielmehr führten „Versuche der Dauerreflexion über den eigenen Habitus auf dieser theoretisierenden oder propositionalen Ebene [...] notwendigerweise zur Destabilisierung der Handlungsfähigkeit“ (ebd., 60).

Angesichts der theoretisch angelegten und empirisch nachgewiesenen Verbindung zwischen Schul- bzw. Studiumserfahrungen und den pädagogischen Orientierungen als Lehrperson und Ausbilder*in wäre der Versuch, den eigenen biografischen Prägungen auf die Spur zu kommen, aus unserer Sicht ein relevanter Aspekt, um den Professionalisierungsmöglichkeiten (und -notwendigkeiten) als Ausbilder*in gerecht werden. Es gilt also die bereits vorliegenden Formate und methodischen Zugangsweisen zunächst daraufhin kritisch

zu prüfen, inwiefern sie ein Erkennen des Zusammenhangs eigener Herkunft und schulbiografischer Prägungen mit beruflichem Handeln ermöglichen, und diese ggf. weiterzuentwickeln.

5.2 Zulassung und Begrenzung interinstitutioneller Partizipation

In den Ausführungen von AC dokumentiert sich wiederkehrend ein Streben nach Mitgestaltung an der Ausbildungsinstitution – gleichzeitig deutet sich an, dass die Adressierung von PLP als Expert*innen vonseiten der PH eine Leerstelle darzustellen scheint.

Bohnsack (2020) unterscheidet in seiner praxeologischen Professionstheorie zwischen einer wissenschaftlichen Expertise und einer professionalisierten Praxis. Ersterer ordnet er – mit Bezug auf die Kategorien der praxeologischen Wissenssoziologie – eine propositionale Logik und kommunikativ verhandeltes Wissen zu. Die Vertreter*innen einer professionalisierten Praxis verfügen über eine „praktische Klugheit“ und „praktische Reflexionspotentiale“ (Bohnsack 2020, 19), die der performativen Logik zuzuordnen sind, also auf das inkorporierte, implizite Wissen verweisen. In Bezug auf beide Ausbildungsinstitutionen – Hochschule und Schule – resp. ihre Vertreter*innen (Dozierende und PLP) würden diese beiden Logiken, Bohnsack folgend, anzuwenden sein, wenngleich auch die Dozierenden in ihrer Hochschulpraxis implizites, praktisches Wissen anwenden und die Praktiker*innen ihrerseits über Theoriewissen verfügen (vgl. Leonhard u.a. 2016). Dennoch könnte diese von Bohnsack aufgemachte Differenz auf etwas verweisen, das wir im Rahmen unserer Auswertung des Falls Amina Can in den Blick bekommen haben: AC äussert den Wunsch, die schulpraktische Ausbildung mitzugestalten⁵.

Wie in Kap. 3 dargelegt, orientiert sich AC in Bezug auf ihre Vorstellungen von relevanten Inhalten und didaktischen Vorgehensweisen in Praktika eng an ihren eigenen Ausbildungserfahrungen und an ihrem Erleben von Wissens- und Erfahrungslücken im Berufseinstieg. Demgemäss dient ihr als Referenzrahmen für die Ausbildung angehender Lehrpersonen ihre eigene Praxis und sie scheint sich weniger an den Kompetenzzielen der PH oder an deren Leitfäden für Praktika zu orientieren. Dies dokumentiert sich auch, wenn sie in Bezug auf die Herstellung der „Checkliste“ berichtet, dass sie ihren „Alltag überlegt“ und dann ein Abhaxsystem „zum Durcharbeiten entwickelt“ hat. Diese Darstellung verweist auf eine Übersetzungsleistung von der Praxis in eine schriftliche Systematik. Diese „Checkliste“ ist jedoch nicht anschlussfähig an die Konzeptualisierungslogik professionalisierungsrelevanter Themen

5 Wobei einschränkend hinzugefügt werden soll, dass AC hier als Einzelfall betrachtet wird und es sich bei anderen Fällen auch anders verhalten kann.

mit Wissenschaftsbezug, wie sie den Schulpraktika zugrunde liegt⁶. Wie ACs Vorstoß verlaufen ist, ihre Checkliste mit Hilfe ihres Mentors den hochschulseitig für die schulpraktischen Studien verantwortlichen Personen zukommen zu lassen, können wir zwar nicht rekonstruieren, aber es scheint über die zwei Jahre des Erhebungszeitraums nicht zu einer Einladung zur Partizipation gekommen zu sein.

Aus einer selbstkritischen Perspektive der Autorinnen, die selbst als Lehrende an PHs tätig sind, lässt sich konstatieren, dass durchaus Verständigungswege gefunden werden könnten, indem der Auftrag für eine Brückenfunktion (vgl. 1) nicht nur an die PLP herangetragen wird, sondern auch an die hochschulseitigen Verantwortlichen für die schulpraktische Ausbildung. Voraussetzung hierfür scheint zunächst die Anerkennung der PLP als gleichwertige Partner*innen in der Ausbildung. Ein wichtiger Schritt hierfür läge darin, dass die (interessierten) Praxislehrpersonen, welche die PH bisher zumeist nur aus der Perspektive als Student*in kennen, sich bereit erklären, die Organisationsnormen und Rahmenbedingungen der Hochschule aus einer neuen Perspektive als Ausbilder*in kennen und verstehen zu lernen. Das würde bedeuten, dass sie ihrer Ausbilder*innen-Rolle nicht in Reproduktion ihrer Lehrpersonen-Rolle nachkommen, sondern dass sie sich vielmehr als Erwachsenenbildner*innen verstehen, die sich in beruflicher Hinsicht – neben dem Unterricht von Schüler*innen – auch der Ausbildung von erwachsenen Menschen verschreiben, die sich auf dem Wege befinden, Lehrpersonen zu werden. Wie dieser qualitativ zu bestimmen und vom Lehrer*innenhabitus auch inhaltlich zu unterscheiden ist, haben wir in einer Typisierung aller rekonstruierten Fälle dargelegt (Laros u.a. i.V.). Und schließlich wäre es die Aufgabe der Vertreter*innen der Hochschule, sich auf die Logik der professionalisierten Praxis einzulassen und sie stärker in die Konzeption einzubeziehen. Damit verbunden ist die Anerkennung eines Ausbilder*innenverständnis von PLP, das eher auf die Beförderung der Bewältigung lehrberuflicher Anforderungen unter Handlungsdruck ausgerichtet ist, und dieses in die Konzeption zu integrieren (vgl. Laros u.a. 2024).

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: Reintjes, C., Bellenberg, G. & im Brahm, G. (Hrsg.) *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Schulpraktische Studien und Professionalisierung*. Band 3, Münster: Waxmann, 189–206
- Bohnsack, R. (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie* (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft). Opladen Toronto: Verlag Barbara Budrich.

6 Aus Gründen der Wahrung der Anonymität von AC kann hier kein Link zu den vorliegenden Dokumenten gegeben werden.

- Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Opladen Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Bonnet, A. & Hericks, U. (2022): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Rahmung und Erträge einer feldübergreifenden Perspektive. In: R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 13–30.
- Bonnet, A. & Hericks, U. (2022): Professionalisierung in Schule und Fachunterricht aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In: R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks, (Hrsg.): Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 59–85.
- Forneck, H.J. (2009): Von der äusseren zur inneren Tertiärisierung. In: H.J. Forneck, Chr. Künzli David, H. Linnewber-Lammerskitten, H. Messner & P. Metz (Hrsg.), Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Bern: hep. 207–221.
- Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N. & Bäuerlein, K. (2017): Partnerschaftliches Lehren und Lernen angehender und erfahrener Lehrpersonen im Schulfeld. Aufbau von Professionswissen mittels Peer-to-Peer-Mentoring in lokalen Arbeits- und Lerngemeinschaften. In: A. Kreis & S. Schnebel (Hrsg.), Peer Coaching in der praxissituiernten Ausbildung von Lehrpersonen. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 30–49.
- Junghans C. (2022): Seminaridaktik. Wege und Werkzeuge für die zweite Phase der Lehrer:innenbildung. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Gudjons, H., Pieper, M. & Wagener, B. (1992): Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Hascher, T. & Moser, P. (2001): Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 19 (2), S. 217–231.
- Helsper W. (2018): Lehrerhabitus. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 105–140.
- Helsper, W. (2019): Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In: R. T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 49–72.
- Kahlau, Joana (2023): (De-)Professionalisierung durch Schulpraxis. Rekonstruktionen zum Studierendenhabitus und zu studentischen Entwicklungsaufgaben. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kerncurriculum für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst; Neufassung. RdErl.d. Ministeriums für Schule und Bildung v. 25.03.2021. URL: <https://bass.schul-welt.de/19312.htm>
- Košinár, J. (2023): Übungen zur biografischen (Habitus-)Reflexion. Material mit theoretischen Rahmungen, Fallbeispielen und Erläuterungen für Ausbilder:innen im Vorbereitungsdienst, Teil 1. unveröff.
- Košinár, J., Laros, A. (2022): The genesis of the teacher habitus—a longitudinal study with Swiss primary teacher students. Zeitschrift für Bildungsforschung 12, 255–274.
- Košinár, J. & Laros, A. (2023): Die Praxislehrperson. Inhaltliche und methodologische Überlegungen bei der Rekonstruktion eines Ausbilder:inhabitus am längsschnittlichen Fallbeispiel. In: J.-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 153–176.
- 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. Schriftenreihe der Internationalen Gesellschaft für Schulpraktische Studien und Professionalisierung IGSP, Bd. 4. Münster: Waxmann, 189–205.

- Košinár, J. & Meili, S. (2023): Relation between the teacher habitus and the habitus of a teacher trainer – reconstructed orientations of experienced mentor teachers. Vortrag an der Konferenz der ECER, 22.-25.8.2023, Glasgow.
- Košinár, J. & Wyss, C. (2020): Reflexionskompetenz: Ausdruck lehrberuflicher Professionalität und Fähigkeit zu deren Anbahnung. In *Erziehung und Unterricht*. H 9–10, 765–773.
- Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019): Der Lehrerberuf zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.), *Lehrerberuf. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (73–100). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kreis, A. (2012): *Produktive Unterrichtsbesprechungen. Lernen im Dialog zwischen Mentoren und angehenden Lehrpersonen*. Bern: Haupt.
- Laros, A., Kocher, M., Košinár, J. & Locher, A. (2024): Geteilte Verantwortung für die Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen? Zwischen Kooperationsbestrebungen und Erfüllungserwartungen. In: M. Ruloff, C. Wyss & T. Leonhard (Hrsg.): *Lernen in Schule und Hochschule. Kooperation und ihre Bedeutung in den Schul- und Berufspraktischen Studien*. Schriftenreihe der Internationalen Gesellschaft für Schulpraktische Studien und Professionalisierung IGSP, Bd.9. Münster: Waxmann, 65–86.
- Laros, A., Košinár, J., Meili, S. & Kappeler, T. (i.V.): Ausbilder:innenhandeln im Spannungsfeld zwischen Habitus und Institutionsnormen. Eine Typologie von Praxislehrpersonen in der Schweiz. In: S. Klomfass & S. Gordt (Hrsg.): *Das Personal der Lehrer:innenbildung. Professionswissenschaftliche Perspektiven und Befunde*. Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung. Klinkhardt.
- Leineweber, S. (2022): Partnerschulen als Professionalisierungsraum für angehende Primarlehrpersonen – Rekonstruktionen von Ausbildungsmilieus. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 40 (2), 254–267.
- Leineweber, S. & Košinár, J. (2024): Passungsverhältnisse zwischen Studierendenhabitus und Ausbildungsmilieus im Jahrespraktikum an Partnerschulen. In: M. Kowalski, D. Wittek, J. Kahlau, J. Korte & J. Schröder (Hrsg.), *Dokumentarische Professionalisierungsforschung bezogen auf das Lehramtsstudium*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 147–171.
- Nohl, A.-M. (2006): *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Leder, Ch. (2011): Neun Thesen zur Lehrerinnen und -Lehrerbildung. In: H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.): *Wirksame Lehrerinnen – und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung*. Bilanztagung II der EDK, Studien und Berichte 33A. Bern, 13–37.
- Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Košinár, J., Reintjes, Chr. & Richiger, B. (2016): Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. *Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen*. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11 (1), 79–98.
- Markert, J. (2019): Biografische Selbstreflexion in der Lehramtsausbildung: Erarbeitung der eigenen Bildungsbiografie mittels der systemischen Methode des Lebensfluss-Modells – In: *Haushalt in Bildung & Forschung*, 8 (4), 118–132.
- Oelkers, J. (2009): „I wanted to be a good teacher...“ Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland. Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin. Zugriff am 2.7.2020. Verfügbar unter: <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/06832.pdf>
- Schüpbach, J. (2007): *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine «Nahtstelle von Theorie und Praxis»?* Bern: Haupt.
- Wittek, D., te Poel, K., Lischka-Schmidt, R. & Leonhard, T. (2022): Habitusreflexion und reflexiver Habitus im Widerstreit. Grundagentheoretische Überlegungen und empirische Annäherungsversuche. In: Chr. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.): *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 39–57.

Autorinnen

Laros Anna, Dr.*in

ORCID: 0000-0003-4473-9221

Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz

Arbeitsschwerpunkte: Berufsbiografische Lehrer*innenbildungsforschung,

Genese eines Ausbilder*innenhabitus, Dokumentarische

Längsschnittforschung.

Email: Anna.laros@phzh.ch

Košinár Julia, Prof.*in Dr.*in

ORCID: 0000-0002-2755-3970

Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz

Arbeitsschwerpunkte: Berufsbiografische Lehrer*innenbildungsforschung,

Dokumentarische Interaktions- und Längsschnittforschung, Konzepte der

Lehrer*innenaus- und Weiterbildung.

Email: Julia.kosinar@phzh.ch

Meili, Simone

ORCID: 0000-0003-0634-7147

Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz

Arbeitsschwerpunkte: Berufsbiografische Lehrer*innenbildungsforschung;

Laufbahnwege im Lehrberuf

Email: simone.meili@phzh.ch

Kappeler, Tamina

ORCID: 0000-0002-0427-4557

Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz

Arbeitsschwerpunkte: Berufsbiografische Lehrer*innenbildungsforschung;

Interaktionsgespräche in der Lehrer*innenbildung

Email: Tamina.kappeler@phzh.ch