

„Mein Bild von mir als Lehrperson“

Handlungsleitendes Wissen über Professionalisierung von Studierenden im ersten Praktikum

Silke Trumpa^{1,*}, Hedda Bennewitz², Isolde Rehm³ & Anna
Grabosch²

¹ Hochschule Fulda

² Universität Kassel

³ Pädagogische Hochschule Heidelberg

* Kontakt: Hochschule Fulda, Fachbereich Gesundheitswissenschaften

Leipziger Str. 123, 36037 Fulda

silke.trumpa@gw.hs-fulda.de

Zusammenfassung: Im Beitrag wird implizites Wissen von Lehramtsstudierenden im Hinblick auf ihr Selbstverständnis als Praktikant*innen in ihren ersten schulpraktischen Studien rekonstruiert. Ausgangspunkt sind Fotos und Texte zum Thema „Ein Bild von mir als (zukünftige) Lehrperson“, die Studierende in einem E-Portfolio zur Begleitung ihres Orientierungspraktikums angefertigt haben. Am Beispiel von drei studentischen Arbeiten wird mittels Dokumentarischer Methode analysiert, welches Professionsverständnis sie bei der Reflexion ihrer Praktikums-erfahrung leitet. Es zeigen sich drei grundlegend unterschiedliche Bearbeitungs- modi. Sie bieten sich an, Vorschläge für die Bearbeitung unterschiedlicher Entwicklungsaufgaben für den je nächsten Studienabschluss zu unterbreiten. Weil sich die Befunde als impulsgebend für eine subjektorientierte, praktikumsvor- und -nachbereitende Fallarbeit erweisen, schließt der Beitrag mit einem Vorschlag für ein hochschuldidaktisches Begleitformat, das zur Sichtbarmachung impliziter Wis- sensbestände beitragen kann.

Schlagwörter: Professionalisierung; Lehramtsstudent; Lehramtsstudierende; Implizites Wissen; Praktikum; Entwicklungsaufgabe; Hochschuldidaktik



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

Eine der zentralen Aufgaben der ersten Phase der Lehrer*innenbildung ist die Anregung von Professionalisierungsprozessen. Diese betreffen auf der individuellen Ebene „das Hineinwachsen in die Rolle, den Status und die Kompetenz eines Professionellen“ (Terhart, 2011, S. 203). Als unstrittig, aber wissenschaftlich vergleichsweise wenig betrachtet, gilt die Fähigkeit und Bereitschaft zur (Selbst-)Reflexion, um den Professionalisierungsprozess anzuregen. Teilweise wird die eigene Reflexionsfähigkeit selbst als Ziel des Professionalisierungsprozesses wahrgenommen (vgl. Schaper & Vogelsang, 2022). In der ersten Phase der Lehrer*innenbildung werden Studierende von Anfang an zur Selbstreflexion explizit aufgefordert, wenn es z.B. darum geht, über ihre pädagogischen Vorerfahrungen oder über die eigene Tätigkeit in Praxisphasen nachzudenken (vgl. Hauser & Wyss, 2021; Reintjes & Kunze, 2022; von Aufschnaiter et al., 2019).

Als Ausgangspunkt für Selbstreflexions- und damit auch Professionalisierungsprozesse kann die Selbstpositionierung oder – anders formuliert – die eigene Verortung von Studierenden hinsichtlich ihrer professionellen Entwicklung angenommen werden. In diesem Sinne lassen sich Selbstpositionierungen als (implizite) Wissensbestände im Hinblick auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen oder auf die (zukünftige) Berufsrolle verstehen (vgl. Hinzke et al., 2022). Empirisch gefasst werden können Selbstpositionierungen über mündliche und schriftliche (Selbst-)Auskünfte. Über welche unterschiedlichen und möglicherweise auch vielfältigen Selbstpositionierungen Lehramtsstudierende verfügen und wie sich diese hochschuldidaktisch für die Anregung von Professionalisierungsprozessen nutzen lassen, ist bislang weitgehend ungeklärt und daher Gegenstand unseres Projekts (vgl. Bauer, 2019; Bräuer et al., 2018; Grabosch, 2020; Hinzke et al., 2022; Wenzl et al., 2017).

Für den vorliegenden Beitrag haben wir Selbstpositionierungen von Studierenden im ersten Schulpraktikum mittels der „Dokumentarischen Methode“ (Bohnsack, 2008) rekonstruiert und mit der Perspektive auf professionelle Entwicklungsmöglichkeiten und -limitationen diskutiert. Ausgangspunkt unserer Forschung sind Fotos und darauf aufbauende Texte zum Thema „Ein Bild von mir als (zukünftige) Lehrperson“, die von Studierenden als Antwort auf eine Aufgabenstellung in einem Praktikumsbegleitseminar angefertigt wurden. Am Beispiel von drei studentischen Textarbeiten entwickeln wir einen Vorschlag, wie diese Selbstpositionierungen rekonstruiert und für den Professionalisierungsprozess im Rahmen der ersten Phase der Lehrer*innenbildung fruchtbar gemacht werden können.

2 Selbstpositionierung angehender Lehrer*innen als möglicher Ausgangspunkt von Professionalisierungsprozessen

Nach Wolf et al. (2021, S. 3) muss sich jeder Mensch der (Selbst-)Positionierung stellen, der sich dem beruflichen Handeln reflexiv zuwenden möchte. Entsprechend werden von Lehramtsstudierenden – insbesondere während und nach schulischen Praxisphasen – Positionierungen und Selbstreflexionen wiederkehrend gefordert (vgl. Bauer, 2019; Bräuer et al. 2018; Drechsel & Bennewitz, 2022; Grabosch, 2020; Hinzke, et al., 2022; Wenzl et al., 2017). Die Selbstpositionierung kann dabei mit Heinrich (2021, S. 63) verstanden werden als die eigene Verortung im diskursiven Raum. Im Kontext der Lehrer*innenbildung scheint dieser Diskursraum von zwei Positionen dominiert: Student*in und Lehrer*in, wobei der Rollenwechsel als Herausforderung und zentrale Aufgabe gesehen wird. Die Rolle und Position Praktikant*in – im Sinne eines Status eigener Dignität – wird dadurch vernachlässigt, was nicht zuletzt an der fehlenden Trennschärfe zwischen Student*in (im Praktikum) und Praktikant*in liegen mag. Die empirischen Befunde zu Positionierungen von Studierenden selbst zeichnen ein uneinheitliches Bild.

Bauer (2019) belegt anhand von Videos, mit denen erste eigene Lehrtätigkeiten im Praktikum reflektiert werden, dass sich Studierende in der Schule nicht als Lehrperson positionieren. Ihnen fehlen die mit dem Status einhergehenden Privilegien. Stattdessen zeigt Bauer, wie sich Student*innen „als Beteiligte eines unterrichtlichen Geschehens [inszenieren], das sie zwar aktiv mitgestalten, aber nicht aus einer verantwortlichen Position heraus bestimmen können“ (Bauer, 2019, S. 91), ohne dies explizit als Position eines Praktikanten bzw. einer Praktikantin zu benennen. Während Grabosch (2020) mit Gruppendiskussionen aufdeckt, dass sich Lehramtsstudierende im universitären Raum sehr wohl als Lehrperson positionieren, zeigen Wenzl et al. (2017) mit Interviews zum Thema Praxisbezug im Studium, dass ein „Problem der universitären Selbstbeheimatung im Sinne einer fehlenden Aneignung der Studierendenrolle“ (Wenzl et al., 2017, S. 85) vorliegt, was zur Wahrnehmung der universitären Welt als fremd führe. In diesen Befunden zeigt sich erstens, dass die Selbstpositionierung der Studierenden kontextabhängig ist: Im universitären Kontext erfolgt eine Selbstpositionierung als Lehrperson, nicht als Studierende*r; im schulischen Kontext hingegen erfolgt *keine* Selbstpositionierung als Lehrperson. Zweitens lässt sich zeigen, dass die Studierenden zumindest hinsichtlich ihrer Rolle und ihres Status nicht nur in der Hochschule, sondern auch in der Schule „heimatlos“ sind: Studierende würden sich in Bezug auf diese Befunde einerseits gerne als Lehrperson positionieren, was ihnen aber andererseits aufgrund der Rahmenbedingungen verwehrt bleibt.

Insgesamt zeigen die Befunde, dass Selbstpositionierungen ein implizites Wissen darstellen, zu dem Studierende nur zum Teil einen bewussten Zugang haben. Hierbei birgt eine ausbleibende Beschäftigung mit der je eigenommenen Positionierung das Risiko, Möglichkeiten zur eigenen Professionalisierung auszuschlagen, die – so unsere Idee – durch die hochschulische Lehre zumindest angesprochen und reflektiert werden kann.

3 Datenmaterial, Fragestellung und methodisches Vorgehen

Wir gehen davon aus, dass implizites Wissen durch Reflexionsprozesse ins Bewusstsein gerückt werden und somit hochschulische Lehre dazu beitragen kann, Selbstpositionierungen mit ihren Implikationen zu reflektieren. Dazu ist es jedoch erforderlich, mehr darüber zu erfahren, wie und unter welchen Bedingungen Studierende aufgefordert sind, sich zu positionieren, und wie sie dies umsetzen. Wir nutzen Material aus der Pilotphase eines hochschulübergreifenden Projekts, in das Lehramtsstudierende verschiedener Schulformen einbezogen sind. Konkret handelt es sich um Auszüge aus E-Portfolios, die als Begleitformat für das erste Schulpraktikum an zwei Studienstandorten eingesetzt werden. Aus der ersten Erhebung im Wintersemester 2020/21 liegen 119 Portfolio-Auszüge vor. Eine von insgesamt zwölf Aufgaben fordert die Studierenden auf, ein Foto von sich im Praktikum zu erstellen und die abgebildete Situation zu beschreiben sowie die Auswahl zu begründen und die Aussagekraft zu erläutern. Mit der Analyse der studentischen Texte in diesem Beitrag zielen wir darauf ab, zu rekonstruieren, *wie* sich die Studierenden bei der Bearbeitung der Aufgabe „Ein Bild von mir als (zukünftige) Lehrperson“ selbst verorten bzw. positionieren.

Zur Auswertung der Daten wird die Dokumentarische Methode in Anlehnung an Bohnsack (2008) genutzt, die sich der Wissenssoziologie zuordnen lässt und für eine Rekonstruktion „atheoretischen Wissens“ besonders geeignet ist (Bohnsack et al., 2013). Unsere Fallauswahl erfolgte aus 95 eingereichten Fotos – 24 Studierende kamen der Aufforderung nicht nach, ein Foto von sich im Praktikum in das Portfolio einzustellen. Wir haben drei Fotos gewählt, die sich in ihrer Darstellung maximal voneinander unterscheiden und daher eine gute Basis für den Fallvergleich bilden. Diese Fotos werden nachfolgend kurz beschrieben, jedoch nicht abgebildet. Die Entscheidung, den Fokus auf die schriftliche Aufgabebearbeitung der Studierenden zu legen, beruht vor allem auf dem für uns noch ungeklärten Verhältnis von „Selbstporträt“ (Foto) zu „Selbstzeugnis“

(Text). Wie die Befunde aus beiden Datensorten aufeinander bezogen werden können, stellt sich methodisch bislang als ungelöst dar (vgl. Böder & Pfaff, 2019). Die Analyseergebnisse nutzen wir im Anschluss, um hochschuldidaktische Konsequenzen im Hinblick auf den Professionalisierungsprozess im Lehramtsstudium zu diskutieren.

Die Rekonstruktion beginnt mit der einheitlich formulierten Aufgabenstellung im E-Portfolio, weil diese Möglichkeitsräume der Bearbeitung durch die Studierenden eröffnet und verschließt. Im Anschluss werden die studentischen Texte interpretiert. Der erste Arbeitsschritt, die formulierende Interpretation des Datenmaterials, zeigt, was die Studierenden explizieren, d.h. was ihnen selbst bewusst ist. Bei diesem Analyseschritt interessiert, wie die Studierenden ihre Komposition von Bild und Text in Beziehung zueinander setzen und wie sie ihre Eignung für den Lehrberuf darlegen, wofür die thematischen Verläufe herangezogen werden. Der darauffolgende Analyseschritt, die reflektierende Interpretation, in der „die implizierten Selbstverständlichkeiten des Wissens der Akteure“ (Bohnsack et al., 2013, S. 16) rekonstruiert werden, ermöglicht es, die Selbstpositionierung herauszuarbeiten. Auf eine Typenbildung, wie sie im dritten Schritt der Dokumentarischen Methode vorgesehen ist, verzichten wir in der Pilotphase des Projekts.

4 Analyse der Portfolio-Aufgabenstellung

Die E-Portfolios wurden mit der im Hochschulkontext häufig verwendeten Software Mahara erstellt. Die Mahara-Seite, auf der die Aufgabe platziert ist, lässt sich durch entsprechende Logos und Schriftzüge als institutionelle digitale Plattform identifizieren. Mit der Überschrift „Mein Bild von mir als (zukünftige) Lehrperson“ wird ein Selbstbildnis bzw. ein auf die Zukunft gerichteter Selbstentwurf thematisch. Darunter findet sich in einer Zwischenüberschrift das Wort „Aufgabe“, das in einem (hoch)schulischen Kontext mit einer Abarbeitungsverpflichtung (vgl. Rabenstein, 2009) einhergeht. Es folgt die Aufforderung: „Bitte laden Sie hier ein Foto von sich hoch, auf dem Sie im Praktikum zu sehen sind.“ Die Aufgabe erweist sich zunächst als handwerklich-technische Anforderung. Zu vermuten ist allerdings, dass nicht zufällig ein Bild, ein „Schnappschuss“, während eines Praktikums aufgenommen wird. Der Prozess der „Datenerhebung“, also Entscheidungen darüber wo, wie und von wem das Foto angefertigt, ob und wie es choreografiert und wie es ausgewählt wurde, bleiben ausgeblendet.

Mit dem Verweis auf Datenschutz und Verwendung des Fotos wird die institutionelle Ebene betont und auf die vermutlich eingeschränkte Erlaubnis der Handynutzung verwiesen. Die Ansprüche an das Foto erhöhen sich dadurch, dass weitere Personen abgebildet sein könnten (oder sollen), die aber nicht erkannt werden dürfen. Der vermeintlich rein technische Auftrag birgt also eine Reihe von nicht-technischen Handlungsproblemen. Denn welches Foto hochgeladen wird, unterliegt Vorentscheidungen: Wer nimmt es auf, was/wer ist neben „mir“ noch darauf zu sehen? Wie kann ein einziges Foto all das zum Ausdruck bringen, was sich mit meinem „Bild von mir als Lehrperson“ verbindet? Insgesamt simplifiziert die gewählte Aufgabenformulierung „ein Foto hochzuladen“ einen voraussetzungsreichen, komplexen Vorgang.

Auf der Mahara-Seite folgt eine weitere Zwischenüberschrift „Bearbeiten Sie folgende Aufgabe“, mit der das Hochladen des Fotos als Vorarbeit für die „eigentliche“ Aufgabe gerahmt ist. Der erste Aufgabenteil zielt auf den Kontext: „Beschreiben Sie die Situation, in der Sie auf dem Bild zu sehen sind.“ Mit der nächsten Aufforderung erhöhen sich die Anforderungen: „Schildern Sie den Hintergrund Ihrer Entscheidung, diese Situation auszuwählen.“ Hier wird die Darstellung eines bewussten und darlegungsfähigen Entscheidungsprozesses eingefordert, was eine Beschreibung des Herstellungsprozesses des Fotos eröffnet, aber nicht zwingend macht. Der letzte Aufgabenteil „Dokumentieren Sie, was das Bild über Sie als (zukünftige) Lehrperson aussagt“ kann als Versuch einer

Beweisführung verstanden werden. Die Anforderung dieser Aufgabe erscheint gegenüber den vorangegangenen nochmals erhöht. Sprachlich knüpft sie an die Überschrift „Mein Bild von mir als Lehrperson“ an. Nun soll explizit zum Ausdruck gebracht werden, was bereits im Foto „eingefangen“ werden sollte. Auffällig an der Vorlage ist eine Differenz, die in der Einklammerung „(zukünftig)“ liegt. Mit zukünftig wird kenntlich gemacht, dass hier ein Blick in die Zukunft, eine Art Vision von etwas, das später sein wird, gefragt ist. Die Studienanfänger*innen im ersten schulischen Praktikum sollen kenntlich machen, welche Lehrperson sie sein wollen. Die Einklammerung legt nahe, dass die Studierenden sich bereits jetzt und nicht erst in Zukunft als eine Lehrperson identifizieren dürfen, können, sollen oder müssen. Faktisch sind sie aber Studierende im Praktikum, also Praktikant*innen gewesen. Beim Bearbeiten des Portfolios befinden sie sich im hochschulischen Kontext und bearbeiten die Aufgabe, sich rückblickend als Praktikant*in zu reflektieren und zugleich vorausschauend eine Brücke in die Zukunft zu schlagen: Sie sollen aufzeigen, was sie bereits im Status als Praktikant*in als Lehrperson erkennbar macht. Bei der Bearbeitung ist zu erwarten, dass sie sich entscheiden müssen, ob und wie sie sich als Praktikant*in, Student*in oder Lehrperson positionieren. Problematisch an der Aufgabenstellung ist, neben der uneindeutigen Adressierung, dass die (gute) Lehrperson offenbar nicht auf Entwicklung und Kompetenzerwerb angewiesen ist, sondern dass die entscheidenden Fähigkeiten bereits zu Studienbeginn vorhanden sein können bzw. müssten.

Alles in allem handelt es sich um eine Aufgabe, die für das Bestehen des Praktikums unhintergebar ist. Die Bearbeitung stellt eine Pflichtleistung des schulpraktischen Moduls dar, was als eine Form des institutionellen Zwangs bezeichnet werden kann. Für die Studierenden gilt zu entscheiden, was eine hinreichende Bearbeitung dieser Aufgabe ist. Im Prinzip stehen drei Optionen zur Wahl: (a) Die Bearbeitung ablehnen, was riskant wäre, wenn man bestehen möchte. (b) Eine Rekontextualisierung der Aufgabe, z.B. mit Verweis auf den Datenschutz. Dies wird im Datenkorpus auch vereinzelt genutzt. Es kommt dann zur Einreichung von Gemälden, frei verfügbaren Fotos aus dem Internet oder Abbildungen von Unterrichtsmaterial. (c) Die Annahme der gestellten Aufgabe, ein Foto von sich zu präsentieren, was als eine wahrscheinliche Option einzuschätzen ist. Dabei gilt zu entscheiden, was preisgegeben wird bzw. mit welchen Mitteln ein Bild von sich als (zukünftige) Lehrperson präsentiert wird.

Was sich durch unsere Rekonstruktion als anspruchsvoller, aber vor allem auch uneindeutiger Auftrag erweist, bedeutet für die angesprochenen Studierenden, eine Reihe von Entscheidungen zu treffen und zu begründen, die über ihre Selbstpositionierung Auskunft geben. Wir unterscheiden in zwei Dimensionen:

- (1) *Komposition*: Im Hinblick auf den Text ist die Komposition des hochgeladenen Fotos entscheidend, denn ohne Bild gäbe es keinen erläuternden Text. Im Hinblick auf das Foto wird erwartet, eine (zukünftige) Lehrperson zu sehen. Auch wenn die Differenz zwischen Student*in/Praktikant*in und Lehrperson in der Frage nivelliert bzw. negiert wird, ist zu entscheiden, wie der Nachweis erfüllt wird, sich als (zukünftige) Lehrperson präsentieren zu können.
- (2) *Bezugsgrößen*: Hier geht es darum, welche Kriterien, Merkmale, Eigenschaften oder Fähigkeiten einer (guten) Lehrperson in der Darstellung auftauchen. Vermutlich werden Aspekte genannt, die für die eigene zukünftige Berufsausübung als relevant angenommen und mit denen zugleich die Eignung für den Lehrberuf zum Ausdruck gebracht werden kann. Anzunehmen ist, dass Foto und Text gespeist sind von gesellschaftlichen, medialen und sozialisatorisch geprägten und ggf. wissenschaftlichen Annahmen sowie auch Klischees über den Lehrberuf.

5 Drei Fälle im Vergleich

Der Analyse liegt das Material von drei Studierenden zugrunde, die hier Marco Sturm (MS), Verena Winterberg (VW) und Eva Kutscher (EK) genannt werden. Sie absolvierten im Wintersemester 2020/21 ein erstes Schulpraktikum als Studienleistung in ihrem Lehramtsstudium unter coronabedingten Einschränkungen. Sie legten drei sehr unterschiedliche Fotos vor, die sie textlich im Portfolio erläutern, was für die Auswahl von maximal kontrastierendem Datenmaterial für das „Fallsampling“ entscheidend war. Das Foto von Marco Sturm zeigt ein Selfie von einem jungen Mann mit Mund-Nasen-Schutz vor einem Gebäude, dessen Funktion sich über eine Stelltafel als „Haupteingang/Verwaltung“ einer Schule offenbart. Auf dem Foto von Verena Winterberg ist eine junge Frau neben einem Kopierer in einem schmucklosen Raum zu sehen, die seitlich stehend in die Kamera lächelt, zwei Papiere in der linken Hand hält und mit der rechten zur Kopierklappe greift. Das Foto von Eva Kutscher zeigt eine junge Frau mit Mund-Nasen-Schutz, die mit der linken Hand einen Dornfortsatz an der Wirbelsäule eines Skeletts greift und mit der rechten Hand den Unterkiefer des Modells anfasst. Sie steht seitlich vor einer Wand, auf der verschiedene handschriftliche Papiere befestigt sind und blickt in die Kamera.

Im Anschluss an das Upload des Fotos folgen alle drei Studierenden dem in der Aufgabenstellung vorgesehenen Dreischritt der textlichen Erläuterung. Die Betrachtung der Ober- und Unterthemen macht darauf aufmerksam, dass Marco Sturm – anders als seine Kommilitoninnen – die drei Teilaufgabenstellungen zunächst wörtlich wiedergibt oder reformuliert. Dadurch ist sein Text offensichtlich als Bearbeitung einer vorgegebenen Pflichtaufgabe markiert. Für den weiteren Nachvollzug der Analyseergebnisse stellen wir die Antworten zu den drei Teilfragen tabellarisch gegenüber (siehe Tab. 1). Es erfolgt im Rahmen der formulierenden Interpretation ein Vergleich der thematischen Verläufe sowie erste reflektierende Interpretationen, die wir im Kapitel 6 zu Erkenntnissen in Bezug auf Selbstpositionierungen verdichten werden.

5.1 Vergleich der ersten Aufgabenbearbeitung: Situationsbeschreibung

Tabelle 1: „Beschreiben Sie die Situation, in der Sie auf dem Bild zu sehen sind.“ (eigene Forschung)

| Marco Sturm (MS Z. 13–14) | Verena Winterberg (VW Z. 1–4) | Eva Kutscher (EK Z. 2–8) |
|--|---|---|
| <i>Beschreiben Sie die Situation, in der Sie auf dem Bild zu sehen sind. Das Bild zeigt mich an einem der ersten Tage des Praktikums vor dem Eingang der Schule.</i> | <i>Auf diesem Bild bin ich im Kopierraum der Schule zu sehen und bin gerade dabei die Unterlagen meiner ersten eigenen Unterrichtsstunde für die SuS zu kopieren.</i> | <i>Das vorliegende Bild zeigt mich während meiner zweiten Unterrichtsstunde, die ich zu dem Thema „Der knöchernen Schädel und die Wirbelsäule“ gehalten habe. Im Hintergrund ist das Ergebnis der ersten Erarbeitungsphase, welche die Schüler*innen selbstständig erstellt haben, zu sehen. Im Vordergrund bin ich als Lehrperson zu sehen. Mit Hilfe eines Skeletts bin ich gerade dabei den Schüler*innen den Aufbau der Wirbelsäule zu erläutern.</i> |

Bei den Antworten fallen zuerst die unterschiedlichen Umfänge ins Auge. Marco Sturm kommt mit der Nennung von Zeitpunkt und Ort aus. Verena Winterberg ordnet zusätzlich die abgebildete Handlung ein und Eva Kutscher gibt neben Ort, Zeitpunkt und Handlung noch weitere Details und Hintergrundinformationen. Die drei Situationsbeschreibungen eint die Nutzung von Ordinalzahlen, mit denen auf erste Male und damit auf einen „Novizenstatus“ verwiesen wird. Hinsichtlich der dokumentierten Involviertheit im Schulgeschehen positioniert sich Marco Sturm an einem seiner ersten Tage im Praktikum räumlich außerhalb der Schule. Verena Winterberg ist in einem schulischen Arbeitsraum und zeitlich vor ihrem ersten Unterricht zu sehen. Eva Kutscher zeigt sich in einem Unterrichtssetting.

Die Angaben „vor dem Eingang“ und „im Kopierraum“ lassen sich einem physischen Raum zuordnen, der Bezug auf die „Unterrichtsstunde“ ist dagegen als interaktives (Vermittlungs-)Geschehen zu verstehen. Die Schüler*innenschaft findet bei Marco Sturm keine Erwähnung, während sie bei Verena Winterberg mit „SuS“ abgekürzt und bei Eva Kutscher zwei Mal als „Schüler*innen“ benannt ist. Die genutzten Possessivpronomen geben Hinweise auf die persönliche Involviertheit bzw. Distanz zum Geschehen: Während es sich bei den Studentinnen um Beschreibungen in Zusammenhang mit „meiner“ Unterrichtsstunde handelt, entscheidet sich Marco Sturm distanziert für die Tage „des“ Praktikums.

5.2 Vergleich der zweiten Aufgabenbearbeitung: Begründung der Situationsauswahl

Tabelle 2: „Schildern Sie den Hintergrund Ihrer Entscheidung, diese Situation auszuwählen.“ (eigene Forschung)

| Marco Sturm (MS Z. 15–20) | Verena Winterberg (VW Z. 5–8) | Eva Kutscher (EK Z. 9) |
|---|--|--|
| <i>Warum habe ich dieses Bild gewählt? Es zeigt mich alleine mit einer Maske. So war es auch am Anfang des Praktikums. Durch die strengen Hygieneregeln war man ziemlich auf sich alleine gestellt und Nähe zu anderen Lehrkräften oder SuS war nicht erwünscht. Große Abstände und Maske sowohl auf dem Gelände wie auch im Klassenraum und im Lehrerzimmer.</i> | <i>Ich habe dieses Bild ausgewählt, weil die Vielfältigkeit von Arbeitsblättern und anderen Unterrichtsmaterialien eine häufige Tätigkeit von Lehrpersonen darstellt und zur Vorbereitung nahezu jeder Unterrichtsstunde gehört.</i> | <i>Ich habe diese Bild ausgewählt, da es mich als Lehrkraft in Aktion zeigt.</i> |

Auffallend ist bei der nun geforderten Begründungsverpflichtung der umgekehrte Detaillierungsgrad der Texte. Als Gemeinsamkeit der Antworten kann festgehalten werden, dass alle Studierenden es als ihre Wahl darstellen, dieses oder ein anderes Bild zu präsentieren, womit ein vorangegangener Entscheidungsprozess dokumentiert oder zumindest simuliert wird.

Marco Sturm erklärt, was für ihn das Foto repräsentiert. Er verweist auf strenge, pandemiebedingte Abstandsregeln, die auf dem Foto sinnbildlich zum Ausdruck kommen: Alleine, einen Mund-Nasenschutz tragend, steht er vor dem Eingangsschild der Schule am Ort des Praktikums. Hinweise auf eine Partizipation am Schulgeschehen fehlen. Er beschreibt, wie ihm der Zugang zu Lehrpersonen und Schüler*innen verwehrt bleibt und

verortet die Ursache in den geltenden Hygienebestimmungen. Mit der Formulierung „anderen Lehrkräften“ bezeichnet sich Marco Sturm selbst als Lehrkraft. Verena Winterberg legitimiert die Entscheidung für ihr Foto mit der darauf abgebildeten typischen Tätigkeit, die sie als zum Lehrberuf dazugehörig und alltäglich identifiziert hat. Mit dieser Generalisierung gibt sie auch zu verstehen, dass sie „hinter die Kulissen“ geschaut hat. Im Vergleich zu Marco Sturm scheint die Auswahl von einer beruflichen Spezifik der Handlung inspiriert zu sein. Sie zeigt mit dem Foto, dass sie Dinge tut, die Lehrpersonen tun, ohne sich jedoch explizit selbst Lehrerin zu nennen. Eva Kutscher antwortet im Vergleich zu den beiden anderen sehr knapp, aber bestimmt: Der geforderte Hintergrund wird nicht offenbart, vielmehr wird die Antwort auf Frage 1 wiederholt und zugespitzt: Zu sehen ist sie „als Lehrkraft in Aktion“, dies scheint keiner Begründungsverpflichtung zu bedürfen. Ihr Tun, die Aktivität im Klassenraum während eines vermeintlich anschaulichen Vermittlungsprozesses, scheint Legitimation genug.

5.3 Vergleich der dritten Aufgabenbearbeitung: Aussagekraft des Bildes

Tabelle 3 „Dokumentieren Sie, was das Bild über Sie als (zukünftige) Lehrperson aussagt.“ (eigene Forschung)

| Marco Sturm (MS Z. 21–30) | Verena Winterberg (VW Z. 9–16) | Eva Kutscher (EK Z. 10–17) |
|---|--|--|
| <i>Was sagt es über mich als zukünftige Lehrperson aus? Das Bild wurde 15 min vor Unterrichtsbeginn aufgenommen. Ich war immer sehr pünktlich und rechtzeitig in der Schule, um auf alles vorbereitet zu sein. Es soll zeigen, dass ich sehr verantwortungsvoll bin und pünktlich. Der hohe Anteil echter Lernzeit ist durch dieses Verhalten erhöht und ist immens wichtig. In Zukunft möchte ich an dieser Strategie auch weiter festhalten, mir ist der hohe Anteil echter Lernzeit für die SuS sehr wichtig. Daher möchte ich eine Stunde immer weit im Vorhinein planen und mindestens 30-60 min vor meiner ersten Stunde, welche ich leite, am Ort des Geschehens sein.</i> | <i>Durch die Beobachtungen während meines Praktikums bin ich zu dem Entschluss gekommen, alle meine Unterrichtsmaterialien in Zukunft getackert und gelocht an die SuS auszugeben. Diese Extra-Arbeit in der Vorbereitung zahlt sich meiner Meinung nach aus, indem dadurch weniger Unruhe im Unterrichtsraum entsteht, wenn alle SuS ihre Blätter lochen wollen und dafür Locher durch die ganze Klasse gereicht werden. Tatsächlich wurde mir das auch in meiner eigenen Unterrichtsstunde positiv von den SuS zurückgemeldet.</i> | <i>Für mich als Lehrperson ist es wichtig den Schüler*innen anhand von Hilfsmitteln und durch entsprechenden Einsatz meiner Körpersprache die Thematik besser zu verdeutlichen. Der Unterricht sollte mit viel Eigendynamik und Energie gestaltet werden. Es gibt nichts Schlimmeres als ein langweiliger und stupide gehaltener Unterricht, der die Schüler*innen nicht fesselt und nicht mit in die Thematik einbezieht. So möchte auch ich als Lehrperson nie stillstehen und mich stets positiv meinen Schüler*innen zuwenden.</i> |

Die dritte Teilaufgabe erfordert eine anspruchsvolle Beweisführung, wie die obige Analyse gezeigt hat. Hier gilt es sprachlich zu kennzeichnen, was sich von der zukünftigen Lehrperson bereits finden lässt. Marco Sturm stellt einen Sinnzusammenhang zwischen dem Foto, seinen Eigenschaften und gutem Unterricht her. Er beschreibt sich als verantwortungsvolle Person, der Pünktlichkeit (zweimalige Erwähnung und Nennung konkreter Minutenangaben) und gute Vorbereitung wichtig sind. Zur Sprache kommen damit Sekundärtugenden, über die er eine Verbindung zu einem Merkmal guten Unterrichts

(Lernzeit) herstellt. Auch wenn die Verbindung zwischen Pünktlichkeit und echter Lernzeit eher lose ist, markiert Marco Sturm eine bedeutsame Passung zwischen seinen Tugenden und den Anforderungen an Lehrpersonen, mit denen er sich als berufsgeeignet präsentieren kann. Mit der Brücke in die Zukunft erklärt Marco Sturm sein Verhalten als Strategie. Im letzten Satz wird eine Vorstellung von der eigenen Tätigkeit abstrakt mit „Leiter von Stunden“ zum Ausdruck gebracht.

Verena Winterberg stellt einen Sinnzusammenhang zwischen ihren Unterrichtsbeobachtungen und den daraus resultierenden (neuen) Handlungspraktiken her. Sie hat eine Strategie zur Reduktion von Unruhe im Unterrichtsraum durch vorbereitete Unterrichtsmaterialien identifiziert und bereits erfolgreich umgesetzt. Für diese Form des Classroom-Managements macht sie eine Rechnung zwischen Aufwand und Ertrag auf, die für sie in einem angemessenen Verhältnis steht. Die Fähigkeit, Unterrichtsstörungen zu vermeiden, wird von Verena Winterberg thematisch fokussiert und als erstrebenswert angesehen. Sie präsentiert sich nah am praktischen Unterrichtsgeschehen, zeigt eine lösungsorientierte Haltung und ist aufmerksam gegenüber dem Lob der Schüler*innenschaft.

Eva Kutscher bezeichnet sich auch bei der dritten Aufgabe als Lehrperson. Sie stellt einen Sinnzusammenhang zwischen sich als Person und dem Unterricht her: Körperlichen Einsatz und Energie beschreibt sie dabei als grundlegend wichtig. Indem sie den negativen Gegenhorizont, langweiliger und stupide gehaltener Unterricht, benennt, entwirft sie ein normativ-idealisiertes Bild von Unterricht mit sehr hohen Anforderungen an die Lehrperson und (vermeintlichen) Bedürfnissen von Schüler*innen. Im Text dokumentiert sie eine ideale Passung zwischen ihrer Persönlichkeit und dem Anspruch, langweiligen Unterricht zu verhindern. Auch sie belegt mit der Nennung von Eigenschaften ihre Eignung für den Beruf.

6 Erkenntnisse zu den Selbstpositionierungen der Studierenden

Nachfolgend verdichten wir die Erkenntnisse der reflektierenden Interpretation, die über die Selbstpositionierungen und damit über das implizite Wissen der Studierenden Auskunft geben. Die Darstellung erfolgt entlang der in Kapitel 4 entwickelten Dimensionen (1) Komposition und (2) Bezugsgrößen, da die Studierenden im Wesentlichen entscheiden müssen, wie sie das Bild komponieren, was sie als relevant für die spätere Berufsausübung ansehen, und wie sie sich von dort aus als zukünftige Lehrperson entwerfen und damit zugleich ihre Eignung als (gute) Lehrperson nachweisen.

Tabelle 4: Die Selbstpositionierungen im Fallvergleich (eigene Forschung)

| Dimen- sion | Marco Sturm (MS) | Verena Winterberg (VW) | Eva Kutscher (EK) |
|--------------------------|--|---|--|
| (1) Komposi- tion | <i>Im Hinblick auf das Foto wird erwartet, eine (zukünftige) Lehrperson zu sehen. Auch wenn die Differenz zwischen Student*in, Praktikant*in und Lehrperson in der Fragestellung nivelliert bzw. negiert wird, ist zu entscheiden, wie der Nachweis erfüllt wird, sich als (zukünftige) Lehrperson präsentieren zu können.</i> | | |
| | MS präsentiert sich auf einem Schulgelände, außerhalb der Schule und damit als außenstehende Person. Dass er als Lehramts-Praktikant und nicht als Schüler, Sozialpädagoge o.Ä. vor der Schule steht, ist nicht erkennbar. Es dokumentiert sich ein institutioneller Bezug über das Schild, jedoch keine spezifische Rolle oder Tätigkeit. Das Foto allein kann den Nachweis „Mein Bild von mir als (zukünftige) Lehrperson“ nicht erfüllen. Der Brückenschlag gelingt über die textliche Erläuterung: Das Bild vom ersten Tag des Praktikums dient der Beweisführung, sich am richtigen Ort eingefunden zu haben. | VW präsentiert sich in einem Kopierraum. Das von ihr gewählte Foto und seine Artefakte sind nicht spezifisch für den Lehrberuf. Das Foto allein kann den Nachweis „Mein Bild von mir als (zukünftige) Lehrperson“ nicht erfüllen. Es bedarf der nachfolgenden schriftlichen Kontextualisierung. Sie rahmt die Tätigkeit des Kopierens als typische und für ein reibungsloses Unterrichtsgeschehen wichtige Aufgabe des Lehrberufs. Auf diese Weise positioniert sich VW als lösungsorientierte Praktikantin und belegt ihren Einbezug hinter die Kulissen des Lehrberufs. | EK präsentiert sich neben einem Skelett und vor einer Wand, an der handschriftliche Artefakte aufgehängt sind. Die Komposition kann als zeigende, erklärende Geste gedeutet und damit einer wissensvermittelnden Tätigkeit zugeordnet werden. Dass es sich um eine Situation im Praktikum handelt, wird nicht explizit gemacht. Zentral ist der Nachweis einer Vermittlungstätigkeit, die als Handeln einer Lehrerin ausgewiesen wird. |
| (2) Bezugs- größen | <i>Hier sind Aspekte zu erwarten, die für die eigene zukünftige Berufsausübung relevant erscheinen und mit denen zugleich die Eignung für den Lehrberuf zum Ausdruck gebracht werden kann.</i> | | |
| | Im Text zum Foto führt MS Sekundärtugenden wie Pünktlichkeit, Verantwortungsübernahme und rechtzeitige Unterrichtsvorbereitung als Ausweis für seine Eignung zum Lehrberuf an. Zudem rekurriert er auf einen theoretischen Bezug aus dem Vorbereitungsseminar, indem er echte Lernzeit als ein Merkmal guten Unterrichts thematisiert, und weist damit einer Anbindung der Praxis an die Theorie Bedeutung zu. | VW hebt das Verhältnis von Unterrichtsvorbereitung und der Vermeidung von Unterrichtsstörungen hervor. Damit geraten unterrichtspraktische Probleme in den Blick. Zugleich weist sie Unterrichtsbeobachtung sowie Schüler*innenrückmeldungen eine wichtige Rolle zu. | Der zentrale Bezugspunkt von SK ist die Aktivität der Lehrperson und der Einsatz von Anschauungsmaterial, Körpersprache, Eigendynamik und Energie. Zudem sind der Einbezug der Schüler*innenschaft in die Thematik und persönliche Zuwendung als bedeutsam hervorgehoben. Als negativer Gegenhorizont sind Langeweile und Stillstand der Lehrperson benannt. |

Folgende drei Selbstpositionierungen können rekonstruiert werden:

- (1) Marco Sturm positioniert sich als Außenstehender vor dem Schuleingangsschild und beweist damit, am richtigen Ort gewesen zu sein. Er verknüpft diese Darstellung mit einem Verantwortungsgefühl für Pünktlichkeit und Gewissenhaftigkeit. Sprachlich ordnet er sich – im Gegenüber zu den „anderen Lehrkräften“ – als Teil des Lehrpersonals ein. In seiner Bearbeitung dominiert jedoch eine Distanz zur Lehrer- und Schülerschaft. Mit der Nennung eines Merkmals guten Unterrichts schlägt Marco Sturm einen Bogen zur Begleitveranstaltung, von der das Praktikum über die Hochschule gerahmt ist. Die Herstellung dieses Bezugs und die Nennung von Sekundärtugenden dienen dem Nachweis seiner Eignung und

sind notwendig, um die Aufgabenstellung, sich selbst als (zukünftige) Lehrperson zu präsentieren, zu erfüllen.

- (2) Verena Winterberg legt ihren Fokus auf organisatorische Aufgaben einer Lehrperson im Kontext von Unterrichtsvorbereitungen, wie der Vervielfältigung von Arbeitsmaterial. Sie zieht eine lineare Verbindung zwischen ihrer Unterrichtsbeobachtung, ihrer abgebildeten Tätigkeit und der Vorbeugung von Unterrichtsstörungen. Im Praktikum nutzt sie die Möglichkeit, konkretes und für ihre Unterrichtspraxis nützliches Handwerkszeug zu erproben. Es dokumentiert sich ihre Bereitschaft, am Lernort Schule praktische Probleme zu identifizieren und Lösungen kennenzulernen und umzusetzen. Sie positioniert sich damit als an praktischen Lösungen interessierte Praktikantin.
- (3) Als drittes zeigt sich mit dem Fall Eva Kutscher eine Fokussierung auf Vermittlung, die in einen engen Zusammenhang zu Eigenschaften und Fähigkeiten gestellt wird, wie eine aktive Dynamik und Schülerorientierung. Sie stellt sich und ihre Persönlichkeit als den entscheidenden Faktor dar, mit dem berufliche Eignung nachgewiesen wird. Eva Kutscher positioniert sich als ideale Lehrperson, die einen aktiven, anschaulichen und nicht langweiligen Unterricht durchführt.

7 Diskussion der Befunde und hochschuldidaktische Überlegungen

Um sich rückblickend, d.h. reflexiv auf das Praktikum zu beziehen, müssen sich die Studierenden im „diskursiven Raum“ (Heinrich, 2021, S. 63) unter Zuhilfenahme spezifischer Wissensbestände verorten und Selbstpositionierungen vornehmen. Wir sind davon ausgegangen, dass im Kontext der Lehrer*innenbildung erstens Positionierungen zu erwarten und zweitens je spezifische Möglichkeiten und Grenzen der Professionalisierung daran gebunden sind. Unsere empirischen Befunde geben diesbezüglich wie folgt Aufschluss:

Durch die *Rekonstruktion der Portfolio-Aufgabenstellungen* offenbart sich der Bearbeitungsauftrag als diffus, da er unterschiedliche, einschränkende und uneindeutige Anforderungen bereithält. Nicht zuletzt liegt es an der Aufforderung, einen Entwicklungszusammenhang zwischen dem faktischen Status quo als Student*in und der angestrebten, zukünftigen Berufsausübung herzustellen. Aus unserer Sicht spiegelt das untersuchte Aufgabenbeispiel ein Problem, das mit den mittlerweile vermutlich zahllosen Aufforderungen, Praktikumserfahrungen zu thematisieren und zu reflektieren, verknüpft sein dürfte: Es wird nicht markiert, dass es Differenzen zwischen Student*innen, Praktikant*innen und Lehrpersonen gibt, und es fehlt an Angeboten, die Unterschiede gezielt zu reflektieren.

Die *Rekonstruktionen der Aufgabenbearbeitung* zeigen bei den drei ausgewählten Fällen eine Spannweite. Es gibt eine eindeutige Positionierung als Lehrerin bei Eva Kutscher und eine starke Orientierung an praktischer Problemlösung bei Verena Winterberg, was eine Bezeichnung als Praktikantin zulässig erscheinen lässt. Bei Marco Sturm hingegen versperrt die Position als Außenstehender eine Zuordnung; er verbleibt in Distanz zur Schule. Jede der rekonstruierten Selbstpositionierungen geht mit spezifischen Potenzialen und Risiken für eine Professionalisierung einher (s. Tab. 5):

Tabelle 5: Risiken und Potenziale der Selbstpositionierungen im Fallvergleich (eigene Forschung)

| | Marco Sturm | Verena Winterberg | Eva Kutscher |
|-----------------------------|---|---|---|
| <i>Selbstpositionierung</i> | Außenstehender | praktisch lernende Praktikantin | Lehrerin im Vermittlungsprozess |
| <i>Risiko</i> | Eignung als Lehrperson qua Persönlichkeit; mangelnder Einblick in den Lehrberuf durch geringen Grad an Involviertheit | Nützlichkeitserwägungen mit Orientierung an Effizienz; Verbleib auf Sichtstruktur | Eignung als Lehrperson qua Persönlichkeit; Orientierung an Idealen |
| <i>Potenzial</i> | Orientierung an wissenschaftlichem Wissen | Lösungsorientierte Problembearbeitung | Orientierung an Vermittlungsprozessen; Einnahme der Perspektive von Schüler*innen |

Im Datenmaterial zeigen sich deutlich drei unterschiedliche Bearbeitungsweisen der Aufgabe „Mein Bild von mir als Lehrperson“, wobei die Analyse weiterer Daten weitere Fälle hervorbringen oder die bestehenden ausdifferenzieren könnte. Im Hinblick auf die wenigen bestehenden Befunde zur Selbstpositionierung von Studierenden, erweisen sich unsere Ergebnisse als weiterführend.

Die Position *Außenstehender* legt es nahe, an Wenzl et al. (2017) anzuschließen, die die fehlende Selbstbeheimatung der Studierenden an der Universität und daraus folgend die Ablehnung der Studierendenrolle beschreiben. Marco Sturm gelingt es nicht, im schulischen Praktikum heimisch zu werden. Die Rolle als Praktikant, versteht man sie mit Bauer (2019) als beteiligt, aber nicht verantwortlich am unterrichtlichen Geschehen (Bauer, 2019, S. 92), kann nicht eingenommen werden. Die mangelnde Beteiligung ermöglicht auch keine Positionierung als Lehrer. Im Fall Verena Winterberg zeigt sich eine Positionierung als praktisch lernende Praktikantin. Eva Kutscher hingegen positioniert sich – entgegen der Argumentation, dass diese Position im schulischen Kontext nicht zur Verfügung steht – als Lehrerin. Ein Erklärungsansatz dafür könnte im Zusammenhang mit dem Datenmaterial stehen, denn mit der Portfoliobearbeitung befindet sich Eva Kutscher wieder im hochschulischen Kontext, der die Positionierung als Lehrperson zulässt.

Für uns treten in dieser Diskussion Fragen zur Differenzierung von Studierenden, Studierenden im Praktikum und Praktikant*innen auf. Formal betrachtet scheint es keinen Unterschied zu geben, denn auch im Praktikum bleiben alle Personen Studierende. Dennoch sind mit dem Aufenthalt in der Schule andere Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten gegeben, die von der je eingenommenen Positionierung beeinflusst sein dürften. Ausgehend von der jeweiligen Standortbestimmung gilt es daher zu fragen, wie die sichtbar gemachten Orientierungen der Studierenden nutzbar gemacht werden können.

Für eine hochschuldidaktische Nutzung lassen sich aus diesen Daten möglicherweise Prototypen aufbereiten und als „kalte Fälle“ (Leonhard, 2021) generieren, in denen sich die Bandbreite impliziten Wissens oder subjektiver Theorien und Vorstellungen zu Selbstpositionierungen zu Beginn des Lehramtsstudiums dokumentieren. Ihr Einsatz in Praktikumsbegleitformaten könnte auf die hermeneutische Erschließung von Foto- und Textmaterial zielen, um Studierende zu befähigen, Anforderungen, Wege und Ziele von Professionalisierungsprozessen theoriegeleitet wahrzunehmen. Dabei können die Fallbeispiele als Spiegel und Impuls zur Aufdeckung eigener (impliziter) Selbstverortungen dienen und auf mögliche Problematiken aufmerksam machen. Eingebettet in eine Perspektive berufsphasenspezifischer Entwicklungsaufgaben (vgl. Leineweber et al., 2021) könnten sich spezifische Impulse für nächste Studienabschnitte ableiten lassen. Damit kommen wir zu der Frage, welche Schlüsse aus einer Standortbestimmung gezogen und

welche Empfehlungen für einen nächsten Professionalisierungsschritt abgeleitet werden können.

- (1) Fall Marco Sturm: Die Positionierung als Außenstehender, der mit hochschulischem Wissen ausgestattet ist, aber noch ohne Kontakt zu Lehrpersonen und Lernenden steht, bietet eine Grundlage, um über Fragen der Involviertheit bzw. Distanz zum schulischen Geschehen und seinen Akteur*innen ins Gespräch zu kommen. Die Einschätzung, qua Persönlichkeit für den Lehrberuf geeignet zu sein, muss vor dem Hintergrund eines als problematisch gekennzeichneten Konzepts der „Lehrerpersönlichkeit“ kritisch reflektiert werden (vgl. Rothland, 2021). Eine Beschäftigung mit pädagogischem Wissen von Lehrpersonen schiene geboten (vgl. Terhart, 1991). Demnach sind Lehrpersonen Fachleute für das Lehren und Lernen, deren erfolgreiche Tätigkeit auf erarbeitetem Wissen, Wollen und Können beruht, das auf die Praxis bezogen und durch Berufserfahrung weiterentwickelt wird. Herausforderungen im Professionalisierungsprozess entstehen insbesondere, wenn Studierende sich der Illusion einfacher Transferleistungen bzw. schlichter Kausalbeziehungen hingeben, sich aber weder theoretisch erworbene Kenntnisse als 1:1 übertragbar erweisen oder sich das Unterrichtsgeschehen in hohem Maße als kontingent erweist. Eine Auseinandersetzung mit Unsicherheiten und Nicht-Wissen (vgl. Helsper, 2021) könnte die professionelle Entwicklung des*der Studierenden vorantreiben.
- (2) Fall Verena Winterberg: Die Positionierung als Praktikantin basiert auf Beobachtung und der Identifikation typischer Tätigkeiten einer Lehrperson, die an Nützlichkeit und Effizienz orientiert sind. Ein möglicherweise zugrundeliegende lineare Ursachen-Wirkungs-Selbstverständnis wird jedoch in der Praxis meist durch die Notwendigkeit für flexibles und adaptives Handeln ge- oder auch verstört. Für eine professionelle Weiterentwicklung kann sich für den nächsten Studienabschnitt eine Auseinandersetzung mit hermeneutischem Einzelfallverstehen (vgl. Hummrich et al., 2016) und mit der Diskussion um die Differenz zwischen unterrichtlichen Sicht- und Tiefenstrukturen (vgl. Decristan et al., 2020) als hilfreich erweisen.
- (3) Fall Eva Kutscher: Die Positionierung als ideale Lehrerin, die die Bedürfnisse der Schüler*innenschaft berücksichtigt und die Vermittlung in den Mittelpunkt rückt, erinnert an das Professionsverständnis des „geborenen Erziehers“ (Spranger, 1958). Erlernbarkeit und Kompetenzerwerb sind in dieser Perspektive fragwürdig; es geht allenfalls um Vervollkommnung. Für diese Selbstpositionierung gilt es, den eigenen Anspruch zu prüfen und die Erwartungen an erste Lehrversuche und Entwicklungsschritte (realistisch) als Studienanfängerin einordnen zu lernen. Mittels der Deutung und Bearbeitung von phasenspezifischen Entwicklungsaufgaben lassen sich Ideale des Berufs hinterfragen und überhöhte Ansprüche justieren. „Sich in Ausbildung befinden“ und ein „berufliches Selbstverständnis“ (Leineweber et al., 2021, S. 482–483) zu entfalten, erscheinen für den Studienbeginn hier als angemessene Anregungen zur weiteren Entwicklung.

Die Gegenüberstellung der Selbstpositionierungen mit ihren Risiken und Potenzialen zeigt deutlich, dass es keinen Königsweg gibt. Stattdessen verweist sie auf die hohe Bedeutung einer Standortbestimmung und damit einhergehender reflexiver Betrachtung. Studierende (zu) frühzeitig auf ihre zukünftige Berufsrolle zu verpflichten und den Studierendenstatus damit (anteilig) zu negieren, dürfte die Haltung fördern, die erste Phase der Lehrer*innenbildung lediglich als eine Übergangsphase oder ein notwendiges Übel zu verstehen. Mit einem entsprechenden Begleitformat der schulpraktischen Studien ließe sich der Professionalisierungsprozess in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung gezielt(er) fördern.

8 Fazit

Studierende bringen aufgrund eigener Erfahrungen Annahmen über den Lehrberuf, das Studium und seine Praxisphasen mit, die Professionalisierungsprozesse beeinflussen und sich als förderlich oder hinderlich erweisen können. Diese Problematik wird bereits in der Diskussion über die Wirksamkeit von frühen bzw. von der Hochschuleseite unbegleiteten Praxisphasen im Lehramtsstudium thematisiert (z.B. König et al., 2018). Es scheint daher geboten, dass bereits zu einem frühen Zeitpunkt im Lehramtsstudium die Möglichkeit einer aktiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Bild vom Lehrer*in-Sein und Lehrer*in-Werden gegeben ist. Die hier vorgestellte Analyse zeigt, dass die Auseinandersetzung mit einer fotografischen Inszenierung und textlichen Erläuterungen von Lehramtsstudierenden zu ihrer Vorstellung von sich als (zukünftige) Lehrperson ein mögliches Verfahren ist, um die Selbstpositionierung als Ausgangspunkt für eine individuelle weitere Entwicklung zu rekonstruieren und so bearbeitbar zu machen. Allerdings ist die Diffusität der Aufgaben bzw. Reflexionsanforderungen zu vermeiden. Die Differenzen zwischen den möglichen Selbstpositionierungen gilt es mit den innewohnenden Risiken und Potenzialen sichtbar zu machen und systematisch zu analysieren.

Unseres Erachtens gälte es zudem empirisch weiter zu prüfen, wie sich Studierende im zweiten Praktikum positionieren und ob die Sichtbarmachung von Selbstpositionierungen einen reflexiven Habitus (vgl. Helsper, 2001) befördert. Als wesentlich erscheint dabei ein Selbstverständnis als Lehramtsstudent*in, das auf Wissenserwerb, Reflexion und Entwicklung, also auf Bildungsabsicht beruht. Ist diese Haltung verlässlich verfügbar, können auch operationalisierbare Entwicklungsschritte gefunden werden, damit sich der Blick weg von der eigenen Person hin zur Auseinandersetzung mit der Schüler*innenschaft wenden kann; eine Perspektive, die hier im ersten Praktikum nur am Rande zur Sprache kam.

Literatur und Internetquellen

- Bauer, A. (2019). Unterrichten ohne Lehrerstatus. Positionierung im Professionalisierungsprozess im Rahmen der Reflexion eigener Unterrichtserfahrungen. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 81–94. <https://doi.org/10.3224/zisu.v8i1.06>
- Böder, T. & Pfaff, N. (2019). Zum Zusammenspiel von dokumentarischer Text- und Bildinterpretation am Beispiel der Analyse von Schriftbildern. In O. Dörner, P. Loos, B. Schäffer & A.-C. Schondelmeyer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Triangulation und blinde Flecken* (S. 135–152). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvkjb282.10>
- Bohnsack, R. (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8., durchgesehene Aufl.). Barbara Budrich utb.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., aktual. Aufl.). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>
- Bräuer, C., Kunze, K. & Rabenstein, K. (2018). Positionierungen im Sprechen über Unterricht – die Bearbeitung von Geltungsfragen unter Studierenden in fallbasierten Settings universitärer Lehrerbildung. In T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 139–156). Klinkhardt.
- Decristan, J., Hess, M., Holzberger, D. & Praetorius, A.-K. (2020). Oberflächen- und Tiefenmerkmale. Eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. In A.-K. Praetorius, J. Grünkorn & E. Klieme (Hrsg.), *Empirische For-*

- schung zu Unterrichtsqualität. *Theoretische Grundfragen und quantitative Modellierungen* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 66) (S. 102–116). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:25867>
- Drechsel, S. & Bennewitz, H. (2022). Doing Reflexivität? Von der (un)möglichen Aufforderung zur Selbstreflexion in der Lehrerbildung. In N. Schaper & C. Vogelsang (Hrsg.), *Erfassung und Förderung von Reflexionskompetenz in der Lehrerbildung. Lehrerbildung auf dem Prüfstand* (S. 82–97). Empirische Pädagogik.
- Grabosch, A. (2020). *Handlungskompetenz und Deutungsmuster. Empirische Untersuchungen zu praktischen Elementen in der universitären Lehrer*innenbildung*. Klinkhardt.
- Hauser, B. & Wyss, C. (2021). Editorial. *journal für lehrerInnenbildung*, 21 (1), 7–11. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-edi>
- Heinrich, M. (2021). Das selbstpositionierte Selbst in der multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung. Plädoyer für eine starke Individuierung in der Hochschullehre. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (5), 59–72. <https://doi.org/10.11576/pflb-4800>
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *journal für lehrerInnenbildung*, 1 (3), 7–15.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Barbara Budrich utb. <https://doi.org/10.36198/9783838554600>
- Hinzke, J.-H., Meister, N., Matthes, D. & Pallesen, H. (2022). Reflexionsanforderungen in der Lehrerbildung. Theoretische und empirische Perspektiven dreier Forschungsprojekte. In C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung* (S. 152–169). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5969-09>
- Hummrich, M., Hebenstreit, A., Hinrichsen, M. & Meier, M. (2016). *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04340-7>
- König, J., Rothland, M. & Schaper, N. (2018). *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6>
- Leineweber, S., Billich-Knapp, M. & Košinár, J. (2021). Entwicklungsaufgaben angehender Primarlehrpersonen in Berufspraktischen Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11 (3), 475–490. <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00323-5>
- Leonhard, T. (2021). Der Fall in den Schul- bzw. Berufspraktischen Studien. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 191–207). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5870-10>
- Rabenstein, K. (2009). Individuelle Förderung in unterrichtsergänzenden Angeboten an Ganztagschulen. Ein Fallvergleich. In S. Appel, H. Ludwig & U. Rother (Hrsg.), *Vielseitig fördern* (S. 23–33). Wochenschau.
- Reintjes, C. & Kunze, I. (Hrsg.). (2022). *Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5969>
- Rothland, M. (2021). Die „Lehrerpersönlichkeit“: das Geheimnis des Lehrberufs? *DDS – Die Deutsche Schule*, 113 (2), 188–198. <https://doi.org/10.31244/dds.2021.02.06>
- Schaper, N. & Vogelsang, C. (Hrsg.). (2022). *Erfassung und Förderung von Reflexionskompetenz in der Lehrerbildung*. (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 15 (1), Themenheft). Empirische Pädagogik.
- Spranger, E. (1958). *Der geborene Erzieher*. Quelle & Meyer.

- Terhart, E. (1991). Pädagogisches Wissen. Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 129–141). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:21869>
- Terhart, E. (2011). Lehrberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft) (S. 202–224). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7095>
- von Aufschnaiter, C., Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/hlz-2439>
- Wenzl, T., Wernet, A. & Kollmer, I. (2017). *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden. Rekonstruktive Bildungsforschung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19461-1>
- Wolf, E., Schwier, V., Schweitzer, J., Goerigk, P. & Bekemeier, K. (2021). Selbstdeutung, Positionierung & Rollenfindung. Zum Selbst in der universitären Lehrer*innenbildung. Eine Einleitung in das Thema, editorische Notizen und Lesehinweise. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (5), 1–7. <https://doi.org/10.11576/pflb-4840>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Trumpa, S., Bennewitz, H., Rehm, I. & Grabosch, A. (2023). „Mein Bild von mir als Lehrperson“. Handlungsleitendes Wissen über Professionalisierung von Studierenden im ersten Praktikum. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 6 (1), 419–434. <https://doi.org/10.11576/hlz-5820>

Eingereicht: 16.08.2022 / Angenommen: 08.09.2023 / Online verfügbar: 25.10.2023

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf.

erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: “My Image of Myself as a Teacher”. Action-guiding Knowledge about the Professionalization of Students During their First Internship.

Abstract: This article reconstructs implicit knowledge of student teachers with regard to their self-image as interns in their first practical school studies. Starting point are photos and texts on the topic “A picture of me as a (future) teacher”, which students created in an e-portfolio to accompany their orientation internship. Using the example of three student works, the documentary method is used to analyze which professional understanding guides them in reflecting on their internship experience. Three fundamentally different modes of processing emerge. They offer suggestions for the processing of different development tasks for the respective next degree. Because the findings prove to be impulse-giving for a subject-oriented, internship-preparing and -postprocessing case work, the contribution closes with a suggestion for a highly didactic accompanying format, which can contribute to the visualization of implicit knowledge stocks.

Keywords: professionalization; student teachers; implicit knowledge; practical school studies; developmental task; university didactics