
Lerngelegenheiten in der schulpraktischen Ausbildung differenter Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen

Inauguraldissertation
an der Philosophisch-humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bern
zur Erlangung der Doktorwürde

vorgelegt von
Anja Verena Winkler
Zürich ZH

Erstgutachterin: Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ **Tina Hascher**
Zweitgutachterin: Prof.ⁱⁿ em. Dr.ⁱⁿ **Sibylle Rahm**

Anja Winkler
Waldheimstrasse 8
3012 Bern
08-128-035
anja.winkler@edu.unibe.ch

Bern, den 27. März 2019

Originaldokument gespeichert auf dem Webserver der Universitätsbibliothek Bern



Dieses Werk ist unter einem
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 2.5
Schweiz Lizenzvertrag lizenziert. Um die Lizenz anzusehen, gehen Sie bitte zu
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ch/> oder schicken Sie einen Brief an Crea-
tive Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 2.5 Schweiz.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ch/>

Sie dürfen:



dieses Werk vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen

Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung. Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen (wodurch aber nicht der Eindruck entstehen darf, Sie oder die Nutzung des Werkes durch Sie würden entlohnt).



Keine kommerzielle Nutzung. Dieses Werk darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.



Keine Bearbeitung. Dieses Werk darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.

Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt, mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ch/legalcode.de>

Danksagung

Diese Dissertation entstand im Rahmen des binationalen Forschungsprojekts «COPRA – Coaching im Praktikum» und meiner Anstellung an der Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern. Ohne die Unterstützung verschiedener Personen hätte sie in dieser Form nicht realisiert werden können. Dafür möchte ich mich an dieser Stelle bei allen herzlich bedanken.

Mein grösster Dank geht an meine Doktormutter Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Tina Hascher, die mich auf diesen Weg gebracht und mich unermüdlich unterstützt und begleitet hat. Ohne sie wäre ich nicht an dieser Stelle in meinem Leben und hätte mein Potential nicht in dieser Form kennengelernt.

Ein weiterer grosser Dank gilt meiner Zweitgutachterin Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Sibylle Rahm, die mich immer in meiner Arbeit unterstützt, den qualitativen Teil des Projekts geleitet und unsere Publikationen massgeblich mitgestaltet hat.

Sehr verbunden bin ich auch meiner Projektpartnerin Miriam Grüning, die mit mir alle Hochs und Tiefs erlebt, mich motiviert und in allem stets zur Seite stand. Ich werde die sehr gute Zusammenarbeit und unsere Tagungsbesuche vermissen.

Ganz besonders möchte ich meinen Eltern und meiner Familie von Herzen danken, die diesen Weg ermöglicht haben, in dem sie immer für mich da sind, mir Halt geben und ich mich immer auf sie verlassen kann. Ihnen ist diese Arbeit gewidmet.

Ebenfalls danke ich herzlich Irene Ziörjen, Cynthia Binder, Fiona von Allmen und meinen Freundinnen und Freunden, die immer hinter mir stehen und mich in jeder Situation vielfältig unterstützen. Ohne euren Glauben an mich, wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Zuletzt geht ein grosser Dank an Noemi Casola und das ganze ASU-Team, die mir stets hilfsbereit zur Seite stehen und immer ein offenes Ohr für Fragen, Probleme oder Gespräche haben. Ihr werdet mir fehlen.

Diese Dissertation basiert auf den folgenden Publikationen:

1. Grüning, M. & Winkler, A. (2018). Dokumentenanalyse und Ratingkonferenzen als Instrumente zur Erfassung differenter Praktikumskulturen von Lehrerinnen - und Lehrerbildungseinrichtungen. In M. Rothland & I. Biederbeck (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung*. Münster: Waxmann.
2. Winkler, A. (2018). Lerngelegenheiten im Praktikum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen-und Lehrerbildung*, 36(1), 109-121.
3. Winkler, A. & Grüning, M. (2018). Die Rolle der Kooperation in zwei Modelltypen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In L. Pilypaityte, & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 143-168). Wiesbaden: VS.
4. Winkler, A., Grüning, M., Hascher, T., & Rahm, S. (2018). Heterogenität sichtbar machen – Eine Annäherung an differente Praktikumskulturen am Beispiel der Kooperation unter Studierenden im Praktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(2), 240-257.

Die Publikationen entsprechen inhaltlich und formal der finalen publizierten Version. Sie wurden aus Gründen der Leserlichkeit und der Passung in das Gesamtbild aber nicht als PDF eingefügt. Alle Rechte für die Originalversionen liegen bei den jeweiligen Verlagen.

Alle Publikationen wurden im Rahmen des binationalen Interventionsprojekts «COPRA – Coaching im Praktikum» geschrieben, das zum Ziel hat, die Wirksamkeit der Begleitung in der schulpraktischen Ausbildung von Lehrpersonen in Abhängigkeit der jeweiligen Standorte zu untersuchen.

Zusammenfassung

Lerngelegenheiten in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern sind die zentralen Elemente zur Entwicklung professioneller Kompetenz (Moser & Hascher, 2000). Die Nutzung von Lerngelegenheiten ist die Grundlage für Lernprozesse und setzt kognitive Reife und Vorwissen voraus (Dietrich, 1999; Endedijk, 2014). In der Ausbildung an der Hochschule lernen die Studierenden die theoretischen Inhalte des Lehrberufs und des zu unterrichtenden Faches kennen. Diese sollen in der Ausbildung an den Praktikumsschulen angewandt und mit Unterrichtssituationen verknüpft werden (Zeichner, 1990). Werden diese zwei Bereiche miteinander verknüpft und wissenschaftlich reflektiert, entwickeln die Studierenden ihre professionelle Kompetenz (Krattenmacher, 2014). Während die Inhalte der theoretischen Ausbildung mit dem Modell der professionellen Kompetenz von Baumert und Kunter (2006) systematisiert wurden, sind die Lerngelegenheiten in der schulpraktischen Ausbildung noch nicht einheitlich strukturiert. So gibt es viele verschiedene Formen von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, was auf eine unterschiedliche Qualität der Ausbildung schliessen lässt (Keuffer, 2010; Oser & Biedermann, 2015).

Deshalb wird nach der theoretischen Aufarbeitung des Lernens als Voraussetzung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie der theoretischen und praktischen Inhalte der Ausbildung, in der Studie I «*Lerngelegenheiten im Praktikum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*» auf die Frage nach den Lerngelegenheiten im intendierten Curriculum an fünf Institutionen in der Schweiz und in Deutschland eingegangen. Dabei zeigen sich Gemeinsamkeiten bezüglich der beschriebenen Lerngelegenheiten in den Curricula, aus denen ein Modell zur Systematisierung der schulpraktischen Ausbildung entwickelt werden konnte. Eindrücklich wird im Modell die zentrale Rolle der Praktikumslehrperson dargestellt. Die Kooperation mit und die Begleitung der Studierenden durch die Praktikumslehrpersonen beeinflussen die Kompetenzentwicklung stark und werden durch die Vorgaben der Institutionen mitbestimmt (Winkler, 2018).

Die Studie II «*Die Rolle der Kooperation in zwei Modelltypen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*» geht daher darauf ein, welchen Stellenwert die Kooperation an zwei verschiedenen Ausbildungsmodellen (einphasig vs. zweiphasig) hat. Es wird klar, dass in den öffentlich zugänglichen Dokumenten divergente Formen von Kooperation schriftlich verankert sind, aber mehrheitlich gleiche Kooperationskonstellationen beschrieben werden. Diese Heterogenität beeinflusst die Ausbildung der Lehrpersonen und sollte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung Berücksichtigung finden (Winkler & Grüning, 2018). Unterschiede in der Gestaltung und Konzipierung von Praktika sowie auf der informellen und subjektiven

Ebene, der Praktikumskultur, rahmen die Lernerfahrungen von Studierenden in der schulpraktischen Ausbildung und sollten daher eine zentrale Rolle in der Praktikumsforschung spielen (Hascher, Rahm, Grüning, & Winkler, 2018). Daher wird nach der Erläuterung des Begriffs Praktikumskulturen auf eine Möglichkeit der Erfassung ebendieser eingegangen.

Die Studie III *«Dokumentenanalyse und Ratingkonferenzen als Instrumente zur Erfassung differenter Praktikumskulturen von Lehrerinnen- und Lehrerbildungseinrichtungen»* beinhaltet die erste Erprobung der Erhebungsinstrumente an einem Standort im Bereich der Mitbestimmungsmöglichkeiten von Studierenden im Praktikum. In den Ratingkonferenzen wird aufgezeigt, dass die Vorgaben aus den Dokumenten unterschiedlich in den Praktika umgesetzt werden. Jedoch eignen sich die Instrumente dazu gut, einen Einblick in das Verständnis der beteiligten Personen des Begriffs «Mitbestimmung» und den Einfluss der Akteure auf die Gestaltung der Praktika zu erhalten (Grüning & Winkler, 2018). Um die Praktikumskultur genauer zu erfassen, ist die Gegenüberstellung zweier Standorte interessant, die aufzeigen kann, welche Bereiche sich unterscheiden und somit die Grundlage der Kulturerfassung legen.

In der Studie IV *«Heterogenität sichtbar machen – eine Annäherung an differente Praktikumskulturen am Beispiel der Kooperation unter Studierenden im Praktikum»* wird deren Erfassung detaillierter und an zwei Standorten dargestellt. Es zeigt sich die Relevanz der Haltung zu Kooperation der beteiligten Akteure aber auch der Institutionen. Dabei wird deutlich, dass die Lernergebnisse im Praktikum vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Praktikumskulturen der Institutionen zu interpretieren sind (Winkler, Grüning, Hascher, & Rahm, 2018).

Die unterschiedlichen Ausbildungsformen sind eine Bereicherung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, indem neue Ansätze angewandt und evaluiert werden können. Um Innovationen in einer Institution einzubringen, muss auf mehreren Ebenen angesetzt werden. In der Gesamtdiskussion wird deutlich, dass vor allem die Qualität der Lerngelegenheiten und damit auch die Kompetenz der Praktikumslehrperson sowie die Lernhaltung der Studierenden ausschlaggebend für den Erfolg von Praktika sind und von der jeweiligen Praktikumskultur beeinflusst werden. Die Erfassung der Praktikumskulturen der Institutionen ist daher von Bedeutung für die weiterführende Forschung und erhält mit der Triangulation von Dokumentenanalyse und Ratingkonferenzen einen methodischen Zugang.

Schlüsselwörter:

Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Praktikum, Heterogenität, Lerngelegenheiten

Summary

Learning opportunities within teacher education are the central elements for the development of professional competence (Moser & Hascher, 2000). The use of learning opportunities is the basis for learning processes and requires prior cognitive maturity and knowledge (Dietrich, 1999; Endedijk, 2014). During the training in university, the students become familiar with the theoretical aspects of the teaching profession and the subject to be taught. These should be applied in training at the practical schools and linked with teaching situations (Zeichner, 1990). The students develop their professional competence when these two areas are inter-linked and scientifically reflected upon (Krattenmacher, 2014). While the contents of theoretical education have been systematized using the model of professional competence by Baumert and Kunter (2006), the learning opportunities in practical school education have not yet been uniformly structured. For example, there are many different forms of practical training in teacher education, suggesting that the quality of training differs (Keuffer, 2010; Oser & Biedermann, 2015).

Therefore, following the theoretical examination of learning as a prerequisite for teacher training together with the theoretical and practical contents of the training, Study I "*Opportunities to learn in the teacher training internship*" approaches the subject of learning opportunities described in the intended curriculum at five institutions in Switzerland and Germany. Common features of the learning opportunities described in the curricula were identified, from which a model for systematizing practical school education could be developed. The model impressively illustrates the central role of the practical training teacher. The cooperation with and support of students by internship teachers has a strong influence on competence development and is co-determined by the specifications of the institutions (Winkler, 2018).

Study II "*The role of cooperation in two models of teacher education*" therefore deals with the significance of cooperation within two different training models (single-phase vs. two-phase). In the publicly accessible documents, it becomes clear that divergent forms of cooperation are anchored in writing, but the majority describe the same constellations of cooperation. This heterogeneity influences the training of teachers and should be considered in teacher education research (Winkler & Grüning, 2018). Differences in the design and conception of internships as well as on the informal and subjective level – the culture of the internship, are framing the learning experiences of students in practical school education and should therefore play a central role in internship research (Hascher, Rahm, Grüning, & Winkler, 2018). There-

fore, after defining the term "internship cultures", a possibility of capturing these will be discussed.

Study III "*Document Analysis and Rating Conferences as Instruments to Record Different Internship Cultures of Teacher Training Institutions*" contains the first testing of the survey instruments surrounding co-determination advancements for students in internships. The rating conferences show that the guidelines from the documents are implemented differently in the internships. However, the instruments are well suited to gaining an insight into the participants' understanding of the term "co-determination" and the influence of the actors on the design of the internships (Grüning & Winkler, 2018). In order to capture the foundational culture of the internship more precisely, it is interesting to compare two locations, which can show which areas differ.

In Study IV "*Making Heterogeneity Visible - an Approach to Different Internship Cultures Using the Example of Cooperation among Students in Internships*", the recording of these cultures is presented in more detail and at two locations. The relevance of the attitude towards cooperation among the actors involved as well as the institutions is shown. It becomes clear that the learning outcomes in the internship are to be interpreted against the background of the different internship cultures of the institutions (Winkler, Grüning, Hascher, & Rahm, 2018).

The different forms of training enrich teacher education by enabling new approaches to be applied and evaluated. To introduce innovations into an institution, several levels must be applied. In the overall discussion it becomes clear that, above all, the quality of the practical learning opportunities, influenced by the competence of the internship teacher, the learning attitude of the students, and the respective internship culture, are decisive for the success of internships. The recording of the internship cultures of the institutions is therefore of importance for further research and is approached methodically through the triangulation of document analysis and rating conferences.

Keywords:

Teacher education, internship, heterogeneity, learning opportunities

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	VI
Summary	VIII
1 Einleitung	1
2 Lernen als Voraussetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.....	5
3 Inhalte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	12
3.1. Inhalte der Ausbildung an der Hochschule	15
3.2. Inhalte der Ausbildung an der Praktikumsschule	20
3.3. Verknüpfung von Theorie und Praxis.....	22
3.4. Lerngelegenheiten im intendierten Curriculum (Studie I).....	25
3.5. Kooperation als Lerngelegenheiten (Studie II).....	27
4 Lerngelegenheiten in der schulpraktischen Ausbildung (Studie I)	29
4.1. Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung	33
4.2. Lerngelegenheiten in der Schulforschung	33
4.3. Lerngelegenheiten in der Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung.....	35
4.4. Intendierte Curricula und Lerngelegenheiten im Praktikum	37
4.4.1. Datengrundlage	37
4.4.2. Methodisches Vorgehen.....	38
4.5. Ergebnisse	40
4.6. Diskussion und Fazit.....	42
4.7. Literaturverzeichnis	45
5 Rolle der Kooperation in der schulpraktischen Ausbildung (Studie II)	48
5.1. Schulpraktische Phasen in der LehrerInnenbildung	53
5.1.1. Erwartungen, Zielsetzungen und Leitideen	53
5.1.2. Problemlagen und Kritik.....	54
5.1.3. Zwei Modelltypen	55
5.2. Kooperation in der LehrerInnenbildung	56
5.2.1. Formen der Kooperation	56
5.2.2. Kooperation in schulpraktischen Phasen	58

5.3.	Kooperationsformen in den zwei Ausbildungsmodellen	60
5.3.1.	Einphasige LehrerInnenbildung an der Pädagogischen Hochschule Bern	60
5.3.2.	Zweiphasige LehrerInnenbildung an der Universität Bamberg	61
5.3.3.	Dokumentenanalyse	63
5.3.4.	Kooperation als deklariertes Ziel an der Pädagogischen Hochschule Bern.....	67
5.3.5.	Kooperation als deklariertes Ziel an der Universität Bamberg	69
5.4.	Résumé und Ausblick	70
5.5.	Literaturverzeichnis	73
6	Heterogenität der schulpraktischen Ausbildung.....	81
6.1.	Praktikumskulturen	83
6.2.	Erfassung von Praktikumskulturen (Studien III und IV)	84
7	Erfassung differenter Praktikumskulturen (Studie III).....	87
7.1.	Heterogenität von Lehrerbildungseinrichtungen	91
7.2.	Praktikumskultur im Fokus.....	92
7.3.	Praktikumskulturen als Text und im Dialog	94
7.3.1.	Methode der Dokumentenanalyse.....	94
7.3.2.	Methode der Ratingkonferenzen	96
7.3.3.	Vorteile der Kombination beider Instrumente	97
7.4.	Beispielhafter Einsatz der Instrumente	97
7.4.1.	Auswertung	98
7.4.2.	Ergebnisse	98
7.5.	Chancen und Limitationen	100
7.6.	Literatur	102
8	Heterogenität sichtbar machen (Studie IV)	105
8.1.	Praktika in der Lehrpersonenbildung in der Schweiz und Deutschland.....	110
8.2.	Forschung zu Praktika	110
8.3.	Kulturelle Rahmenbedingungen	112
8.4.	Fragestellung.....	113
8.5.	Erfassung von Praktikumskulturen	114
8.5.1.	Methodisches Vorgehen.....	114
8.5.2.	Dokumentenanalyse	115
8.5.3.	Gruppendiskussionen	118

8.6. Ergebnisse: Kulturdimension Kooperation unter den Studierenden.....	120
8.6.1. Kooperation unter Studierenden am Standort A	120
8.6.2. Kooperation unter Studierenden an Standort B	123
8.7. Zusammenfassung, Reflexion und Ausblick	125
8.8. Literaturverzeichnis	127
9 Diskussion	131
10 Fazit und Ausblick	140
11 Literaturverzeichnis.....	143
12 Tabellenverzeichnis.....	160
13 Abbildungsverzeichnis.....	162

1 Einleitung

Das Praktikum gilt in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als zentrales Element für die Entwicklung der professionellen Kompetenz (Arnold, Gröschner, & Hascher, 2014). Die Unterschiede der Gestaltung der schulpraktischen Ausbildung innerhalb einer Institution sowie national und international sind sehr gross, was Forschungsprojekte nicht verallgemeinerbar und eine Systematisierung der Ausbildung schwierig macht (Arnold, Hascher, Messner, Niggli, Patry, & Rahm, 2011). Der einzige gemeinsame Nenner ist das Ausbildungsziel, das weitgehend dasselbe ist: Lehrpersonen auszubilden, die so unterrichten, dass die Schülerinnen und Schüler optimal gefördert werden und ihr Potential ausschöpfen können (Hattie, 2009; Lipowsky, 2006). Unterschiede im Lernangebot führen zu qualitativ unterschiedlich ausgebildeten Lehrpersonen (Oser & Biedermann, 2015), weshalb den Lerngelegenheiten in der schulpraktischen Ausbildung eine besondere Relevanz zukommt.

Das Angebot von Lerngelegenheiten wird auf verschiedenen Ebenen gestaltet (Rolff, 2013). Auf der Makroebene des Systems werden die Rahmenbedingungen der Ausbildung geklärt, auf der Mesoebene des Praktikums die angebotenen Lernanlässe und auf der Mikroebene der Akteure die Kooperation, Beziehungsqualität und Mitbestimmungsmöglichkeiten der beteiligten Personen sowie die Voraussetzungen zum Angebot und zur Nutzung der Lerngelegenheiten (Winkler, 2018). Die Lernprozesse der Studierenden sind von verschiedenen Faktoren abhängig, vor allem von den Voraussetzungen, welche die Studierenden mitbringen und der Begleitung durch die Praktikumslehrpersonen und Dozierenden. Die Studierenden müssen die Lerngelegenheiten erkennen, selbstreguliert lernen und das Gelernte selbständig anwenden können sowie in der wissenschaftlichen Reflexion mit den Begleitpersonen die Theorie mit der Praxis verbinden (Borko & Mayfield, 1995; Hascher, 2012; Kreis & Staub, 2011; Reusser & Halbheer, 2008).

Der Bezug von Theorie und Praxis, stellt eine Notwendigkeit zur Entwicklung professioneller Kompetenz dar und wird kontrovers diskutiert. Die Gewichtung der beiden Bereiche in der Ausbildung von Lehrpersonen, ist ein zentraler Diskussionspunkt in der Forschung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Neuweg, 2011; Topsch, 2004) und wird in der Auseinandersetzung mit den Begleitpersonen manifestiert.

Im binationalen Forschungsprojekt «COPRA – Coaching im Praktikum», auf dessen Grundlage diese Dissertation entstanden ist, werden diese Aspekte beleuchtet (COPRA,

Januar 2019). Die Studie wird vom Schweizerischen Nationalfonds und der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert und hat zum Ziel, die Implementation und Wirksamkeit verschiedener Begleitmöglichkeiten im Praktikum mit einem quasi-experimentellen Design an vier Ausbildungsstandorten in der Schweiz und in Deutschland zu untersuchen. Dabei werden die Rahmenbedingungen und Praktikumskulturen der Institutionen analysiert und in die Untersuchung miteinbezogen. Das Projekt besteht dementsprechend aus zwei methodisch unterschiedlichen Zugängen. Einerseits werden qualitativ die Praktikumskulturen anhand einer Dokumentenanalyse und mehreren Ratingkonferenzen der jeweiligen Institutionen rekonstruiert und damit die Rahmenbedingungen der Praktika aufgezeigt. Innerhalb der Institutionen wird quantitativ anhand eines Interventionsdesigns die Wirksamkeit drei verschiedener Begleitungen (fachspezifisches Unterrichtscoaching, Peercoaching, fachdidaktisches Material) auf die Kompetenzentwicklung und die Unterrichtsqualität untersucht. Anschliessend sollen die Ergebnisse der quantitativen Studie in Zusammenhang mit der Rekonstruktion der jeweiligen Praktikumskulturen gebracht werden, um allfällige Einflüsse der Standorte sichtbar zu machen (COPRA, Januar 2019).

Diese Dissertation basiert auf der qualitativen Untersuchung des Projekts und legt den Fokus auf die Frage, welche Lerngelegenheiten in der schulpraktischen Ausbildung unterschiedlicher Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen angeboten und genutzt werden. Die Heterogenität der Praktika ist gross und die angebotenen Lerngelegenheiten unterscheiden sich nicht nur innerhalb einer Institution, sondern auch national und international (Arnold et al., 2014; Winkler, 2018). Es bestehen aber auch Differenzen auf informeller und subjektiver Ebene, auf der Ebene der Praktikumskultur. Das Praktikum trägt Werte und Orientierungen der Praktikumschule und der Hochschule in sich und wird von den beteiligten Personen tradiert (Grüning & Winkler, 2018; Neuweg, 2011; Stanat, 2009). Für die Forschung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist deshalb bedeutend, die Unterschiede der schulpraktischen Ausbildung in Bezug auf die Praktikumskulturen und den angebotenen Lerngelegenheiten zu untersuchen.

Aus diesen Gründen wird in dieser Arbeit zunächst auf das Lernen als Voraussetzung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eingegangen und das Konzept der Lerngelegenheiten im Zusammenhang mit dem Angebots-Nutzungsmodell von Hascher und Kittinger (2014) aufgezeigt. Es spielt eine zentrale Rolle, wie Lerngelegenheiten angeboten, gestaltet und auch von den Studierenden genutzt werden.

Dies führt zu der **Studie I**, in welcher an fünf Lehrerinnen- und Lehrerbildungsstandorten in der Schweiz und in Deutschland die intendierten Lerngelegenheiten im jeweiligen Curriculum für das Praktikum systematisiert werden. In der Auswertung der Dokumentenanalyse zeigt sich, dass viele Ähnlichkeiten in der Intention der jeweiligen Praktika zu finden sind, was die Entwicklung eines Modells ermöglichte. Das Modell bietet eine inhaltliche Systematisierung der schulpraktischen Studien, die für weitere Forschungsprojekte von Vorteil sein kann. Ebenfalls wird ersichtlich, dass die Begleitpersonen eine zentrale Rolle spielen für den Lernprozess der Studierenden (Winkler, 2018). Vor allem die Zusammenarbeit mit und die Begleitung durch die Praktikumslehrperson beeinflusst die Einstellung zum Lernen in den schulpraktischen Studien (Reusser & Halbheer, 2008). In **Studie II** wird der Fokus auf die Rolle der Kooperation an zwei Ausbildungsstandorten in der Schweiz und in Deutschland gelegt. Mit Hilfe einer Dokumentenanalyse wurden die öffentlich zugänglichen Dokumente nach verschiedenen Formen der Kooperation untersucht und zwischen den verschiedenen Kooperationskonstellationen differenziert. Vor allem die Form des Austauschs ist in den Dokumenten vorhanden und je nach Institution werden Vorgaben auf der Systemebene oder der Ebene der Kokonstruktion der Studierenden und Praktikumslehrpersonen beschrieben. Die Ergebnisse sind Hinweise auf unterschiedliche Praktikumsorganisationen und Leitideen der schulpraktischen Ausbildung, welche Fragen zur Heterogenität und deren Einfluss auf die Ausbildung von Lehrpersonen aufwerfen (Winkler & Grüning, 2018).

Die Heterogenität der schulpraktischen Ausbildung wird im nächsten Kapitel aufgenommen und anhand der Relevanz der Erfassung der Praktikumskulturen erläutert.

Die **Studie III** zeigt auf, wie die Praktikumsunterschiede und -kulturen am Beispiel der Mitbestimmungsmöglichkeiten von Studierenden mit Hilfe von Dokumentenanalyse und Ratingkonferenzen an einem Standort erfasst werden können. Durch die Analyse der Rahmenbedingungen in den Dokumenten und deren Diskussion der beteiligten Personen in den Ratingkonferenzen, kann die Praktikumskultur an Standort X in der Dimension Mitbestimmung rekonstruiert werden. Dabei zeigte sich, dass die institutionellen Vorgaben durch die Akteure individuell ausgestaltet werden und Mitbestimmung nicht immer gleich verstanden wird (Grüning & Winkler, 2018).

In der **Studie IV** wird der Fokus wieder auf die Kooperation gelegt und die kooperative Orientierung der Studierenden erhoben. Die unterschiedlichen Praktikumskulturen zweier Standorte werden kritisch geprüft und Elemente, welche an den Standorten voneinander

abweichen, aufgezeigt. Die Elemente könnten als Bezugsgrößen zur Einbindung der quantitativen Ergebnisse dienen. In der Auswertung wird deutlich, dass sich der methodische Zugang mit Dokumentenanalyse und Ratingkonferenzen grundsätzlich zur Erfassung von Praktikumskulturen eignet (Winkler, Grüning, Hascher, & Rahm, 2018).

Die Erfassung von Praktikumskulturen ist für die weiterführende Forschung von hoher Relevanz, um die Ergebnisse der Untersuchungen in den jeweiligen Kontext einbetten zu können. In der abschliessenden Diskussion werden die Aspekte der vier Studien nochmals aufgenommen, vertiefend analysiert und Implikationen für die weitere Forschung aufgezeigt. Das Fazit rundet die Dissertation mit einem Überblick zu Lerngelegenheiten in unterschiedlichen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen und deren Implikationen auf die Ausbildung ab. Mit dieser Arbeit wird die Heterogenität der schulpraktischen Ausbildung im deutschsprachigen Raum expliziert und eine Möglichkeit des Einbezugs der Unterschiede in die Forschung vorgestellt.

2 Lernen als Voraussetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die Frage nach der Nutzung von angebotenen Lerngelegenheiten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung setzt die Auseinandersetzung mit Lernen an sich voraus. Es ist zentral, welche Voraussetzungen die Studierenden mitbringen, um Lernsituationen zu erkennen, sie zu nutzen und von ihnen profitieren zu können.

Lernen findet in jeder Situation, zu jeder Zeit und häufig unbewusst und beiläufig statt. Lefrançois (2006, S.6) bezeichnet Lernen als «relativ dauerhafte Veränderung des Verhaltenspotentials, der Fähigkeiten oder Emotionen, die aus Erfahrung, Übung oder Einsicht resultieren». Es ist ein angeborenes Potential, das sich durch den biologischen Reifungsprozess und der Nutzung stetig fortentwickelt und erweitert (Hasselhorn & Gold, 2013). Einflussfaktoren befinden sich auf der Ebene der kognitiven, emotionalen und umweltbezogenen Prozesse. Im Bereich der kognitiven Faktoren werden die biologischen Voraussetzungen und bereits vorhandenes Wissen genannt (Nückles & Wittwer, 2014). So kann nur gelernt werden, wenn das Individuum reif genug und in der Lage ist, das Wissen zu verstehen und abzuspeichern, sowie auch an Vorwissen anknüpfen zu können. Vorwissen spielt dabei nicht nur zur Integration des neuen Wissens, sondern auch zur Organisation und Auswahl von Informationen eine zentrale Rolle (ebd.). Dies fällt zudem leichter, wenn das Lernen situiert und kontextgebunden stattfindet, was eng mit den emotionalen Einflussfaktoren zusammenhängt. Die Nutzung des Verhaltenspotentials wird durch die emotionalen und motivationalen Zustände beeinflusst. Da Lernen ohne Motivation und mit negativen Gefühlen laut Schiefele und Pekrun (1996) nur schwer gelingen kann, beeinflussen positive Emotionen, eine hohe Motivation und hohe Selbstwirksamkeit die Lernprozesse positiv (Jerusalem & Hopf, 2002).

Des Weiteren spielen die Umweltfaktoren beim Lernen ebenfalls eine zentrale Rolle hinsichtlich der Ermöglichung von Lerngelegenheiten und der mentalen und fachlichen Unterstützung. Das Konzept der Lerngelegenheiten entstand aus dem Modell von Carroll (1973) zu «Opportunities to learn» und beschreibt Lerngelegenheiten als vorgegeben und passiv. Sie werden von einer Situation oder einer Person (Lehrperson, Dozierende, Eltern, Mitmenschen) informell oder formell angeboten und sind von der Nutzung der Lernenden abhängig. Carroll (1973), als Vorreiter der Theorie zu den Lerngelegenheiten, definiert die Lernzeiten als Mediatoren von Lernprozessen in der Schule. Seiner Meinung nach

können alle Schülerinnen und Schüler die gesamten Inhalte lernen, wenn sie genug Zeit dafür erhalten. Dieser Ansatz greift die Individualität der Lernenden auf, vergisst jedoch, dass Lernen nicht nur Zeit braucht, sondern auch die kognitiven und emotionalen Voraussetzungen. So ist nicht nur die Nutzung der Lernzeit entscheidend, sondern auch die kognitive Entwicklung, den emotionalen Zustand und Hilfestellungen, falls die Lerninhalte nicht selber erarbeitet werden können. In der Schule sind somit die Qualität und die Nutzung der Lerngelegenheit, die wichtigsten Voraussetzungen für die Wirksamkeit des Lernens (Bochnik, 2017). Ein weiterer Ansatz, der sich an das Konzept der Lerngelegenheiten annähert, unterscheidet Lernaktivitäten, Lernprozesse und Lernresultate, die mit der Lehrperson stark korrespondieren (Portmann-Tselikas, 1998). Die Lernaktivitäten stellen dabei die angebotenen Lerngelegenheiten dar. Die Schülerinnen und Schüler erhalten in diesen Prozessen die Gelegenheit, Neues zu lernen oder bereits Erlerntes zu festigen. Das Angebot von Lerngelegenheiten kann somit gesteuert werden, nicht aber deren Nutzung durch die Lernenden. Dies ist eine der Zielsetzungen des schulischen Lernens. Schülerinnen und Schüler sollen auf lebenslanges Lernen vorbereitet werden, Lerngelegenheiten nutzen, Lerninhalte aneignen und anwenden können:

«In der obligatorischen Schule erwerben und entwickeln alle Schülerinnen und Schüler grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen sowie kulturelle Identität, die es ihnen erlauben, lebenslang zu lernen und ihren Platz in der Gesellschaft und im Berufsleben zu finden». (HarmoS-Konkordat, 2007, Art. 3 Abs. 1 Grundbildung).

In einem Rahmen, der die Voraussetzungen für Lernprozesse durch das Angebot von Lerninhalten, Erklärungen und mentaler Unterstützung erfüllt, wird Lernen ermöglicht und positiv beeinflusst. Ein solcher bietet sich insbesondere beim Lernen in der Schule an, wenn auch die Lehrpersonen eine zentrale Rolle für den Lernprozess innehaben. So werden die Ergebnisse der Metastudie von Hattie (2009) auf den Satz «auf den Lehrer kommt es an» reduziert (für die Lehrpersonenbildung vgl. Lipowsky, 2006). Das Angebot-Nutzungs-Modell (Abbildung 1) von Helmke (2012) fasst die Rahmenbedingungen von schulischem Lernen übersichtlich zusammen.

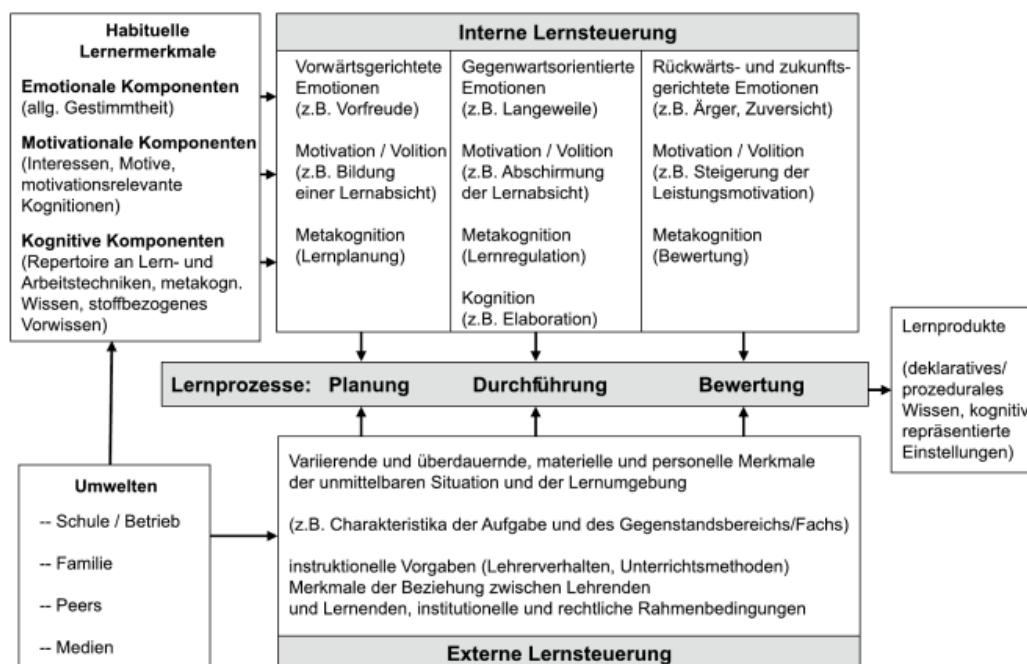


Abbildung 2: Selbstregulationsmodell nach Schiefele und Pekrun (1996)

Die entscheidenden habituellen Merkmale der Lernenden, welche der Wahrnehmung und dem Nutzen von Lerngelegenheiten dienen, wirken auf die interne Lernsteuerung ein. Sie werden von den Umwelten gesteuert, welche die externe Lernsteuerung beeinflussen, indem sie Vorgaben, Anreize und Unterstützung bieten (Schiefele & Pekrun, 1996; Zimmerman, 2001). Die eigene Steuerung des Lernprozesses ist nicht nur zentral, sondern auch eine Voraussetzung für Lernen (Dietrich, 1999). Zielsetzungen und metakognitive Strategien (Lernplanung) ermöglichen einen bewussten Lernvorgang. Während des Lernprozesses ist der Umgang mit Emotionen und Motivation sowie das Wissen von kognitiven Lernstrategien wichtig für eine wirksame Einprägung von Lerninhalten. Die abschliessende Bewertung und Reflexion dient der Veranschaulichung des eigenen Vorgehens sowie der nachhaltigen Speicherung des Lernprozesses zur Nutzung weiterer Lerngelegenheiten. Erfolgserlebnisse unterstützen dabei nachhaltiges Lernen, indem sie die Selbstwirksamkeit und die Motivation fördern (Bandura, 1993; Zimmerman, 2001).

In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird selbstorganisiertes Lernen vorausgesetzt (Endedijk, 2014; Tippelt, 2000). Die Studierenden erhalten ein Angebot an Lerngelegenheiten und sind eigenständig für deren Nutzung verantwortlich (ebd.; Dietrich, 1999). Die Ausbildung an einer Hochschule beruht auf der Verantwortung der Studierenden für ihr eigenes Lernen. Sie müssen ihr Lernen mit eigenen Zielsetzungen selbständig organisie-

ren und regulieren. Dabei wirken die Bereiche des Modells von Schiefele und Pekrun (1996) auf den Lernprozess ein und werden selbständiger geleitet als in der Volksschule. Lernen in der schulpraktischen Ausbildung gestaltet sich unterschiedlich. Moser und Hascher (2000, S. 16 ff.) geben einen Überblick über die möglichen Lernprozesse:

- Modell-Lernen von erfahrenen Lehrpersonen und learning by doing
- Lernen durch Fehler und Erfolgserlebnisse, die in Nachbesprechungen mit der Praktikumslehrperson und der Selbstreflexion in den Fokus geraten
- Lernen durch Eigenerfahrungen, Feedback der Praktikumslehrperson, geleiteter Reflexion und Selbstreflexion
- Lernen durch Diskrepanzerfahrungen, Dilemmata und kognitive Dissonanz
- Lernen in der Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiographie
- Lernen in der aktiven Konstruktion des pädagogischen Wissens, respektive der Implementierung von theoretischem Wissen in Erfahrungen
- Lernen in Zusammenarbeit mit den Begleitpersonen

Die Lernprozesse befinden sich auf unterschiedlichen zeitlichen Ebenen und sind teilweise einmalig und klar begrenzt, andere wiederholen sich und dauern über einen längeren Zeitraum, bis in die Berufseinführung und den Berufsalltag (Dick, 1996). In der Forschung zeigten sich bis anhin einen Zuwachs im bildungswissenschaftlichen Wissen vom ersten bis zum vierten Semester (Seifert & Schaper, 2012), unterschiedliche Kompetenzniveaus im Bereich fachliches Wissen und diagnostische Kompetenzen, was einen Einfluss der Ausbildung bedeutet (Wuttke & Seifried, 2012) und unterschiedliche Voraussetzungen der Studierenden, welche die Nutzung von Lerngelegenheiten beeinflussen (König et al., 2012). Situierete Lerngelegenheiten haben somit eine bedeutende Rolle inne für einen erfolgreichen Lernprozess und werden wie in der Praktikumsschule stark von der Zusammenarbeit mit der Praktikumslehrperson beeinflusst. Es ist zentral, welche Kompetenzen und welche Einstellung die beteiligten Personen zum Lernen und zur Kooperation haben, damit die schulpraktische Ausbildung wirksam ist (Gröschner & Schmitt, 2011; Hascher & Kittinger, 2014). Sie beeinflussen des Weiteren, welche Lerngelegenheiten wie angeboten werden und ob sie von den Lernenden genutzt werden (Hascher & Kittinger, 2014). Wenn nicht die gleichen Lerngelegenheiten an den Institutionen angeboten werden, werden die Studierenden qualitativ nicht gleich ausgebildet (Oser & Biedermann, 2015). Deshalb ist die Frage nach den Inhalten, die in der Lehrpersonenbildung angebo-

ten und gelehrt werden von hoher Relevanz und wird in den nächsten Kapiteln thematisiert.

3 Inhalte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Bis im 18. Jahrhundert beschränkte sich die Lehrpersonenbildung im deutschsprachigen Raum auf eine Lehre bei einem Pfarrer oder einem Schulmeister. Es gab keine Eingangsvoraussetzungen und Qualifikationen für den Berufszugang (Bach, 2014, S. 46). Danach entstanden erste Lehrpersonenseminare im institutionalisierten Rahmen (ebd.; Blömeke, 2004). Beispielsweise in Preussen bildete sich ein weitgehend einheitliches Lehrerinnen- und Lehrerbildungskonzept, das eine Ausbildung in zwei Jahren mit Fokus auf die Inhalte des Volksschulunterrichts sowie viel Praxisbezug beinhaltete (Bach, 2014). In der weiteren Entwicklung wurde die Ausbildung zunehmend akademisiert und verwissenschaftlicht, so dass immer mehr von der schulpraktischen Ausbildung abgesehen und die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrperson in den Vordergrund gestellt wurde (ebd., S. 45).

Die Kernaufgabe der Lehrpersonen war während der ganzen Entwicklung bis heute das Unterrichten (Hattie, 2009; Lipowsky, 2006; Oser & Renold, 2005). Aus welchen Bereichen sich die Ausbildung zur Bewältigung dieser Kernaufgaben zusammensetzt, hat sich aber präzisiert. Terhart (2002, S. 16) beschreibt vier Elemente der Lehrpersonenbildung, die 2004 von Blömeke, Reinhold, Tulodziecki und Wildt, bestätigt wurden:

«Die fachwissenschaftliche Ausbildung in mindestens zwei Unterrichtsfächern,

- die erziehungswissenschaftliche Ausbildung,
- die fachdidaktische Ausbildung in den Unterrichtsfächern und
- die von den Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft betreuten schulpraktischen Studien» (Blömeke et al., 2004, S. 381).

Diese Bereiche konnten ebenfalls im Rahmen der Analyse der Lehrpersonenbildung in mehreren europäischen Ländern, den USA und Australien in ähnlicher Weise festgestellt werden (Hascher & Winkler, 2017). Trotz der unterschiedlichen Ausbildungsstrukturen zeigt sich ein tendenziell einheitliches Bild der angebotenen Inhaltsbereiche und der angestrebten Ausbildungsziele und Kompetenzen, was auf eine weitgehende Einigkeit über die Ausbildungselemente hindeutet (Topsch, 2004). Zielsetzung ist dabei immer die Entwicklung der professionellen Kompetenz der angehenden Lehrpersonen in diesen Bereichen.

Der Kompetenzbegriff wird seit der ersten Pisa-Studie, die den Anstoss für Standards und Kompetenzmodelle in der Schule und der Lehrpersonenbildung gab, kontrovers dis-

kutiert. Eine verbreitete Definition von Weinert (2001, S. 27), auf die auch im neuen schweizerischen Lehrplan für die Volksschule (Lehrplan 21) Bezug genommen wurde, lautet:

«Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.»

Weinert (2001) selbst spricht dabei von einer pragmatischen Definition, da der Kompetenzbegriff nicht von der Performanz abgegrenzt wird. Es gibt kaum empirisch überprüfte Kompetenzmodelle und die psychometrische Messbarkeit wird in Frage gestellt (Herzog, 2017).

Dies führte zu weiteren Versuchen, den Begriff neu zu definieren. Baumert und Kunter (2006) nennen Kompetenz als heuristische Rahmenbedingung für das Handeln von Individuen. Blömeke, Kaiser und Lehmann (2008) beschreiben Kompetenz als beobachtbares Verhalten, das von Kognition, Motivation, Perzeption, Interpretation und Entscheidung beeinflusst wird. Shavelson (2010) nennt sechs Facetten von Kompetenz, die da wären:

1. Komplexität (komplexe physische oder intellektuelle Fähigkeit),
2. Performanz (nicht nur zu Wissen sondern auch zu Können),
3. Standardisierung (Testkonditionen sind dieselben für alle Individuen),
4. Wiedergabetreue (realitätsnahe Testumgebung),
5. Level (Performanz muss auf einem guten Level sein, damit Kompetenz gezeigt wird)
6. Verbesserung (Verbesserung durch Bildung, Übung und Praxis).

Diese Ansätze lassen darauf schliessen, dass Kompetenz ein latentes Konstrukt ist, das aus erwerbbaaren, komplexen, physischen und kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten besteht (Baumgartner, 2017). Wird Kompetenz als kognitive Leistungsdisposition gesehen, dann beinhaltet sie auch die motivationalen, volitionalen, emotionalen, sozialen, moralischen, motorischen und situativen Bedingungen der Performanz. So wird der Kompetenzbegriff mit dem Performanzbegriff ergänzt, wie im Lehrplan 21 (ebd.; Klieme & Leutner, 2006) nach Weinert (2001), bei Blömeke et al. (2008) sowie bei Shavelson (2010). Kompetenzen beinhalten also nicht nur Wissen, sondern auch Können und wer-

den von verschiedenen Bedingungen beeinflusst, die in den oben erläuterten Modellen aufgezeigt werden und entscheidend sind für den Lernprozess.

Somit kann gesagt werden, dass Kompetenzen nicht nur durch Wissen erlangt werden, sondern sich durch Können in verschiedenen Situationen unter variablen Bedingungen erst entwickeln. In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird vermehrt von professioneller Handlungskompetenz gesprochen, welche die Bewältigung von Anforderungen im Lehrberuf und somit das professionelle Handeln in spezifischen Situationen der Schule und des Unterrichts beinhaltet (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Blömeke, et al., 2008).

Die Zusammensetzung und Entwicklung von professioneller Kompetenz wird in der Abbildung (Abbildung 3) von Adamina und Balmer (2015, S. 6), die sich auf den Kompetenzbegriff im Lehrplan 21 abstützen, übersichtlich dargestellt:

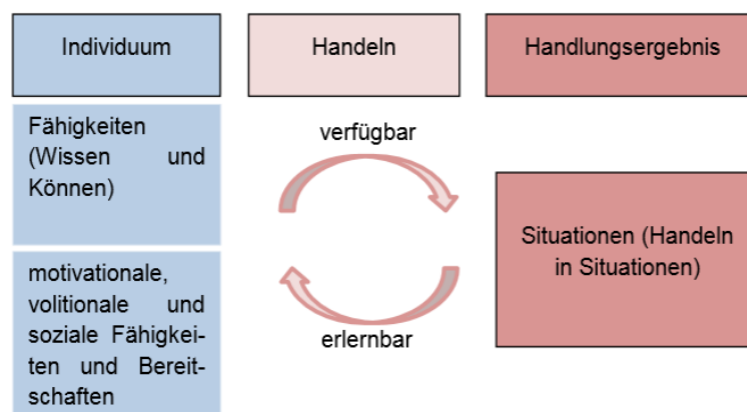


Abbildung 3: Kompetenzbegriff und -entwicklung nach Adamina und Balmer (2015, S. 6).

Damit die angehenden Lehrpersonen in der Entwicklung ihrer professionellen Kompetenz unterstützt werden können, müssen also Wissen und Können und damit Theorie und Praxis miteinander verknüpft und immer wieder erprobt werden (Krattenmacher, 2014).

Auf dieser Grundlage wird seit ca. 20 Jahren der Fokus wieder vermehrt auf die schulpraktischen Studien gelegt und in allen Arten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die schulpraktischen Phasen entweder eingeführt oder deren Anteil vergrößert (Arnold, et al., 2014, S. 11). So lässt sich feststellen, dass die Diskussion vorwiegend auf die Gewichtung von Theorie und Praxis in der Ausbildung gerichtet ist (Patry, 2014). Obwohl die Forschung in den letzten Jahren heterogene Befunde zur Wirksamkeit von Praktika zeigte, scheint es klar zu sein, dass die Verknüpfung der beiden Grundlagen zentral für die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz ist (Hascher & Winkler, 2017). Dabei geht es um die «Anwendung von Theorien beim praktischen Tun oder der Theoriegeleitetheit der Praxis» (Patry, 2014, S. 31), die eine Integration von neuem Wissen und

neuen Erfahrungen in erworbene Schemata und damit eine weiterentwickelte Kompetenz zur Folge hat (Neuweg, 2011). Wichtig für eine wirksame Ausbildung ist also nicht die Quantität der schulpraktischen Erfahrungen, sondern die Qualität der schulpraktischen Lerngelegenheiten (Krattenmacher, 2014).

Im Folgenden werden zunächst die zwei Ausbildungselemente getrennt und vorerst die Inhalte der theoretischen Ausbildung beschrieben. Danach werden die Inhalte der schulpraktischen Ausbildung dargestellt und die Relevanz sowie Möglichkeiten der Verknüpfung von Theorie und Praxis aufgezeigt.

3.1. Inhalte der Ausbildung an der Hochschule

Die Diskussion über die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen verläuft im deutschsprachigen Raum in zwei verschiedenen Bahnen. Einerseits nach Oevermann (1996), der den Lehrberuf als quasi-therapeutische Tätigkeit auffasst und auf der anderen Seite nach Terhart (2000) oder Oser (2001), die in der internationalen Diskussion über Standards und Kompetenzprofilen mitwirken (vgl. Baumert & Kunter, 2006).

Oevermann (1996) entwickelte seine Theorie des professionellen Handelns auf der Grundlage der psychoanalytischen Therapie. Die Interaktion zwischen Therapeutinnen und Therapeuten sowie Patientinnen und Patienten sieht er als ähnliche Interaktion wie Lehrperson und Lernende. In der Schule wird die Schülerin, der Schüler in ihrer, seiner ganzen Persönlichkeit akzeptiert und thematisiert. Damit werde eine «zusätzliche Fruchtbarkeit bei der Wissens- und Normvermittlung» (Baumert & Kunter, 2006, S. 156) entfaltet. Wird dies in Zusammenhang gestellt mit den Anforderungen der Schule selbst, zeigen sich die Antinomien von Helsper (2004): Die Lehrperson muss dem System gerecht werden und trotzdem auch die Lernenden individuell unterrichten können. Dieses Spannungsverhältnis in eine professionelle Arbeitsumgebung zu überführen, ist eine wichtige Aufgabe in der Ausbildung von Lehrpersonen (Oevermann, 1996).

Oser und Oelkers (2001) nahmen mit ihrem Kompetenzmodell und den 88 Standards Bezug auf die Forderung nach dem Pisaschock zu mehr Outputfokussierung in der Ausbildung und setzten einen wichtigen Meilenstein in der Lehrpersonenbildungsforschung. Auf der Grundlage von ExpertInnenbefragungen konnten sie 12 Standardgruppen an Kompetenzprofilen erarbeiten, die sich aus den erworbenen Handlungskompetenzen zusammensetzen in den Bereichen: Lehrer-Schüler-Beziehung und deren unterstützendes und förderndes Handeln, das Klassenmanagement und die Gestaltung des Unterrichts, die

Zusammenarbeit mit allen Akteuren der Schule und Öffentlichkeit sowie die selbstorganisatorischen und fachlichen Kompetenzen der Lehrperson. Das Modell schliesst an bewährte pädagogische und psychologische Theorien an, bietet jedoch keine vorgegebene Struktur, sodass die Auswahl der Standards für die Lehrpersonenbildung beliebig ist (Baumert & Kunter, 2006).

Terhart (2002) geht in seinem Bericht «Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland», auf der Grundlage der Standards von Oser und Oelkers (2001) direkt die Ausarbeitung von Kompetenzfacetten im Rahmen eines Kerncurriculums der Lehrpersonenbildung an. Er führt an, dass die Lehrpersonenbildung kaum ernsthaften empirischen Evaluationen und Wirkungsanalysen unterzogen wurde, weshalb dies anhand von definierten Kriterien oder Standards nachgeholt werden soll (Terhart, 2002). Den Begriff Standard definiert Terhart (2002, S. 22) als professionelle Kompetenz und deren optimale Erreichung. In seiner Expertise unterscheidet er Inhaltsstandards, Kompetenzfacetten und ein Curriculaufbau für die Entwicklung der Kompetenzen in der Ausbildung. In der ersten Phase der Ausbildung sollen eine

«Wissensbasis für und über das spätere Berufsfeld,

- Reflexionsfähigkeit über Sachthemen, aber auch über die eigene Person [...],
- Kommunikationsfähigkeit über Inhalte, Strukturen und Probleme des unterrichtsfachlichen, pädagogisch-didaktischen und schulbezogenen Bereichs, sowie der
- Urteilsfähigkeit angesichts pädagogischer Handlungsprobleme und Entscheidungsfragen» (Terhart, 2002, S. 30) in den Bereichen Unterrichtsfächer, Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaften und Schulpraktischen Studien (ebd.) erworben werden.

Die zweite Phase beinhaltet, wie in Deutschland üblich, das Referendariat und damit die Erprobung der beruflichen Handlungsfähigkeit im realen Schulkontext. Dabei liegt der Fokus auf dem eigenen Unterricht, dem Methodenrepertoire, den Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler, der Kooperation mit dem Kollegium, der Beratung von Eltern und der Zusammenarbeit mit ausserschulischen Institutionen (ebd.). Die professionelle Handlungskompetenz wird dabei als Kontinuum gesehen, die sich über Reflexion immer weiterentwickelt und stetig erweitert wird. Die theoretische Ausbildung wird erst im Können und der praktischen Ausübung salient (Baumert & Kunter, 2006; Rahm & Lunkenbein, 2014).

Baumert und Kunter (2006) haben auf der Grundlage dieser Vorlage, der Topologie sowie Typologie des professionellen Wissens von Shulman (2006) und dem Konzept der

allgemeinen psychologischen Handlungskompetenz nach Weinert (2001) ein Modell der professionellen Handlungskompetenz geschaffen, das die Bereiche der Ausbildung von Lehrpersonen aus beiden Strängen beinhaltet. Demnach entsteht professionelle Handlungskompetenz aus dem

«Zusammenspiel von

- spezifischem, erfahrungsgesättigten deklarativen und prozeduralen Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Wissen und Können);
 - professionellen Werten, Überzeugungen, subjektiven Theorien, normativen Präferenzen und Zielen;
 - motivationalen Orientierungen sowie
 - metakognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten professioneller Selbstregulation.»
- (Baumert & Kunter, 2006, S. 481).

In der Entwicklung des Modells für die Lehrpersonenbildung, lehnten sich Baumert und Kunter (2006) an die Unterscheidung der Wissensdomänen im Vorschlag von Shulman (1986) an. Er teilte die Domänen in allgemeines pädagogisches Wissen, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und Wissen über das Fachcurriculum ein und ergänzte die Bereiche Psychologie des Lernens, Organisationswissen sowie erziehungsphilosophisches, bildungstheoretisches und bildungshistorisches Wissen (vgl. Shulman, 1987). Im Laufe der Diskussion um das Modell haben sich die Bereiche allgemeines pädagogisches Wissen, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen sowie Organisations- und Beratungswissen durchgesetzt, die im folgenden Modell (Abbildung 4) ersichtlich werden.

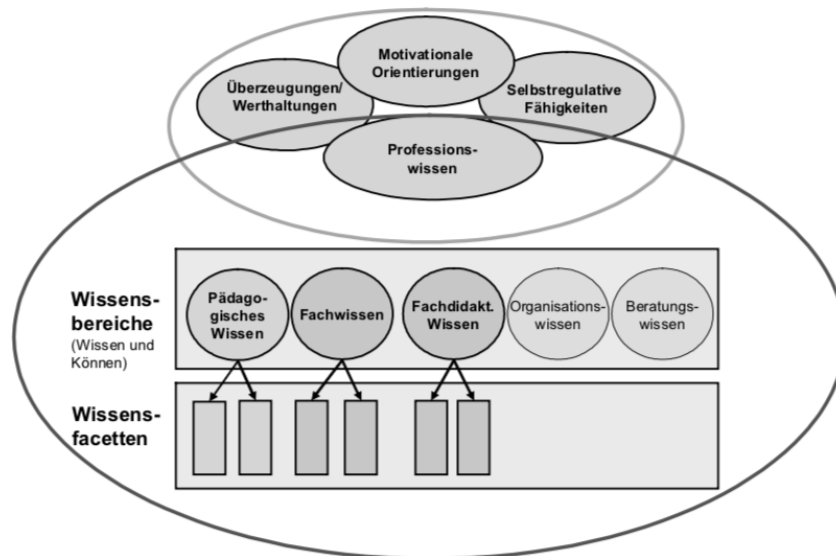


Abbildung 4: Modell professioneller Kompetenz von Lehrpersonen nach Baumert und Kunter (2006, S. 482).

Die professionelle Kompetenz setzt sich demnach aus dem professionellen Wissen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten zusammen. Eigene Überzeugungen und Werthaltungen fließen stark in das Auftreten und den eigenen Unterricht ein, weshalb die Bewusstwerdung dessen in der Ausbildung sehr relevant ist (Hattie, 2009; Oelkers, 2016). Dies gilt auch für die motivationalen Orientierungen, welche die Intention des Unterrichts und des eigenen Lehrpersonenhandelns zugrunde liegen. Bereits angesprochen in Kapitel zwei ist die Relevanz der selbstregulativen Fähigkeiten, die das eigene Handeln und Lernen steuern. Dabei spielt die professionelle und wissenschaftliche Reflexion des eigenen Unterrichts und der Lernbegleitung eine zentrale Rolle (Herzog & von Felten, 2001; Rahm & Lunkenbein, 2014).

Das professionelle Wissen oder Professionswissen ist in sich differenziert und setzt sich aus theoretisch-formalem und praktischem Wissen und Können zusammen (Kunter, Kleickmann, Klusmann, & Richter, 2011). Nach Berliner (2001), Bromme (2008), Palmer, Stough, Burdinski und Gonazles (2005) sowie Kunter et al. (2011) wird es als domänenspezifisch, ausbildungs- bzw. trainingsabhängig, gut vernetzt und hierarchisch organisiert, automatisiert und zugleich flexibel an spezifische Bedingungen adaptierbar definiert. Professionelles Wissen ermöglicht variierendes und adaptives Verhalten in Problemsituationen durch die Integration unterschiedlicher Verwendungskontexte (Kunter et al., 2011). Das bedeutet, dass durch die Erfahrungen und deren Reflexion in der Ausbildung, das Professionswissen und die Einstellung zum Beruf und den Berufszielen

beeinflusst werden. Das professionelle Wissen manifestiert sich als Können des Professionellen (ebd., S. 35) und bietet die Möglichkeit des situativen und intuitiven Handelns in unvorhergesehenen Situationen, um das sachlich Gebotene zum rechten Zeitpunkt in einer vertretbaren Form zu tun (Gigerenzer & Brighton, 2007; Helsper, 2007; Oser, 2009).

Da sich die Definition der verschiedenen Bereiche des professionellen Wissens teilweise überschneidet, ist die Abgrenzung von allgemeinem pädagogischen Wissen und fachwissenschaftlichem, fachdidaktischen Wissen schwierig. Baumert und Kunter (2006, S. 485) führen verschiedene Ergebnisse von Studien an und kommen zum Schluss, dass allgemeines pädagogisches Wissen konzeptuelles bildungswissenschaftliches Grundlagenwissen, allgemeindidaktisches Konzeptions- und Planungswissen, Unterrichtsführung sowie Wissen über fächerübergreifende Prinzipien der Leistungsdiagnostik beinhaltet.

Da der Handlungsrahmen der Schultätigkeit primär das Schulfach vorgibt, ist das Fachwissen und das fachdidaktische Wissen zentral (Tenorth, 2006). Um Schülerinnen und Schülern ein Fach näherzubringen bedarf es an Fachwissen aber auch an Wissen über die Vermittlung der Fachinhalte. Im Gegensatz zum Fachwissen, dessen Inhalte in den Lehrplänen der Schulen bestimmt wird, ist das fachdidaktische Wissen ein grosses Thema in der Forschung. Lediglich in Mathematik liegt schon länger eine empirisch geprüfte Konzeption des Fachwissens und fachdidaktischen Wissens vor (Kunter et al., 2011). Ball, Hill und Bass (2005) unterscheiden dabei das mathematische Alltagswissen, (common knowledge of content), Spezialwissen (specialised knowledge of content) und die Verbindung von mathematischem Wissen und Lernendenvorstellungen (knowledge of students and content). Das fachdidaktische Wissen setzt sich aus alltäglichem und spezialisiertem Fachwissen sowie dem Wissen zusammen, was und wie die Lernenden von und unter Mathematik verstehen. Obwohl die Konzeption in den anderen Fächern ähnlich sein kann, bleibt die Entscheidung schwierig, welches Alltags- respektive Spezialwissen für die Entwicklung von Kompetenzen (z.B. Sprachkompetenz) relevant ist (ebd.). Dies sind Entscheidungen, die in die Lehrplanentwicklung und die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern einfließen.

Die zwei letzten Bereiche beziehen sich auf das Organisations- und Beratungswissen. Sie sind wichtig für die Organisation des Unterrichts, des eigenen Handelns und der Unterstützung der beteiligten Personen. Es kann noch so viel fachdidaktisches oder fachwissenschaftliches Wissen vorhanden sein, wenn das Wissen um die Organisation der Schule und des Unterrichts fehlt, leidet die Anwendung und Vermittlung dieses Wissens (Kunter

& Klusmann, 2010). Das Beratungswissen ist relevant für den Umgang mit den Schülerinnen und Schülern aber auch mit den Eltern und dem Kollegium. Wie und was beraten werden muss, damit der Unterricht wirksam wird, sind Wissens Elemente in diesem Bereich (ebd.).

Der Entwicklung von Kompetenz und der enge Bezug der Bereiche zur Tätigkeit einer Lehrperson zeigt, dass die theoretischen Anteile nicht alleine genügen, um professionelle Kompetenzen zu erlangen. Auch die Schwierigkeiten beim Berufseinstieg lassen darauf schliessen, dass es wichtig ist, bereits in der Ausbildung praktische Erfahrungen zu sammeln. Diese bestehen vor allem darin, dass die Studierenden das Gefühl haben, nicht genügend vorbereitet zu sein, die Anforderungen und Tragweite, der zu bearbeitenden Probleme noch nicht einschätzen können (Herrmann & Hertrampf, 2000) und mit dem Klassenmanagement oder der umfassenden Anforderungen des Unterrichtens zunächst nicht zurechtkommen (Keller-Schneider, 2006).

3.2. Inhalte der Ausbildung an der Praktikumsschule

Die schulpraktische Ausbildung bezeichnet vorwiegend die Zeit an den Praktikumsschulen. Es fliessen aber auch die Begleitveranstaltungen an der Hochschule mit ein. Ziel der praktischen Ausbildung ist es, einen Einblick in die Praxis zu haben und das theoretische Wissen mit dem praktischen verknüpfen zu können (Weyland, 2012).

Topsch (2004, S. 481) bündelt die verschiedenen Bereiche in der Ausbildung im Praktikum in vier Kernziele: Berufserkundung, Berufserprobung, ausserschulische Orientierung und Praxiserforschung. Die Bereiche wenden sich von der Vorstellung ab, dass Praxis nur zur Einübung beruflicher Fähigkeiten dient und beziehen sich auf die wissenschaftlich reflektierte Praxis, die seit dem neuerlichen Forschungsinteresse am Praktikum in der Ausbildung Einzug hält (ebd.; Baumert et al., 2007; Weyland & Wittmann, 2015). Indem die Praxis die Theorie und die Theorie die Praxis infrage stellt, soll ein wichtiger Beitrag zur qualitativen Entwicklung der professionellen Kompetenz geleistet werden (Krattenschmacker, 2014). Es genügt also nicht, ausschliesslich Lerngelegenheiten an Praktikumschulen zur Verfügung zu stellen, sie müssen auch didaktisch und lernpsychologisch gestaltet werden (ebd.).

Dabei gibt es sehr viele verschiedene Formen von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Keuffer (2010, S. 55) spricht gar von einem «Flickenteppich divergenter Modelle und Reformversuchen». Hascher (2012, S. 110) erklärt diesen Sachverhalt dadurch,

dass oft die Verantwortung für die schulpraktische Ausbildung an die Praktikumsschulen abgegeben wird, ein Graben zwischen der Wissenschaft und der Praxis hinsichtlich der Wirksamkeitsüberzeugung steht und das Praktikum ein komplexer Lernort ist. Es ist daher schwierig konkret beschriebene Inhalte der schulpraktischen Ausbildung in der Forschung zu finden.

In der Expertise von Terhart (2002) werden fünf Standards für die schulpraktischen Studien genannt, die eine Idee der Lernbereiche in Praktika geben:

1. «Erfahrung der eigenen Person im schulischen/unterrichtlichen Kontext
2. Reflektion auf die eigene Berufswahlentscheidung
3. Verknüpfung von Studieninhalten und den Erfahrungen während der schulpraktischen Studien
4. Grundformen und -methoden der Lehrerinnen- und Lehrerforschung (forschendes Lernen, teacher research)
5. Einbringen der Erfahrungen aus schulpraktischen Studien in das weitere Lehrstudium» (Terhart, 2002, S. 35).

Auch hier werden die Bereiche der Berufswahl, der Erprobung des Gelernten in der Praxis und die Verknüpfung mit dem Wissen aus der Hochschule, wie später auch bei Topsch (2004), angesprochen. Dafür erhalten die Studierenden Impulse aus verschiedenen Richtungen: Durch das Verhalten und die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler, der Begleitpersonen im Praktikum (Praxislehrpersonen, Dozierende, Mentorinnen und Mentoren), durch Kenntnisse der Didaktik und der Fachliteratur, sowie durch eigenes Forschen und den Austausch im Kollegium, wobei das Verhalten der Schülerinnen und Schüler als häufigste Lernquelle genannt wird (vgl. Hascher & Kittinger, 2014). Es liegt also bisher keine genuine «Theorie des Lernens im Praktikum» vor (Hascher & de Zordo, 2015, S. 24). Hascher und de Zordo (2015) zeigen daher drei Haupttrends in der Bemühung zur Theoriebasierung in den Dokumenten der schulpraktischen Ausbildung auf:

- Konzepte der reflexiven Praxis oder der professionellen und kompetenten Lehrperson sowie formulierte Standards
- Lerntheoretische Ansätze wie das Modelllernen, kooperatives Lernen oder professionelle Lerngemeinschaften
- Das Praktikumssetting als interaktiver Raum und damit Beratungsmodelle wie Mentoring oder Coaching (Hascher & de Zordo, 2015)

Diese drei Trends zeigen Lernanlässe auf, die im Praktikum vorgegeben werden oder sich in der Zusammenarbeit mit der Praktikumslehrperson oder den Dozierenden ergeben. Die Lerngelegenheiten in der schulpraktischen Ausbildung wurden in der LEK-Studie genauer untersucht (König & Seifert, 2012). Sie differenzieren drei verschiedene Komponenten des Lernens im Praktikum: Das Absolvieren der Praktika, die Tätigkeiten im Praktikum und dessen Beurteilung. Die Tätigkeiten entsprechen demnach den Lerngelegenheiten, welche in unterrichtsbezogene, ausserunterrichtliche, lernaufgabenbezogene Lerngelegenheiten sowie soziale Unterstützung eingeteilt werden. Im Bereich der sozialen Unterstützung bezeichnet Futter (2017) die Vor- und Nachbesprechungen der Unterrichtseinheiten im Praktikum als Lerngelegenheiten. Das Konzept des fachspezifischen Unterrichtscoachings zeigte, dass diese Form der Betreuung der Studierenden, deren Unterrichtspraxis signifikant von Studierenden mit traditioneller Unterstützung unterscheiden und signifikant mehr Lernerträge aufweisen (Kreis & Staub, 2011; Staub, Waldis, Futter & Schatzmann, 2014).

Während die Inhalte der praktischen Ausbildung bisher nur in wenigen Studien systematisiert wurden, sind in der theoretischen Ausbildung die Inhalte strukturierter und formal definiert. Das heisst, die Inhalte der Lerngelegenheiten in der Ausbildung an der Hochschule sind bereits durch das Modell der professionellen Kompetenz systematisiert, während für die schulpraktische Ausbildung lediglich die Anwendung des an der Hochschule Gelernten in der Praxis im Vordergrund steht (Winkler, 2018).

3.3. Verknüpfung von Theorie und Praxis

Wie bereits beschrieben spielt für die Kompetenzentwicklung die Verknüpfung von Theorie und Praxis eine zentrale Rolle (Krattenmacher, 2014). Alle Beteiligten (Dozierende, Mentorierende, Lehrpersonen, Studierende, Schulleitungen) messen den Praktika eine hohe Bedeutung zu (Oesterreich, 1988; Dick, 1996) und gute Lerneffekte werden erzielt, wenn Praktika systematisch mit dem Wissenserwerb über die Lern- und Entwicklungsprozesse der Lernenden an der Hochschule verbunden werden (z.B. Zeichner, 1990). Laut König, Tachtsoglou, Darge und Lünemann (2014) und Santagata, Zannoni und Stigler (2007), ermöglichen Praxisphasen die Erhöhung von Unterrichtserfahrung und Optionen für fachliche und pädagogisch-didaktische Erprobungen, die eine Verknüpfung voraussetzen. Die Praxisphasen sind dabei nur ein Element der Ausbildung und mehr Praxis führt nicht unmittelbar zu höherer Qualität (Ronfeldt & Reiniger, 2012). Beck und Kos-

nik (2002) identifizierten sieben Hauptkriterien für ein gutes Praktikum, die im Wesentlichen mit seiner Gestaltung durch die Praxislehrpersonen verbunden sind: Emotionale Unterstützung, eine Beziehung auf Augenhöhe, eine kollaborative Zusammenarbeit mit der Praxislehrperson, die Gewährung von Freiräumen und Flexibilität, regelmässiges und konstruktives Feedback, hohe professionelle Kompetenzen der Praxislehrperson und intensiver, aber nicht überbordender Workload.

Das heisst die Begleitung der Studierenden ist eine wesentliche Voraussetzung für eine wirksame Praktikumsgestaltung und die Verknüpfung von Theorie und Praxis (Fraefel, 2011). Hascher (2012) zeigte auf, dass die Studierenden vorwiegend modelllernen, die Praktikumslehrpersonen dies unterstützen und der Kontakt zur Praktikumslehrperson wesentlich für die Bewertung der Praktika ist. Dies bedeutet, dass eine kompetente Begleitung, aber auch eine reflexive wissenschaftliche Diskussion der Erfahrungen im Praktikum relevant für die Kompetenzentwicklung sind (Gröschner & Hascher, 2018). Weitere Ansätze plädieren für die Umsetzung von Lernwerkstätten (Hangartner, 2002), situiertem Lernen oder Fallarbeiten (Reh, Geiling, & Heinzl, 2013), die die Zusammenarbeit und gemeinsame Reflexion mit der Praktikumslehrperson fördern. Dies setzt jedoch die Kompetenz und eine positive Einstellung der Praktikumslehrperson voraus.

Neben der Zusammenarbeit mit der Praktikumslehrperson wurden weitere Konzepte zur Förderung der Reflexion und Verknüpfung von Theorie und Praxis entwickelt. Im Zuge der Einführung der Praxissemester in Deutschland, wurde oft das Konzept des forschenden Lernens (Huber, 2014) angeführt. Die Studierenden machen während eines Praktikums ein eigenes Forschungsprojekt, indem sie Unterrichtssituationen wissenschaftlich untersuchen und so mit den theoretischen Grundlagen in Verbindung bringen. Eine weitere Möglichkeit stellen Simulationen oder Beobachtungen von Unterrichtssituationen in Seminaren (Rischke, Bönsch, & Müller, 2013) dar. Die Praxis auf diese Art in die Hochschule zu bringen, wird immer wieder diskutiert und untersucht. Es zeigt sich eine Zunahme des pädagogischen Wissens (Mertens & Gräsel, 2018), obwohl der Einstieg in die Berufspraxis nicht erleichtert wird (Borko & Mayfield, 1995; Moser & Hascher, 2000). Die Verknüpfung der Theorie mit der Praxis wird weiter durch Tandem-Praktika und Begleitseminare an den Hochschulen, die den Erfahrungshorizont erweitern und Diskussionsgrundlagen für den Lernprozess schaffen sollen, unterstützt. Der Austausch mit Peers oder den Dozierenden der Hochschule über die eigenen Erfahrungen soll die wissenschaftliche Reflexion fördern und die Qualität des Lernprozesses steigern (Vescio,

Ross & Adams, 2008). Hascher und de Zordo (2015, S. 23) teilen die verschiedenen Formen der Theorie-Praxis-Verknüpfung in Anlehnung an Neuweg (2016) in vier Grundformen ein:

- Theorieprimat (Theorie und Praxis konsekutiv aufgebaut, zweiphasige Ausbildung)
- Theorie-Praxis-Dialog (Theorie und Praxis komplementär, parallel stattfindende Ausbildungsanteile)
- Theorie-Praxis-Bindung (Theorie und Praxis integrativ, verwobene Ausbildungsanteile)
- Praxisprimat (Praktika im Vordergrund, theoretische Anteile werden hinzugefügt)

Die Gewichtung der Anteile ist weniger relevant, sofern die Qualität der Auseinandersetzung mit der Verknüpfung der Elemente hoch ist. Werden im Praxisprimat die Praktika mit der Theorie verbunden und reflektiert, stehen einer professionellen Kompetenzentwicklung weniger Hürden im Weg, als wenn im Theorieprimat auf eine Verknüpfung mit der Praxis verzichtet wird und ein Praxisschock beim Berufseinstieg erlebt wird. Die Ausbildung nur der schulischen Erfahrung zu überlassen, führt zu keinen tüchtigen Lehrpersonen. Erst die Ausbildung für den Beruf macht den Unterschied, was die Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist (Dick, 1996; Oelkers, 2016).

So findet eine starke Verknüpfung auf mehreren Ebenen der Institution statt. Einerseits auf der Systemebene die Rahmenbedingungen, die eine Verknüpfung ermöglichen, wie zum Beispiel Begleitseminare oder Unterrichtsbesuche durch Dozierende der Hochschulen. Andererseits verbessern auf der Ebene der Institution verknüpfende Lerngelegenheiten, kompetente Praktikumslehrpersonen, kooperative Begleitungen (Dozierende und Praktikumslehrpersonen) und fachspezifische Unterrichtsbesprechungen die Auseinandersetzung mit theoretischen und praktischen Elementen (Rolff, 1995; Winkler & Grüning, 2018). Des Weiteren spielt auf der Ebene der Beteiligten die Nutzung der Lerngelegenheiten und das Interesse am Verständnis der Vorgänge im Unterricht sowie die Haltung und Einstellung der Praktikumslehrperson zur Ausbildung von Studierenden und Lernenden eine zentrale Rolle (Moser & Hascher, 2000). Es ist daher von grossem Interesse, welche Lerngelegenheiten in den Praktika überhaupt vorgegeben werden und welchen Einfluss die Vorgaben zur Kooperation in einer Institution haben. Diesen Fragen gehen die erste und die zweite Studie nach, welche in den nächsten Kapiteln eingeleitet werden.

3.4. Lerngelegenheiten im intendierten Curriculum (Studie I)

In der Lehrpersonenbildung herrscht eine Vielzahl von Praktikumsmodellen und deren Lerngelegenheiten sind selten definiert oder im Curriculum festgehalten. Deshalb wurde

im ersten Artikel (*Lerngelegenheiten im Praktikum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*) versucht, die beschriebenen Lerngelegenheiten in der schulpraktischen Ausbildung im intendierten Curriculum von fünf Hochschulen zu systematisieren (Winkler, 2018).

Die Vorgaben und Rahmenbedingungen der Hochschule, die Kompetenzen und Ressourcen der Praktikumslehrperson sowie die individuellen Voraussetzungen der Studierenden beeinflussen das Angebot und die Nutzung der Lerngelegenheiten und somit die Qualität des Praktikums. Die Einordnung der Lerngelegenheiten im Praktikum wird im Angebot-Nutzungsmodell zum Lernen im Praktikum von Hascher und Kittinger (2014) veranschaulicht (Abbildung 5). Dabei wird auf die verschiedenen Ebenen der Ausbildung eingegangen. Auf der Systemebene (Makro) spielen die Lernangebote der hochschulischen Bedingungen eine wichtige Rolle. Werden überhaupt Praktika in der Ausbildung angeboten, gibt es ein Praktikumskonzept oder wie gestaltet sich die Theorie-Praxis-Verknüpfung an dieser Institution? Diese Rahmenbedingungen werden von der Ebene des Praktikums (Meso) beeinflusst, auf der die Grundlagen und Vorgaben für Lernangebote festgelegt sind. Schlussendlich entscheidet die Beziehung, die Umsetzung der Vorgaben durch die Praktikumslehrperson und die Nutzung von Lerngelegenheiten durch die Studierenden, wie die Ausbildung aussieht und welche Lernprozesse vonstattengehen.

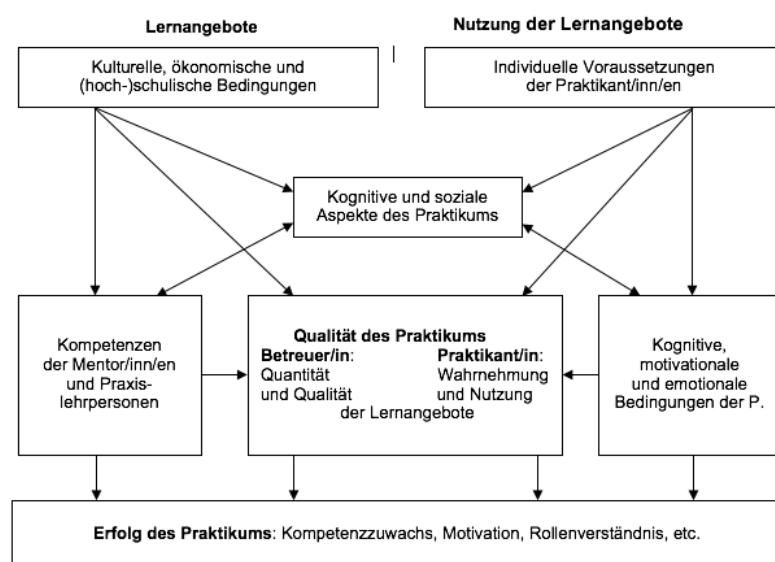


Abbildung 5: Angebot-Nutzungs-Modell für das Praktikum (Hascher & Kittinger, 2014, S. 223)

In der Studie I wurden auf der Grundlage einer Dokumentenanalyse der Rahmenbedingungen von fünf Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland, vorgegebene Lerngelegenheiten untersucht und systematisiert (Winkler, 2018). Es stand die Fragestellung im

Fokus, welche Lerngelegenheiten im Praktikum in den intendierten Curricula definiert werden und welche Gemeinsamkeiten gefunden werden können. Durch die Untersuchung konnte gezeigt werden, dass Gemeinsamkeiten in den Curricula aufzufinden sind und die schulpraktische Ausbildung in ihrem Grundgedanken durchaus standardisierter gestaltet werden könnte. In diesem Zusammenhang konnte ein Modell von Lerngelegenheiten in den Curricula für die Ausbildung von Lehrpersonen erstellt werden (ebd.).

3.5. Kooperation als Lerngelegenheiten (Studie II)

Das Angebot und die Nutzung der Lerngelegenheiten wird in wesentlichem Mass von der Beziehung und der Kooperation zwischen der Praktikumslehrperson und der Studierenden beeinflusst. In der zweiten Studie wird der Blick auf das bedeutende Thema der Kooperation im Praktikum geworfen. Die Zusammenarbeit vor allem mit der Praktikumslehrperson aber auch mit dem Kollegium und den Schülerinnen und Schülern, spielt eine zentrale Rolle in der Wirksamkeit von Praktika (Beck & Kosnik, 2002). Die emotionale und fachliche Unterstützung der Praktikumslehrperson, die Beziehung auf Augenhöhe und eine kollaborative Zusammenarbeit auf der Basis von Vertrauen und nicht überbordendem Workload, stellen Hauptkriterien für ein gutes Praktikum dar (ebd., Borko & Mayfield, 1995). Ein Ansatz dafür sind die professionellen Lerngemeinschaften, in denen durch Kooperation das eigene Wissen erneuert und weiterentwickelt wird (Huber & Harder-Popp, 2008). Voraussetzung ist eine Kooperation nicht nur zwischen den Beteiligten, sondern auch zwischen den Institutionen Hochschule und Praktikumsschule (vgl. Tippelt, Kadera & Buchle, 2014). In den letzten Jahren hat es verschiedene Versuche gegeben, Formen von Kooperation vorwiegend zwischen Lehrpersonen einzuordnen. Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) unterscheiden drei Formen, die sich in Austausch, Arbeitsteilung und Kokonstruktion teilen. Austausch beinhaltet Unterstützung und Ratschläge, Arbeitsteilung gemeinsame Zielsetzung und Verantwortung und Kokonstruktion dient der Weiterentwicklung von Wissen, Kompetenzen und Qualität im Unterricht. Weiter stechen Baeten und Simons (2014) mit ihrer Metaanalyse zur Zusammenarbeit im Praktikum hervor. Sie unterscheiden fünf Formen der Kooperation: Beobachtung, Beobachtung mit Rückmeldung, Assistenz, gleichberechtigtes Unterrichten in einer Klasse und das sogenannte Teaming. Je nach Praktikum haben verschiedene Formen mehr Gewicht. Zum Beispiel kommt es selten vor, dass im ersten Praktikum, das oft als Einführungs- oder Eignungspraktikum betrachtet wird, gleichberechtigtes Unterrichten vonstattengeht

(Winkler, 2018). Die Kompetenzen und das Vertrauen in die Kompetenzen der Studierenden wachsen mit der Dauer der Ausbildung, was eine Rolle für die Kooperation und die Autonomiegewährung spielt (Spiess, 2004).

Es ist in diesem Fall von Interesse, welchen Stellenwert die Kooperation an den verschiedenen Ausbildungsstandorten hat. In der zweiten Studie (*Die Rolle der Kooperation in zwei Modelltypen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*) wird in zwei unterschiedlichen Ausbildungsmodellen (einphasig vs. zweiphasig) anhand einer Dokumentenanalyse untersucht, welche Bedeutung der Kooperation in den öffentlich zugänglichen Dokumenten beigemessen wird (Winkler & Grüning, 2018). Auf der Grundlage der Kooperationsformen nach Gräsel et al. (2006) (Austausch, Arbeitsteilung und Kokonstruktion) wurden verschiedene Kooperationskonstellationen differenziert und zugeordnet. Dabei konnte gezeigt werden, dass in beiden Modelltypen divergente Formen schriftlich verankert sind aber mehrheitlich gleiche Kooperationskonstellationen beschrieben werden.

4 Lerngelegenheiten in der schulpraktischen Ausbildung (Studie I)

Winkler, A. (2018). Lerngelegenheiten im Praktikum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen-und Lehrerbildung*, 36(1), 109-121.

Zusammenfassung

Der Begriff Lerngelegenheiten wurde ursprünglich in der Schulforschung eingeführt und hat in den letzten Jahren vermehrt in der Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung Anwendung gefunden. Nur wenige Studien widmeten sich bisher jedoch der Frage nach Lerngelegenheiten in den Praktika. In diesem Beitrag geht es um die Frage, welche Lerngelegenheiten im intendierten Curriculum für die Praktika der Lehrerinnen- und Lehrerbildung definiert werden. Dazu wurden anhand einer Dokumentenanalyse die Rahmenbedingungen der Praktika an fünf Ausbildungsstandorten in der Schweiz und in Deutschland untersucht. Es zeigten sich Gemeinsamkeiten zwischen den unterschiedlichen Institutionen bezüglich der Lerngelegenheiten in den intendierten Curricula, was einen neuen Rahmen für die Systematisierung der schulpraktischen Ausbildung eröffnet.

Abstract

The term “learning opportunities” was originally introduced in school research and has in recent years increasingly been used in research on teacher education. Only a few studies have been devoted to the question of learning opportunities during internships so far. This article deals with the question of what learning opportunities are defined in the intended curriculum for internships in teacher preparation programs. For answering this question, the framework conditions for internships at five institutions in Switzerland and Germany were examined by means of document analysis. There were similarities between the different institutions with regard to learning opportunities in the intended curricula, which provides a new framework for the systematization of school-based teacher training.

4.1. Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Der Begriff «Lerngelegenheiten» ist in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mittlerweile gut etabliert und seine Bedeutung scheint auf den ersten Blick klar zu sein. Ursprünglich in der Schulforschung eingeführt, hat er in den letzten Jahren vermehrt in der Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung Anwendung gefunden. So werden Lerngelegenheiten in Studiengängen untersucht, um zu analysieren, welche Bereiche an der Hochschule vor allem zur Entwicklung professioneller Kompetenz beitragen (Hollenstein & Ramseier, 2015; König & Seifert, 2012; Oser, Biedermann, Brühwiler, Kopp, Krattenmacher & Steinmann, 2010). Als Strukturierungshilfe dienen einerseits die Angebote im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, andererseits die von Kunter, Kleickmann, Klusmann und Richter (2011) modellhaft dargestellten Bereiche professioneller Kompetenz: Während der Ausbildung zur Lehrperson sollen Lerngelegenheiten in den Bereichen «Professionswissen», «Überzeugungen», «Motivationale Merkmale» und «Selbstregulative Fähigkeiten» angeboten werden. Nur wenige Studien widmeten sich bisher der Frage nach den Lerngelegenheiten in Praktika, darunter beispielsweise die LEK-Studie (König & Seifert, 2012). Eher wurden Einzelbereiche analysiert, beispielsweise die Vor- und die Nachbesprechung der Unterrichtseinheiten (Futter, 2017; Kreis, 2012; Schüpbach, 2007). Um dieses Forschungsfeld zu erweitern, soll im vorliegenden Beitrag der Frage nachgegangen werden, welche Lerngelegenheiten im Praktikum in Curricula der Lehrerinnen- und Lehrerbildung definiert werden. Angesichts der grossen Heterogenität der Institutionen wird zudem danach gefragt, welche Gemeinsamkeiten bestehen. Dazu werden anhand einer Dokumentenanalyse die Rahmenbedingungen der Praktika an fünf Ausbildungsstandorten in der Schweiz und in Deutschland untersucht. Im Folgenden wird zunächst die Entwicklung des Konzepts der Lerngelegenheiten vorgestellt und eine Einbettung in die Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung vorgenommen; anschliessend wird die Studie beschrieben und es werden zentrale Ergebnisse diskutiert.

4.2. Lerngelegenheiten in der Schulforschung

Lerngelegenheiten werden nach Eraut (2004) und Tynjälä (2008) in formale, nonformale und informelle Lerngelegenheiten eingeteilt:

- *Formale Lerngelegenheiten* beschreiben spezifisch gestaltete Lehr-Lern-Settings, die zu anerkannten Abschlüssen führen (Module, Seminare). Bei Blömeke, Kaiser und Lehmann (2010) werden sie als «institutionelle Lerngelegenheiten» bezeichnet.

- *Nonformale Lerngelegenheiten* sind Lernsituationen, die ausserhalb der Ausbildungssysteme stattfinden und nicht direkt zu einem formalen Abschluss führen (z.B. Lerngemeinschaften, Sozialisation) (Norqvist & Leffler, 2017).
- *Informelle Lerngelegenheiten* finden ohne spezifischen Auftrag statt und entstehen in Situationen, die nicht durch formale Vorgaben gesteuert oder kontrolliert werden (z.B. Lernen aus Fehlern, reaktives Lernen) (Eraut, 2004; Kunter et al., 2011).

Das Konzept der Lerngelegenheiten fand seine erste Anwendung in der Schulforschung. In seinem Modell zum schulischen Lernen, welches verschiedene Variablen von Lernzeit fokussiert, sprach Carroll (1963) erstmals von «Opportunities to Learn». Er war der Meinung, dass alle Schülerinnen und Schüler Inhalte lernen können, wenn sie genügend Zeit dafür erhalten. Der Grad des Lernens sei stark davon abhängig, wie viel Zeit für einen Lerninhalt benötigt, wie viel Zeit dafür angeboten und wie viel Zeit auch tatsächlich zum Lernen genutzt werde. In den weiteren Jahren wurde das Modell weiterentwickelt. Wiley und Harnischfeger (1974) etwa machten auf die Rolle der Lehrperson aufmerksam, die flexibel in der Umsetzung des Lehrplans (schulisches, intendiertes Curriculum) ist und somit auch verschiedene Lerngelegenheiten anbietet. Damit lancierten sie eine neue Diskussion: Erhalten alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Lerngelegenheiten? Zu welchen Themen werden Lerngelegenheiten angeboten und zu welchen nicht? Diese Fragen gaben der «Second International Mathematics Study» (IEA-SIMS) Aufwind, in der die Curricula von Schulen dahingehend untersucht wurden, welche Lerngelegenheiten gegeben und welche nicht angeboten wurden. In diesem Kontext wurde die Unterscheidung zwischen drei Typen von Curricula eingeführt: das vorgesehene, intendierte Curriculum, das tatsächlich implementierte Curriculum sowie das von den Schülerinnen und Schülern erworbene, attestierte Curriculum (vgl. McDonnell, 1995; Schmidt & Maier, 2009; Travers & Westbury, 1989). Die neuste Studie, die auf diese Forschungstradition zurückgeht, ist TIMSS (Wendt, Bos, Selter, Köller, Schwippert & Kasper, 2016).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es das Konzept der «Opportunities to Learn» möglich macht, die Bedingungen bezüglich des Lernens der Schülerinnen und Schüler zwischen Schulen zu systematisieren und zu vergleichen. Dies macht das Konzept nicht nur für die Unterrichtsforschung (z.B. Fend, 1981; Helmke, 2017; Lipowsky, 1999), sondern auch für die Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung interessant: Die Untersuchung der Lerngelegenheiten, welche die Studierenden in der Ausbildung erhalten, ermöglicht einen vertiefteren Einblick in die Gestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerbil-

dung und lässt Schlüsse auf deren Wirkung hinsichtlich der Entwicklung der Studierenden zu. Dies haben sich einige Studien zunutze gemacht, auf die im nächsten Abschnitt eingegangen wird.

4.3. Lerngelegenheiten in der Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Das Konzept der Lerngelegenheiten wird in der Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung in drei Bereichen angewendet. Oser und Oelkers (2001) sowie Baumert und Kunter (2006) betrachteten Standards und Kompetenzziele, die durch spezifische Lerngelegenheiten angestrebt werden sollen. Einige Studien wie TEDS-M analysierten tatsächlich angebotene Lerngelegenheiten in Mathematik, und weitere Studien betrachteten Lerngelegenheiten in den Praktika (Hascher, Cocard & Moser, 2004; König & Seifert, 2012). Den Auftakt zu den Studien, welche die Lerngelegenheiten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung untersuchten, machten Oser und Oelkers (2001). Sie definierten 88 Standards, die in der Ausbildung zur Lehrperson erreicht und für welche Lerngelegenheiten angeboten werden sollten. Neben einer Vielzahl von Standards unterschieden sie die Lerngelegenheiten hinsichtlich ihrer Verarbeitungstiefe (von «Habe nichts von diesem Standard gehört» bis hin zu «Habe Theorie, Übung und Praxis systematisch miteinander verbunden»).

Mit dem Modell der professionellen Kompetenzen haben Baumert und Kunter (2006) sowie Kunter et al. (2011) im Zuge der COACTIV-Studie Ziele bestimmt, die Lehrpersonen erreichen müssen, um ihren Beruf professionell ausüben zu können. Die Grundannahme ist dabei, dass Lerngelegenheiten und deren Nutzung zur professionellen Kompetenz (definiert als Zusammenspiel von Professionswissen, Überzeugungen, motivationalen Merkmalen und selbstregulativen Fähigkeiten) führen. Dieses Modell liegt auch dem Projektkonzept der PaLea-Studie zugrunde, in welcher ebenfalls die Entwicklung der professionellen Kompetenz im Lehramtsstudium untersucht wurde (Bauer et al., 2010). Für das Professionswissen wird angenommen, dass dieses vor allem durch formale Lerngelegenheiten erworben wird (vgl. Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Kennedy, Ahn & Choi, 2008), wobei während der (schulpraktischen) Ausbildung auch informell gelernt wird.

TEDS-M von 2008 nahm das Konzept der Lerngelegenheiten für die Analyse der Ausbildungsgänge zur Lehrbefähigung in Mathematik auf (Hollenstein & Ramseier, 2015; Oser

et al., 2010). Den Studien ist gemeinsam, dass sie auf die Einteilung der Curricula des Ausbildungsstandortes eingehen und die institutionellen Lerngelegenheiten fokussieren, indem angehende Lehrpersonen retrospektiv bezüglich der Themenbereiche in ihrer Ausbildung befragt wurden (intendiertes und implementiertes Curriculum). Die Lehrpersonen sollten angeben, welchen Inhalten sie in den verschiedenen Kursen, die sie während der Ausbildung besuchten hatten, begegnet waren. Während Schmidt, Cogan und Houang (2011) für TEDS-M drei verschiedene Inhaltsbereiche generierten («Mathematik», «Mathematikpädagogik» und «Allgemeine Pädagogik»), differenzierten Blömeke et al. (2010) das Angebot der Institutionen in fünf Bereiche («Fachwissen», «Fachdidaktik», «Pädagogik», «Allgemeinbildende Inhalte» und «Schulische Praxis»). Beide Zugänge ergaben, dass die institutionellen Lerngelegenheiten einen signifikanten Prädiktor für den Wissens- bzw. Kompetenzerwerb darstellen.

Lerngelegenheiten wurden auch spezifisch für die schulpraktische Ausbildung untersucht. Bereits 2004 schlugen Hascher et al. vor, verschiedene Lernquellen im Praktikum zu unterscheiden: Studierende erhalten Impulse durch das Verhalten und die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler bzw. der Begleitpersonen im Praktikum (Praxislehrpersonen, Dozierende und Mentorierende), durch Kenntnisse der Didaktik und der Fachliteratur sowie durch eigenes Forschen und den Austausch im Kollegium, wobei das Verhalten der Schülerinnen und Schüler als häufigste Lernquelle genannt wurde (vgl. Hascher & Kittinger, 2014). Die LEK-Studie von König und Seifert (2012) untersuchte dazu drei Komponenten: Haben die Studierenden das Praktikum absolviert? Welchen Tätigkeiten gingen sie in diesem Rahmen nach? Wie wurden sie beurteilt? Die formalen, nonformalen und informellen Lerngelegenheiten sahen sie in den Tätigkeiten abgebildet und unterschieden weiter unterrichtsbezogene, ausserunterrichtliche und lernaufgabenbezogene Lerngelegenheiten sowie soziale Unterstützung.

Lerngelegenheiten während der Ausbildung sollten die Bereiche «Fachwissen», «Fachdidaktisches Wissen», «Pädagogisch-psychologisches Wissen», «Organisationswissen» und «Beratungswissen» abdecken. Während die formalen Lerngelegenheiten im Rahmen der hochschulischen Ausbildung im Modell der professionellen Kompetenz explizit berücksichtigt zu sein scheinen, stellt sich die Frage, wie im intendierten Curriculum der Institutionen Lerngelegenheiten für Praktika definiert sind.

4.4. Intendierte Curricula und Lerngelegenheiten im Praktikum

Das intendierte Curriculum wurde in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bisher vor allem dahingehend untersucht, welchen Beitrag es zur Entwicklung des Professionswissens leistet. Lerngelegenheiten für künftige Lehrpersonen wurden primär mit Blick auf die angebotenen Lehrveranstaltungen an den Hochschulen untersucht (Blömeke et al., 2010). Im Mittelpunkt unserer Studie stand das intendierte Curriculum mit Blick auf die schulpraktische Ausbildung. Die folgenden Fragen leiteten unser Vorgehen:

- Welche Lerngelegenheiten im Praktikum werden in intendierten Curricula der Lehrerinnen- und Lehrerbildung definiert?
- Welche Gemeinsamkeiten bestehen – unter Berücksichtigung der grossen Heterogenität der Institutionen – in intendierten Curricula hinsichtlich der Lerngelegenheiten in Praktika?

Diese beiden Fragen wurden vor dem Hintergrund zweier unterschiedlicher Ausbildungsmodelle (Hascher & Winkler, 2017) adressiert: eines einphasigen Modells, also einer parallel geführten hochschulischen und schulpraktischen Ausbildung, so wie sie in der Schweiz praktiziert wird, und eines zweiphasigen, konsekutiven Modells von hochschulischer und schulpraktischer Ausbildung, das in Deutschland Standard ist.

4.4.1. Datengrundlage

Die vorliegende Studie wurde im Kontext des binationalen COPRA-Projekts durchgeführt, das die Implementation und die Wirksamkeit verschiedener Unterstützungsangebote im Schulpraktikum untersucht. In diesem Rahmen wurden die Standorte der Analyse ausgewählt (COPRA, 2018). Um die Frage nach den Lerngelegenheiten in intendierten Curricula in Bezug auf das Praktikum zu beantworten, wurden die offiziell zugänglichen Dokumente zur Durchführung von Praktika exemplarisch für drei Hochschulen in der Schweiz und für zwei Hochschulen in Deutschland analysiert. Untersucht wurden in der Schweiz zwei Studiengänge der Sekundarstufe I und ein Studiengang der Sekundarstufe II. In Deutschland wurden zwei Ausbildungsinstitutionen des zweiphasigen Modells untersucht. Da sich deren Praxiskonzepte kaum voneinander unterscheiden und die entsprechenden Dokumente alle Schularten (Hauptschule bis Gymnasium) betreffen, wurde kein spezifischer Studiengang ausgewählt.

4.4.2. Methodisches Vorgehen

Im vorliegenden Projekt wurde eine Dokumentenanalyse durchgeführt, deren Ziel darin bestand, alle einschlägigen Dokumente, die der Fragestellung entsprechend ausgewählt worden waren, inhaltlich aufzuschlüsseln (Reh, 1995). Diese Methode zeichnet sich dadurch aus, dass sie eine Erhebung von Fakten ohne mögliche Fehlerquellen und Verfälschungen ermöglicht (Lamnek, 1995) und die Rahmenbedingungen von Praktika aufzeigen kann. Bei der Auswahl der Dokumente wurde wie folgt vorgegangen: Zunächst wurden über die Website der Institutionen Dokumente zur Durchführung und zur Regelung von Praktika konsultiert und auf drei Systemebenen ausgewählt. Die Strukturen von Bildungssystemen werden in der Regel in Mehrebenenmodellen dargestellt, was auch die Ausgangslage für die Ebenen zur Auswahl der Dokumente im Projekt war: Praktika können (a) auf bildungspolitischer Ebene ebenso wie (b) auf der Ebene der Institution und (c) auf der Ebene ihrer Reglementierungen für die beteiligten Akteurinnen und Akteure gesteuert werden (Rolff, 2013, S. 19 ff.). Entsprechend müssen sich die Dokumente auf alle Ebenen des Bildungssystems der jeweiligen Institution beziehen. Insgesamt wurden 457 Seiten von 24 Dokumenten (6 von Standort A, 5 von Standort B, 4 von Standort C, 5 von Standort D, 4 von Standort E) analysiert. Auf der (a) Makroebene des Systems finden sich Regelungen, Bestimmungen und Grundlagen auf Länder- bzw. Kantonebene (8 Dokumente). Auf der (b) Mesoebene der Organisation sind Dokumente zur Struktur der jeweiligen Institution zu finden (11 Dokumente) und auf der (c) Mikroebene der Akteurinnen und Akteure sind Handlungsanweisungen (13 Dokumente) verortet. Diese drei Ebenen bildeten auch die Grundlage für die Analyse der Dokumente, welche anhand der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) mittels MAXQDA durchgeführt wurde (vgl. Tabelle 2). Die Makroebene wird von den Zielen und den Vorgaben der Institution gebildet, die Mesoebene beinhaltet die Organisation und die Gestaltung der Praktika und die Mikroebene umfasst die Handlungsanweisungen in den Praktika. Dabei zeigt sich, dass neben der allgemeinen Bezeichnung auch spezifische Lernanlässe beschrieben werden. Unter «Lernanlässen» werden Lerngelegenheiten während des Praktikums allgemein und in der Interaktion mit den Begleitpersonen verstanden. Zusammenfassend lassen sich die Inhalte der Dokumente wie in Tabelle 2 aufgeführt systematisieren und als Grundstruktur für das Kategoriensystem verwenden. Insgesamt wurden sechs Dokumente doppelt codiert. Die Intercoderreliabilität war gut (Kappa

= 0.83). Textstellen, die unterschiedlich codiert worden waren, wurden über eine Inter-coderkonferenz ausgeglichen.

Tabelle 1: Kategoriensystem

Ebenen	Hauptkategorien	Subkategorien	Ankerbeispiel aus den Dokumenten
1) Makroebene (allgemeine Ziele)	1a) Kompetenz- und Entwicklungsziele der Praktika	1) Fachliches Wissen und Können 2) Allgemein- und fachdidaktisches Wissen und Können 3) Pädagogisch-psychologisches Wissen und Können 4) Professionelle Selbstregulation, Kooperation und Reflexion	1a) Kompetenz- und Entwicklungsziele der Praktika Standard 1: Fachspezifisches Wissen und Können Standard 2: Lernen, Denken und Entwicklung Standard 3: Motivation und Interesse Standard 4: Heterogenität Standard 5: Kooperation, Partizipation und soziales Umfeld ...
2) Mesoebene (Hinweise auf Praktikums-gestaltung)	2a) Praktikums-konzept 2b) Funktionen der Praktika	1) Orientierungs- oder Eignungspraktika zur Berufswahl 2) Studienbegleitende oder Tagespraktika 3) Blockpraktika oder längere Praktika, wie etwa das Praxissemester und das Quartalspraktikum zum Abschluss	2a) Praktikums-konzept 1. Einführungspraktikum (Hospitationen) 2. Übungslektionen 1. Unterrichtsfach (UF) 3. Unterrichtspraktikum 1. UF & Praktikumsjournal 4. Übungslektionen 2. UF 5. Unterrichtspraktikum 2. UF 2b) Funktionen der Praktika Eine zentrale Funktion des ‚Praktikum 1 (Berufseignung)‘ ist die Einschätzung der Berufseignung. Dazu dienen die praktische Arbeit am Praktikumsplatz, die Dokumentation zum ‚Praktikum 1 (Berufseignung)‘ und die Veranstaltungen zum Modul ‚Lehren und Lernen I‘ am Institut für Sekundarstufe I.
3) Mikroebene (Konkrete Umsetzungs-vorgaben oder Empfehlungen)	3a) Lernanlässe der Studierenden allgemein 3b) Lernanlässe der Studierenden in Interaktion mit Praxislehrpersonen bzw. schulischen Mentorierenden 3c) Lernanlässe der Studierenden in Interaktion mit Dozierenden bzw. Mentorierenden der Hochschule	3a) 1) Hospitieren 2) Lehrassistenz und Teamteaching 3) Selbständiges Unterrichten 4) Reflexion und Dokumentation 3b und 3c) 1) Beobachtung: Lehrformen, Klassenführung, Verknüpfung fachdidaktisches Wissen mit Praxis 2) Coaching: Vor- und Nachbesprechungen, Aufträge, Lernziele, Information und Planung, Reflexion, Kompetenzentwicklung 3) Kooperation: Erfahrungen im Teamteaching und der Zusammenarbeit mit Eltern, Kollegium und	3a) Lernanlässe der Studierenden Die Studierenden übernehmen während zwei Wochen gemäss ihrem Fächerprofil, wenn möglich den gesamten Unterricht. Schwerpunkte bilden vertiefte schülerorientierte Lernformen, das Erproben von erweiterten Lehr- und Lernformen, der fachliche Austausch von Unterrichtsbeobachtungen mit vertiefter Reflexion und der Aufbau eines Repertoires zur Klassenführung. 3b) Lernanlässe der Studierenden in Interaktion mit Praxislehrpersonen bzw. schulischen Mentorierenden Die Zusammenarbeit mit Mentor_innen, die Bewertung des Berichts über das Praxissemester bzw. des Portfolios und dessen Dokumentation, die Durchführung eines Reflexions- und Beratungsgesprächs mit jeder und jedem Studierenden. 3c) Lernanlässe der Studierenden in Interaktion mit Dozierenden bzw. Men-

		verschiedenen Fachpersonen	torierenden der Hochschule Betreuende HochschullehrerInnen sollen in universitären Begleitveranstaltungen Studierende bei der Vor- und Nachbereitung von Unterrichtsversuchen unterstützen.
--	--	----------------------------	---

4.5. Ergebnisse

Die codierten Textstellen wurden in den Hauptkategorien verdichtet und es wurden weitere Differenzierungen innerhalb der oben genannten drei Ebenen vorgenommen. Im Folgenden werden die Gemeinsamkeiten der Institutionen auf den drei Ebenen dargestellt. Auf der *Makroebene* werden die allgemeinen Ziele und die Ausbildungsbereiche beschrieben, in denen Kompetenzen erreicht werden sollen. Vier Subkategorien resultieren aus der Analyse:

- 1) Fachliches Wissen und Können;
- 2) Allgemein- und fachdidaktisches Wissen und Können (Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung, Klassenführung, Kommunikation, Beurteilung);
- 3) Pädagogisch-psychologisches Wissen und Können (Lernprozesse, Diagnostik, Begleitung, Motivation);
- 4) Professionelle Selbstregulation, Kooperation und Reflexion (eigene Kompetenzentwicklung, Kooperation mit Eltern, Kollegium und Fachpersonen).

Auf der *Mesoebene* nimmt der Konkretisierungsgrad der Dokumente zu und es gibt Hinweise darauf, wie sich Studierende die Kompetenzen in der Praxis aneignen können. Die formellen Rahmungen sind dabei sehr heterogen: Orientierungs- oder Eignungspraktika zu Beginn, darauffolgend studienbegleitende Praktika oder Blockpraktika sowie Tagespraktika oder längere Praktika, wie etwa das Praxissemester und das Quartalspraktikum. Wie viele Praktika durchlaufen werden müssen, ist bei jeder Institution verschieden, es zeigen sich jedoch Parallelen im Praktikumskonzept. Diese zeigen sich darin, dass Praktika zunächst der Berufswahlabklärung dienen und den Studierenden im Verlauf der berufspraktischen Ausbildung zunehmend mehr Verantwortung in ihrer Rolle als Lehrperson übergeben wird.

In den Dokumenten auf der *Mikroebene* werden die konkreten Lernanlässe in den vier Bereichen aufgezeigt. Sie können in zwei Formen, «Studierende allein» bzw. «Studierende in Zusammenarbeit mit Begleitpersonen», eingeteilt werden. Die Zusammenfassung der Codierungen auf der Mikroebene ergab vier Situationen, denen im Praktikum Priorität zukommt:

- 1) Hospitieren;

- 2) Lehrassistenz und Teamteaching;
- 3) Selbstständiges Unterrichten;
- 4) Reflexion und Dokumentation.

Wenn die Studierenden hospitieren oder im Team und eigenständig unterrichten, sollen sie verschiedene Lehr- und Lernformen kennenlernen bzw. erfahren sowie Übung in der Klassenführung, in der Planung und Durchführung von Unterricht sowie im Begleiten und Beurteilen der Schülerinnen und Schüler erhalten. Sie sollen ihr Verständnis von gutem Klassenmanagement reflektieren und Kernelemente der Diagnostik kennenlernen. Bei der Reflexion und in der Dokumentation wird der Verknüpfung von praktischen Erfahrungen mit dem fachdidaktischen Wissen eine wichtige Rolle für die Kompetenzentwicklung der Studierenden beigemessen. Durch ständige Reflexion der Erfahrungen soll gewährleistet werden, dass Lernanlässe besser erkannt und genutzt werden.

Weitere Lernanlässe ergeben sich durch die Zusammenarbeit mit den Praxislehrpersonen, Dozierenden und Mentorierenden. Da die Lernanlässe mit den jeweiligen Begleitpersonen vergleichbar sind, wurden die entsprechenden Subkategorien in drei Bereiche zusammengefasst:

- 1) *Beobachtung*: Lehrformen, Klassenführung, Verknüpfung von fachdidaktischem Wissen und Praxis;
- 2) *Coaching*: Vor- und Nachbesprechungen, Aufträge, Lernziele, Information und Planung, Reflexion, Kompetenzentwicklung;
- 3) *Kooperation*: Erfahrungen im Teamteaching und in der Zusammenarbeit mit Eltern, Kollegium und verschiedenen Fachpersonen.

Praxislehrpersonen, Mentorierende und Dozierende unterstützen die Studierenden in ihrem Entwicklungsprozess. Sie informieren die Praktikantinnen und Praktikanten, geben Aufträge und definieren klare Lernziele für die Studierenden (aber auch für die Schülerinnen und Schüler), helfen ihnen bei der Unterrichtsplanung und -durchführung und geben Feedback.

Werden die oben genannten Gemeinsamkeiten der fünf Institutionen in die theoretischen Konzepte eingebettet, ergibt sich das in Abbildung 6 dargestellte Rahmenmodell der Lerngelegenheiten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Im Zentrum steht die Mikroebene, das heisst die durch genutzte Lerngelegenheiten tatsächlich erworbenen Inhalte und somit die professionelle Kompetenz. Sie wird auf der Mesoebene gerahmt von den Lernmöglichkeiten in der Hochschule sowie in der Praktikumsschule, wo das implemen-

tierte Curriculum zur Anwendung kommt. Mikroebene und Mesoebene sind eingebettet in die Makroebene, welche das intendierte Curriculum sowohl für die Hochschule als auch für die Praktikumsschule beinhaltet. Während die formalen Lerngelegenheiten im intendierten und im implementierten Curriculum angesiedelt sind, ergeben sich informelle Lerngelegenheiten auf allen Ebenen im System. Nonformale Lerngelegenheiten werden ausserhalb des Systems angeboten, beeinflussen jedoch alle Ebenen.

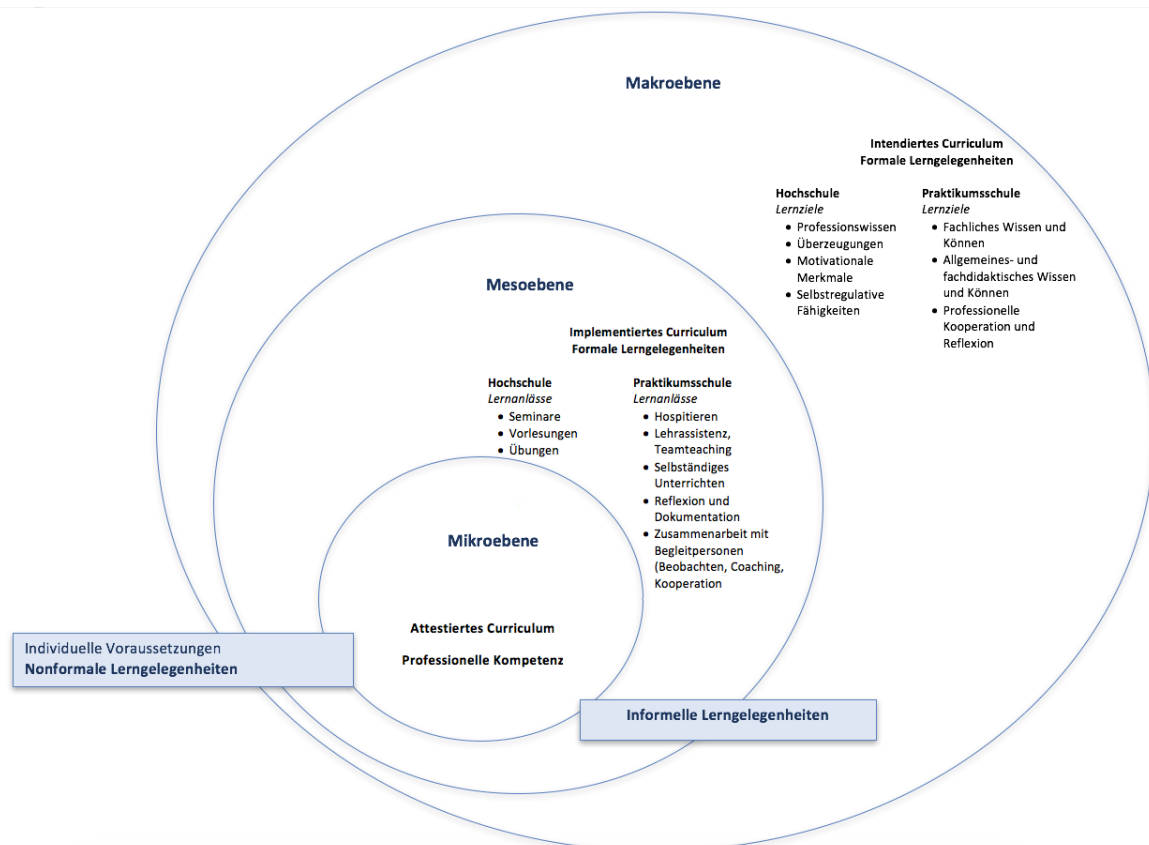


Abbildung 6: Übersicht über die Lerngelegenheiten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (eigene Darstellung).

4.6. Diskussion und Fazit

Ziel des Beitrags war es, die in Curricula der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dargestellten formalen Lerngelegenheiten in Praktika zu identifizieren und Gemeinsamkeiten bzw. Spezifika zwischen unterschiedlichen Institutionen zu untersuchen. Dies erfolgte über die Analyse von Dokumenten an fünf Standorten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz bzw. in Deutschland. Daraus resultierte ein Dreiebenenmodell (vgl. Abbildung 6), das sich durch die Berücksichtigung der Hochschule und der Praktikumsschule aus-

zeichnet und sowohl Lernziele und Lernanlässe differenziert als auch die drei Formen von Curricula (intendiert, implementiert, attestiert) miteinbezieht.

In der institutionellen wie auch in der schulpraktischen Ausbildung werden die Bereiche «Fachwissen», «Fachdidaktisches Wissen», «Pädagogik» und «Allgemeinbildende Inhalte» beschrieben (Blömeke et al., 2010; Kunter et al., 2011). So umfasst zum Beispiel fachdidaktisches Wissen im Praktikum die Umsetzung von Klassenführung und Beurteilung, während an der Hochschule entsprechende Konzepte und Theorien besprochen werden (König & Seifert, 2012). In der Beobachtung und in der Durchführung von Unterricht sowie in der Kooperation mit der Praxislehrperson liegen Lerngelegenheiten, welche diesen Transfer ermöglichen (Kreis, 2012). Die ständige Reflexion von Lehren und eigenem Lernen wird durch die Diskussion mit den Begleitpersonen und durch die Dokumentation der Erfahrungen gestärkt und vertieft. Dabei spielen die Faktoren der Ausbildungsstruktur, des Praktikumssettings und der ausgewählten Teams eine wichtige Rolle (Hascher & Kittinger, 2014). Die Möglichkeiten, welche die Studierenden strukturell erhalten, und die Einstellung der Praxislehrperson zur Ausbildung im Praktikum haben einen essenziellen Einfluss auf die Nutzung von Lerngelegenheiten. Aufschlussreich ist, dass es in den Dokumenten keine explizite Erwähnung der Entwicklung der Überzeugungen der Studierenden im Praktikum gibt, obwohl der Einstellung der Beteiligten eine handlungsleitende Funktion zukommt (Biedermann, Brühwiler & Krattenmacher, 2012). Anzunehmen ist, dass diese Entwicklung von den Hochschulen über Weiterbildungen der Praxislehrpersonen implizit gesteuert wird. Die zwei unterschiedlichen Ausbildungsmodelle (einphasig vs. zweiphasig) zeigen hinsichtlich der intendierten Lerngelegenheiten kaum Differenzen. Werden die Standorte auf der Mikroebene betrachtet, bilden sich Unterschiede in der Umsetzung und den Strukturen ab, die künftig noch genauer analysiert werden sollten.

Das Modell bietet eine Strukturierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Bezug auf Lerngelegenheiten auf den verschiedenen Ebenen, die aufgrund der Gemeinsamkeiten der fünf Standorte als Grundlage angesehen werden können. Lerngelegenheiten werden strukturell wie auch personell betrachtet, ein Bezug zum Angebot-Nutzungs-Modell wird hergestellt (Hascher & Kittinger, 2014) und Anhaltspunkte für die Kompetenzentwicklung im Praktikum werden aufgezeigt. Dabei wäre der Einbezug von weiteren Standorten in die Analyse aufschlussreich. Für die Gestaltung der Praktika zeigt das Modell auf, dass auf das Zusammenspiel der Ebenen zu achten ist und die Zusammenhänge verdeutlicht

werden müssen, zum Beispiel durch die Überprüfung des implementierten Curriculums und das Aufzeigen der Bezüge zwischen Theorie und Praxis. Die Kohärenz zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung an den Hochschulen und in den Praktikumschulen ist für die ganze Lehrerinnen- und Lehrerbildung wichtig. Ein stimmiges Modell bildet dabei die Brücke zwischen Theorie und Praxis. So könnte das Modell künftig bei der Entwicklung von Curricula in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie als Strukturierung von Lerngelegenheiten in der Praktikumsforschung und darüber hinaus in der Weiterbildung von Begleitpersonen Anwendung finden. Nicht zu vergessen ist die Qualität der Lerngelegenheiten für die Wirksamkeit der Praktika. Welche Faktoren die Qualität der Lerngelegenheiten beeinflussen, muss genauer untersucht werden, um die Wirksamkeit von Praktika besser verstehen zu können.

4.7. Literaturverzeichnis

- Bauer, J., Drechsel, B., Retelsdorf, J., Sporer, T., Rösler, L., Prenzel, M., & Möller, J. (2010). Panel zum Lehramtsstudium – PaLea: Entwicklungsverläufe zukünftiger Lehrkräfte im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32, 34-55.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Biedermann, H., Brühwiler, Ch., & Krattenmacher, S. (2012). Lernangebote in der Lehrerbildung und Überzeugungen zum Lehren und Lernen. Beziehungsanalysen bei angehenden Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 460-475.
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (Hrsg.). (2010). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Caroll, J.B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64(8), 723-733.
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (Eds.). (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- COPRA (2018). *SNF- und DFG-Projekt "COPRA - Coaching im Praktikum"*. Online unter: <http://ifeweb.uzh.ch/~copra/?site=copra/uebercopra>. Letzter Zugriff am 4. April 2018.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum: Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hascher, T., Cocard, Y., & Moser, P. (2004). Forget about theory – practice is all? – Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(6), 623-637.
- Hascher, T. & Kittinger, C. (2014). Learning processes in internships – Analyses from a study using learning diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Eds.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (pp. 221-235). Münster: Waxmann.

- Hascher, T. & Winkler, A. (2017). *Analyse der einphasigen Modelle der Lehrer_innenbildung in verschiedenen Ländern*. Frankfurt am Main: GEW.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hollenstein, A. & Ramseier, E. (2015). Mathematik unterrichten – Lerngelegenheiten in der Lehrerbildung. In F. Oser, H. Biederann, Ch. Brühwiler & S. Steinmann (Hrsg.), *Zum Start bereit? Kritische Ergebnisse aus TEDS-M zur schweizerischen Lehrerbildung im internationalen Vergleich* (S. 183-209). Opladen: Barbara Budrich.
- Kennedy, M. M., Ahn, S., & Choi, J. (2008). The value added by teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 1249-1273). New York: Routledge.
- König, J. & Seifert, A. (Hrsg.). (2012). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Kreis, A. (2012). Ansätze zur Anreicherung der Lerngelegenheit Unterrichtspraktikum. Ausgewählte Modelle und deren empirische Erprobung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(2), 252-260.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55-68). Münster: Waxmann.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung – Band II*. München: Psychologie Verlags Union.
- Lipowsky, F. (1999). Offene Lernsituationen im Grundschulunterricht. Eine empirische Studie zur Lernzeitnutzung von Grundschulern mit unterschiedlicher Konzentrationsfähigkeit. *Europäische Hochschulschriften*, 11(795), 231-244.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim und Basel: Beltz.
- McDonnell, L. M. (1995). Opportunity to Learn as a Research Concept and a Policy Instrument. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(3), 305-322.
- Norqvist, L. & Leffler, E. (2017). Learning in non-formal education: Is it „youthful“ for youth in action? *International Review of Education*, 63(2), 235-256.

- Oser, F., Biedermann, H., Brühwiler, C., Kopp, M., Krattenmacher, S., & Steinmann, S. (2010). *Deutschschweizer Lehrerausbildung auf dem Prüfstand. Wie gut werden unsere angehenden Lehrpersonen ausgebildet? Ein internationaler Vergleich*. Im Internet unter http://www.teds-m.ch/download/erste_ergebnisse.html. Zugriff am 18. Januar 2017.
- Oser, F. & Oelkers, J. (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht*. Nationales Forschungsprogramm 33. Bern, Aarau: SKBF.
- Reh, W. (1995). Quellen- und Dokumentenanalyse in der Politikfeldforschung: Wer steuert die Verkehrspolitik? In U. von Alemann (Hrsg.), *Politikwissenschaftliche Methoden* (S. 201-259). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schmidt, W. H., Cogan, L., & Houang, R. (2011). The Role of Opportunity to Learn in Teacher Preparation: An International Context. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 138-153.
- Schmidt, W. H. & Maier, A. (2009). Opportunity to learn. In G. Sykes, B.L. Schneider & D. N. Plank (Eds.), *Handbook on education policy research* (pp. 541-549). New York: Routledge.
- Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine Nahtstelle von Theorie und Praxis*. Bern: Haupt.
- Travers, K. J. & Westbury, I. (1989). *The IEA Study of Mathematics I: Analysis of mathematics curricula*. Elmsford, NY: Pergamon Press.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154.
- Wendt, H., Bos, W., Selter, Ch., Köller, O., Schwippert, K. & Kapsler, D. (Hrsg.). (2016). *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster, New York: Waxmann.
- Wiley, D. E. & Harnischfeger, A. (1974). Explosion of a myth: Quantity of schooling and exposure to instruction, major educational vehicles. *Educational Researcher*, 3(4), 7-12.

5 Rolle der Kooperation in der schulpraktischen Ausbildung (Studie II)

Winkler, A. & Grüning, M. (2018). Die Rolle der Kooperation in zwei Modelltypen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In L. Pilypaityte, & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 143-168). Wiesbaden: VS.

Zusammenfassung

Eine erfolgreiche LehrerInnenbildung erfordert Kooperationen auf verschiedenen Ebenen: zwischen Beteiligten, zwischen Institutionen, zwischen Systemen. In unserem Beitrag gehen wir der Frage nach, welcher Stellenwert der Kooperation in zwei sehr unterschiedlichen Modellen der LehrerInnenbildung, nämlich der einphasigen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Bern (Schweiz) und der zweiphasigen Ausbildung an der Universität Bamberg (Deutschland) beigemessen wird. Anhand einer Dokumentenanalyse von öffentlich zugänglichen Dokumenten der beiden Ausbildungsstandorten, wurden verschiedene Formen von Kooperation identifiziert und dem Modell nach Gräsel et. al. (2006) (Austausch, Arbeitsteilung, Kokonstruktion) zugeordnet sowie verschiedene Kooperationskonstellationen differenziert. Es zeigte sich, dass in den beiden Modelltypen divergente Formen von Kooperation, aber mehrheitlich die gleichen Kooperationskonstellationen schriftlich verankert sind. Hinweise auf Arbeitsteilung sind im Gegensatz zu den Formen Austausch und Kokonstruktion seltener in den Dokumenten zu finden.

5.1. Schulpraktische Phasen in der LehrerInnenbildung

Die Zunahme des Interesses an den Praxisphasen in der Forschung und den Bildungsinstitutionen und deren hohe Bedeutung in der Professionalisierung der Lehrer- und Lehrerinnenbildung bringen neue Ausbildungsmodelle mit sich (Arnold et al. 2014; Hascher 2014). Die Erwartungen an die schulpraktischen Phasen sind hoch. Bis heute wird versucht, diesen mit zwei Modelltypen gerecht zu werden: Auf der einen Seite das einphasige Modell, in dem die berufspraktischen Anteile zeitlich begleitend zu den theoretischen Elementen absolviert werden und die Studierenden nach Abschluss der Ausbildung direkt in den Beruf einsteigen; auf der anderen Seite das zweiphasige Modell, das nach Abschluss der universitären Ausbildung, eine berufspraktische Phase nach sich zieht. Ein wichtiger Aspekt, der beiden gemein und für ihre erfolgreiche Umsetzung unabdingbar ist, ist die Kooperation zwischen den verschiedenen Ebenen, den Beteiligten und ihre Verankerung in den Institutionen. Es stellt sich dabei die Frage, wie die Kooperation in den zwei Ausbildungsmodellen gestaltet wird. Dieser soll im Folgenden nachgegangen werden. Dazu werden zunächst die Erwartungen und Gelingensbedingungen von schulpraktischen Phasen aufgezeigt, dann ein Einblick in die Theorien der Kooperation gegeben. Anschließend werden die zwei Modelltypen exemplarisch anhand der Pädagogischen Hochschule Bern (einphasiges Modell) und der Universität Bamberg (zweiphasiges Modell) vor- und gegenübergestellt. Es soll untersucht werden, inwiefern in deren öffentlich zugänglichen Dokumenten die Kooperation als Leitbild und deklariertes Ausbildungsziel für die schulpraktische Ausbildung verankert ist. Um unsere Fragestellung zu beantworten, wird eine Dokumentenanalyse zu den Standorten Pädagogische Hochschule Bern und Universität Bamberg durchgeführt.

5.1.1. Erwartungen, Zielsetzungen und Leitideen

Im Leitbild des Lehrberufs der Erziehungsdirektorenkonferenz Schweiz wird festgehalten, dass Lehrerinnen und Lehrer ExpertInnen sind für „das Lehren und Lernen, für den Umgang mit Veränderungen und Heterogenität“ (Bucher und Nicolet 2008). Da Wissen allein nicht reicht, um im Berufsalltag erfolgreich zu sein, müssen verschiedene Handlungsschemata eingeübt und gelernt werden. Neben dem fachlichen, fachdidaktischen, diagnostischen und pädagogischen Wissen spielt der Erwerb von operativen Routinen und berufsethischen Orientierungen eine Rolle (vgl. Kricke und Reich 2011, S. 1; Leonhard 2011, S. 10; Neuweg 2006, S. 37; PH Bern Orientierungsrahmen 2012, S. 5). Dieser

Anspruch wird mit der aufkommenden Erweiterung der schulpraktischen Phasen beantwortet. Es wird also weniger auf die akademische, sondern mehr professionelle Vorbereitung in Schulsettings gesetzt. Theorie wird dabei nicht zwingend als Bereicherung der Praxiserfahrungen und als Grundlage für neue Denkweisen angesehen, vielmehr wird fälschlicherweise erwartet, dass sie möglichst alle Probleme lösen kann (Heid 2004; Portelli et al. 2010). Jedoch ist professionelles Handeln in der Schule nicht immer standardisier- und planbar. Jede Situation unterscheidet sich von einer anderen, Unterrichten und Lernen stellen vielschichtige Prozesse dar. Deshalb kommt der Zusammenführung wissenschaftlichen Wissens und praktischen Könnens eine zentrale Rolle zu (vgl. Neuweg 2006, S. 37). Während der Praktika müssen verschiedene Bereiche umgesetzt, gelernt und verinnerlicht werden. Dazu gehören die fach- und sachgerechte Planung von Unterricht, die Motivierung und Förderung der Schülerinnen und Schüler, die Fähigkeit, Schwierigkeiten und Konflikte in der Schule und im Unterricht zu lösen, diagnostische Kompetenzen und Beratungsvermögen sowie die Verantwortungsübernahme und die Eigenverantwortlichkeit bei der Realisierung von Entwicklungsprojekten (vgl. KMK 2004; Terhart 2004, S. 44). Dies kann nur auf einer fundierten wissenschaftlichen Grundlage, die mit dem professionellen Können verknüpft werden soll, gelingen (Heid 2004). Daher müssen in der Ausbildung nicht nur verschiedene Inhaltsbereiche wie Fachdidaktik, Fachwissenschaft und berufspraktische Elemente miteinander verknüpft werden, sondern es ist auch notwendig, die Grundausbildung, Berufseinstiegsphase und Weiterbildung aufeinander zu beziehen (PH Bern, Orientierungsrahmen 2008; Rahm und Lunkenbein 2014). Ein zentraler Aspekt gelingender Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ist der Theorie-Praxis-Bezug. Wie kann dieser gelingen?

5.1.2. Problemlagen und Kritik

Die Verknüpfung von Theorie und Praxis erweist sich als schwierig. Was theoretisch gewünscht ist, kann in der Praxis vielfach nicht realisiert werden. Ein zentraler Ansatzpunkt liegt darin, die Beteiligten der Hochschule und der Praxis gleichermaßen zu involvieren und ihnen gemeinsam die Verantwortung der professionellen Ausbildung zu übertragen (Grossman et al., 2009; Lampert, 2010; Zeichner, 2010). Dazu müssen auf der Makroebene hybride Räume oder *third spaces* geschaffen werden, die einen konzeptionellen Rahmen bilden, in dem die Beteiligten in Austausch treten und die Ausbildung künftiger Lehrpersonen gemeinsam weiterentwickeln können (Edwards et al., 2009; Gut et al.,

2014; Martin et al., 2011; Zeichner, 2010). Zusätzlich müssen die berufspraktischen Elemente im Curriculum und in den Leitideen verankert sein. Für eine klare Festlegung der Zielsetzungen von Praxisphasen wäre deren Verschriftlichung in Dokumenten zum Schulpraktikum (z.B. Ausbildungsordnungen, Leitfäden) notwendig. Es muss allerdings festgestellt werden, dass Betreuung und Kooperation aufgrund geringer Zeitressourcen, mangelnder Kompetenzen und der fehlenden Mitarbeitspflicht am Professionalisierungsprozess der zukünftigen LehrerInnen nicht immer zufriedenstellend verlaufen (Hascher & Winkler, 2017; Weyland, 2012).

5.1.3. Zwei Modelltypen

Die Erwartungen und der Theorie-Praxis-Bezug soll anhand von zwei Grundmodellen beantwortet werden, einerseits die einphasige, andererseits die zweiphasigen LehrerInnenausbildung. Innerhalb der beiden Modelle gibt es eine große Heterogenität, teilweise sogar innerhalb eines Landes (z.B. Arnold et al. 2011; Arnold et al. 2014; Hudson & Zgaga 2008; Nemeth und Skiera 2012). Zwei Merkmale charakterisieren die einphasige LehrerInnenbildung und verdeutlichen die Hauptunterschiede zur zweiphasigen Lehrer- und Lehrerinnenbildung:

- 1) Die berufspraktischen Anteile und die Berufseinführung werden zeitlich begleitend zu den theoretischen Elementen absolviert.
- 2) Nach Abschluss der Ausbildung können die Junglehrpersonen direkt und ohne Einschränkungen (z.B. hinsichtlich der Bezahlung oder der Übernahme von Aufgaben wie das Klassenlehramt) ihren Beruf ausüben (Hascher & Winkler, 2017).

International dominieren einphasige Ausbildungsmodelle (ebd.). Das zweiphasige Modell kommt u.a. in Deutschland zur Anwendung: In der ersten Phase an der Universität findet zunächst eine fachdidaktische, fachwissenschaftliche und bildungswissenschaftliche Ausbildung statt, welche durch Praxisphasen ergänzt wird. Diese Praxisphasen dienen vor allem der Berufswahlreflexion und dem Aneignen von Lehrkompetenzen (Arnold et al. 2011). Die zweite Phase, dem Vorbereitungsdienst oder auch Referendariat genannt, dient der pädagogisch-praktischen Ausbildung und dauert bis maximal zwei Jahre. Die angehenden LehrerInnen werden von Lehrpersonen an den Schulen und Dozierenden in Studienseminaren, welche nicht an die Universität angebunden sind, begleitet.

Innerhalb dieser Modelle gibt es wiederum unterschiedliche Formen. Auch kombinierte Formen in Abhängigkeit von Ausbildungsphasen, Ausbildungstyp und Praxiskulturen

sind möglich. Wichtig in allen Formen ist, wie sie konkret umgesetzt werden und wie die Gestaltung der Lernumgebungen bzw. Lernangeboten aussieht. Bei geringem Theorie-Praxis-Bezug liegt der Nachteil darin, dass die Studierenden wenig im Aufbau ihrer Professionalität unterstützt werden. Es kann also nicht nur darum gehen, praktische Lerngelegenheiten zur Verfügung zu stellen, sondern diese auch hochschuldidaktisch und lernpsychologisch zu gestalten (vgl. Krattenmacher, 2014).

5.2. Kooperation in der LehrerInnenbildung

Es besteht weitgehend Konsens dahingehend, dass es für eine erfolgreiche Ausbildung der Lehramtsstudierenden der Kooperation zwischen den an der LehrerInnenbildung beteiligten AkteurInnen bedarf. Wie kann diese umgesetzt werden? Im Folgenden soll der Frage nach der Bedeutung von Kooperation in der LehrerInnenbildung und deren Umsetzung sowohl im einphasigen als auch zweiphasigen Ausbildungsmodell nachgegangen werden.

5.2.1. Formen der Kooperation

In Bezug auf die Kooperation in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung lassen sich zwei Ebenen unterscheiden: Zum einen wird die Kooperation im Lehrberuf als Ausbildungsziel angesprochen, also die Zusammenarbeit mit den anderen Lehrerinnen und Lehrern, mit den Eltern, den Schülerinnen und Schülern der Schulleitung, wenn auch die Kooperation in der Lehrerschaft erst allmählich institutionalisiert wird (z.B. Baum et al. 2012). Team-Teaching und professionelle Lerngemeinschaften sind Formen dieser Zusammenarbeit im Schulalltag, gemeinsame Praktika eine Ausbildungsmethode. Lehrpersonen sollen zusammenarbeiten mit dem Ziel, dass alle Schüler und Schülerinnen profitieren. Ein ähnliches Berufsverständnis und kongruente Überzeugungen, gemeinsame Verantwortung für das Lernen der Schüler und Schülerinnen und gleiche Ziele der Zusammenarbeit wirken sich positiv auf die Kooperation, das Wohlbefinden der Beteiligten und die Schülerleistungen aus (Gräsel et al., 2006; Keller-Schneider, & Albisser, 2013). Aus arbeitsorganisatorischer Perspektive dient Kooperation zudem der Entlastung und Unterstützung der Einzelnen sowie der Weiterentwicklungsmöglichkeiten des Kollegiums und der Schulqualität (Olk et al., 2011). In der LehrerInnenbildung spielt die Kooperation zwischen den Lehrpersonen, den Eltern, den Fachpersonen und Institutionen, wie Heilpä-

dagogInnen oder der Schulpsychologische Dienst, und den SchülerInnen eine wichtige Rolle für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen.

Zum anderen lässt sich Kooperation auf die Zusammenarbeit von Institutionen oder Organisationen für die Ausbildung von Lehrpersonen beziehen. Dies bedeutet, dass sich die Zusammenarbeit an gemeinsamen Zielen orientiert, indem Wissen und Ressourcen miteinander geteilt und die jeweiligen Handlungen koordiniert werden (vgl. West, 2012, S. 250). In beiden Formen ist Kooperation mit dem Bezug auf andere Personen und Organisationen charakterisiert, durch gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben. Kooperation ist intentional und kommunikativ und baut auf Vertrauen, einer gewissen Autonomie und Reziprozität auf (Gräsel et al. 2006; Spieß 2004).

In der Theorie gibt es verschiedene Versuche, Formen von Kooperation einzuordnen. Im Kern geht es dabei um die Kooperation von Lehrpersonen. Dies sei anhand der drei folgenden Modelle illustriert: (a) Little (1990) teilte die Kooperationsmöglichkeiten anhand der Häufigkeiten bzw. der Intensität in vier Formen ein: unverbindlicher Austausch, gegenseitige Unterstützung, Austausch von Materialien und Koordination/gemeinsame Verantwortung. In diesem Modell steigert sich die Intensität der Zusammenarbeit von einem spontanen Austausch zur Aufgaben- und Verantwortungsteilung. (b) Gräsel et al. (2006) differenzieren Kooperation anhand ihrer unterschiedlichen Funktionen in Austausch, Arbeitsteilung und Kokonstruktion. Die Funktionen des Austauschs sind primär Unterstützung und Ratschläge. Die Arbeitsteilung erfordert eine gemeinsame Zielsetzung und die gemeinsam getragene Verantwortung. Sie hat die Funktion der Effizienzsteigerung und der Aufgabenerfüllung. Die elaborierteste Art der Zusammenarbeit, die Kokonstruktion, dient der Weiterentwicklung von Wissen und Kompetenzen sowie der Qualitätsentwicklung. Auch in diesem Modell intensiviert sich die Kooperation, wobei deutlich wird, dass die Autonomie der Beteiligten zunehmend eingeschränkt wird. (c) Das Modell von Baeten und Simons (2014, S. 95) adressiert vor allem die Zusammenarbeit im Praktikum (siehe dazu auch de Zordo et al. 2016). Sie unterscheiden fünf Formen: Beobachtung, Beobachtung mit Rückmeldung, Assistenz, gleichberechtigtes Unterrichten in einer Klasse und das sogenannte Teaming. Das Modell beinhaltet eine Progression der Formen der Zusammenarbeit von der reinen Beobachtung zum Teaming, bei dem die Lehrperson und die Studierenden den gleichen Status haben und den Unterricht gemeinsam planen, durchführen und evaluieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich bei allen drei Modellen das tiefste Level der Zusammenarbeit durch gegenseitigen, eher unverbindlichen Austausch auszeichnet. Arbeitsteilung findet sowohl in der Assistenzrolle als auch gegenseitige Unterstützung und Materialaustausch statt. Die intensivste Zusammenarbeit wird durch die gemeinsame Erarbeitung von Produkten, wie z.B. Unterrichtseinheiten, charakterisiert.

5.2.2. Kooperation in schulpraktischen Phasen

Das kooperative Lernen ist eine wichtige Lernform in der LehrerInnenbildung, nicht nur zwischen den Studierenden, sondern auch zwischen der Praktikumslehrperson und den Studierenden (Ahmad und Mahmood 2010; de Zordo und Hascher 2017; de Zordo et al. 2016; Veenman et al. 2006). Bonsen und Rolff (2006) sowie Newman (1994) sprechen von professionellen Lerngemeinschaften, in denen eine Hilfekultur mit Fehlertoleranz vorherrscht. Über den reflektierenden Dialog, dem Fokus auf das Lernen statt auf das Lehren, der Zusammenarbeit und die gemeinsam leitenden Ziele, ergeben sich Gemeinschaften, die sich laufend verbessern.

Was muss neben einer gemeinsamen Leitorientierung vorhanden sein, dass eine anspruchsvolle Kooperation im Praktikum und in der Schule möglich wird? Pratt (2014) hat zentrale Aspekte aufgezeigt, die eine effektive Kooperation zwischen Lehrpersonen ermöglichen, darunter Kommunikationsfähigkeit, ähnliche Leitideen und Philosophie, die Anwendung verschiedener Co-Teaching Methoden, gemeinsame Reflexion sowie administrative Unterstützung. Dazu ist ein Umdenken nötig: Es bedarf der Ablösung von der Perspektive, in der die Lehrperson eine Einzelkämpferin ist, zur Perspektive eines Teams und der Lehrperson als Teammitglied, denn eine Kooperationskultur ist abhängig von der Einstellung des Teams und nicht einer einzelnen Person (Baeten und Simons 2014; Keller-Schneider und Albisser 2013; Lütje-Klose und Urban 2014). Die individuellen Ressourcen in Verbindung mit den kollektiven Ressourcen ermöglichen und bestimmen die Häufigkeit der Kooperation. Dies erfordert auch die Bereitstellung entsprechender Rahmenbedingungen: Die Qualität der Kooperation steigt in einem Klima, das die Selbstwirksamkeit der Einzelnen fördert, in dem die Verantwortung gemeinsam getragen wird, das kognitive Belastungserleben und die emotionale Erschöpfung vermindert werden sowie gegenseitiger Respekt, Wertschätzung und Vertrauen bestehen. Je höher die kollektiven Ressourcen eingeschätzt werden, desto häufiger wird kooperiert, was wiederum die kollektiven Ressourcen stärkt (Olk et al. 2011). Diese Befunde unterstützen auch die These von Döbrich et al. (2006), dass für die Kooperation organisationsstrukturelle Be-

dingungen und programmatische Spezifika der Schulformen weniger bedeutsam als schulkulturelle Merkmale sind (Darling-Hammond und Baratz-Snowden 2005).

Auf die LehrerInnenbildung bezogen wird Team-Teaching als eine zentrale Fördermöglichkeit für den Kompetenzzuwachs der Studierenden angesehen (Goodnough 2008; Lu 2010; Grossman et al. 2009). Häufig werden daher Praktika in Tandems oder Kleingruppen absolviert. De Zordo et al. (2016) konnten zeigen, dass schon in den ersten Unterrichtsversuchen anspruchsvolle Team-Teaching-Formen wie zum Beispiel das gleichberechtigte Unterrichten rege angewendet werden. Ihre Ergebnisse verdeutlichen zudem, dass Team-Teaching von den Studierenden als sehr nützlich für das Unterrichtenlernen angesehen wird. Die intensive Zusammenarbeit und der Dialog auf gleicher Ebene ermöglichen einen Lernzuwachs in den Bereichen Unterrichten, Kooperation, Reflexion, Selbstvertrauen. Auch die Selbstwirksamkeitsüberzeugung wird positiv beeinflusst. Die Studierenden können sich über ihre Stärken und Schwächen austauschen und gegenseitig Ideen entwickeln. Sie können sich ein unterstützendes Feedback auf der Grundlage ihrer eigenen Erfahrungen geben (Goldstein 2009; Buhagiar 2013).

Dies bedeutet aber nicht, dass die Studierenden automatisch von und miteinander lernen. Zwischenmenschliche Unstimmigkeiten oder die Schwierigkeit, konstruktives Feedback zu geben, zu wenig Zeit oder eine ungenaue Aufgabenteilung können die Kooperation stören. Voraussetzungen für das Gelingen sind beispielsweise klare Absprachen der Zusammenarbeit, gegenseitige Sympathie und Motivation. Die Studierenden sowie die Praxislehrpersonen müssen zudem gezielt auf die Kooperation vorbereitet werden (Arnold et al. 2014; Baeten und Simons 2014; de Zordo et al. 2016; Gröschner 2015). Nach Baeten und Simons (2014) sind die Kombination von Team-Teaching und individuellem Unterrichten, die Vorbereitung auf die neue Rolle, eine klare Aufgabenteilung und ein Treffen der Studierenden mit den Praktikumslehrpersonen vor dem Start des Praktikums nötig, damit eine gute Beziehung aufgebaut werden kann. Die Handlungs- und Denkweisen des jeweiligen Partners müssen bekannt und vertraut sein, damit Kooperation gelingt (Olk et al. 2011). Bei der Auswahl der Praxislehrpersonen ist darauf zu achten, dass sie einige Jahre Berufserfahrung und Kapazität zur Förderung des studentischen Lernens aufweisen, dass sie bereit sind, ihr Denken transparent machen, und kooperativ arbeiten können (Grossman et al. 2009; Zaalouk 2016). Die Beziehung zwischen den Praxislehrpersonen und den Studierenden soll auf Vertrauen, gegenseitigem Respekt und Unterstützung aufbauen (de Zordo et al. 2016; Olk et al. 2011). Die Praxislehrpersonen haben eine Vorbild-

rolle und unterstützen die Studierenden mit ihrem Feedback und ihren Unterrichtserfahrungen (Buhagiar 2013). Werden die Studierenden und die Praxislehrpersonen auf die Zusammenarbeit vorbereitet und deren Vorzüge explizit erläutert, kann das mit Teamteaching verbundene Lernpotenzial verstärkt werden (Wynn und Kromrey 1999). Die Rolle der MentorInnen der Hochschulinstitute ist dabei ähnlich wie die der Praxislehrpersonen: Sie können helfen, Praxiswissen, das theoretisch aber auch praktisch fundiert ist, aufzubauen, während sich die Praxislehrpersonen auf das theoretische Verständnis der Praxis beziehen und dieses auch vermitteln können (Darling-Hammond 2006). Es ist wichtig, dass sowohl Praxislehrpersonen als auch MentorInnen den Studierenden vermitteln, was sie erwarten und welche Kompetenzen die PraktikantInnen erwerben sollen. Die Transparenz der Anforderungen und der Vorgehensweisen legt den Grundstein für einen guten reflexiven Dialog und so auch für eine gute Zusammenarbeit (OECD 2013). Dies gilt auch auf der Ebene der Institutionen. Dozierende der Hochschulen und die Lehrpersonen der Schulen sollten gleichermaßen in die Ausbildungsentwicklung miteinbezogen werden und sich gegenseitig unterstützen (vgl. Darling-Hammond 2006).

5.3. Kooperationsformen in den zwei Ausbildungsmodellen

Im Folgenden sollen die Möglichkeiten und Vorgaben zur Kooperation in ein- versus zweiphasigen Modellen der LehrerInnenbildung diskutiert werden. Dazu wurde für die Standorte Pädagogische Hochschule Bern und Universität Bamberg eine Dokumentenanalyse durchgeführt. Es sollte untersucht werden, welcher Stellenwert der Kooperation in den veröffentlichten Dokumenten zugeschrieben wird und welche Vorgaben diesbezüglich formuliert werden.

5.3.1. Einphasige LehrerInnenbildung an der Pädagogischen Hochschule Bern

Die Lehrer- und Lehrerinnenausbildung erfolgt an der Pädagogischen Hochschule Bern (PH Bern) in drei verschiedenen Studiengängen. Der Studiengang zur Lehrerin/zum Lehrer in der Vorschulstufe und Primarstufe (Kindergarten bis 6. Schuljahr) dauert sechs Semester Vollzeit und wird mit einem *Bachelor of Arts in Pre-Primary and Primary Education* abgeschlossen. Der Studiengang zur Lehrperson auf der Sekundarstufe I (7.-9. Schuljahr) gliedert sich in ein Bachelor- und ein Masterstudium und dauert neun Semester Vollzeit. Da dieser Studiengang ein vertieftes Fächerstudium und ein Praktikumssemester

beinhaltet, wird im Folgenden genauer darauf eingegangen. Der dritte Studiengang Sekundarstufe II befähigt zum Unterrichten an Gymnasien, Fachmittelschulen und Berufsmaturitätsschulen und kann erst nach einem mit dem Master absolvierten Fachstudium besucht werden. Er dauert zwei Semester Vollzeit und wird mit dem Erhalt des Lehrdiploms für Maturitätsschulen abgeschlossen.

Der Studienplan für die Ausbildung zur Lehrperson auf Sekundarstufe I sieht folgenden Fächerkanon vor: Aus vierzehn Fachbereichen werden drei bis vier ausgewählt, in denen nach der Ausbildung unterrichtet wird. Während des Studiums werden mehrere Praktika an einer Schule der Sekundarstufe I absolviert, eines davon ist ein Praktikumssemester. Neben der fachlichen und berufspraktischen Ausbildung, bilden die Beschäftigung mit erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Themen und Kenntnisse von Forschung, Entwicklung und Evaluation einen wichtigen Teil des Studiums. Die berufspraktische Ausbildung ist ein wichtiges Element im Studiengangmodell der PH Bern, was sich im Leitbild und auch im Studienplan zeigt. Mit 64 ECTS umfasst sie einen Viertel der Ausbildung, die Fachwissenschaft nimmt eine weitere Hälfte der Punkte ein. Im Studiengang zur Lehrperson Sekundarstufe I werden im ersten Studienjahr ein dreiwöchiges Einführungspraktikum zur Eignung für Ausbildung und Beruf, im zweiten bis vierten Studienjahr ein dreiwöchiges und freiwillig zusätzlich ein dreiwöchiges Praktikum zur Unterrichtserfahrung sowie im sechsten Semester ein Praxissemester absolviert. Im Masterstudium wird ein letztes Praktikum während drei Wochen durchgeführt. Die Praktika werden durch die Module „Lehren und Lernen I“ sowie „Lehren und Lernen II“ begleitet. In den Praktika werden die Studierenden vor allem durch die zugeteilte Praktikumslehrperson und den FachdidaktikerInnen der PH Bern betreut. Nach dem Abschluss des Masters steigen die Junglehrpersonen direkt in den Arbeitsmarkt ein. Dies unterscheidet sie von den UniversitätsabgängerInnen aus Bamberg, wie im nächsten Punkt aufgezeigt wird.

5.3.2. Zweiphasige LehrerInnenbildung an der Universität Bamberg

An der Universität Bamberg werden Lehramtsstudierende für die Lehrämter Grundschule, Mittelschule, Realschule, Gymnasium und Berufliche Bildung ausgebildet. Insgesamt sind für einen erfolgreichen Abschluss des Studiums zwischen 211 und 271 ECTS notwendig. Voraussetzung zum Absolvieren weiterer schulischer Praktika (mit Ausnahme Lehramt für Berufliche Bildung) ist ein Orientierungspraktikum von drei bis vier Wochen Dauer, welches idealerweise vor Beginn des Studiums absolviert wird. Hier sollen die

Studierenden einen ersten Einblick in ihr zukünftiges Berufsfeld durch Hospitation und Mithilfe erlangen, eigenständiger Unterricht soll nicht gehalten werden. Nach dem ersten oder zweiten Semester erfolgt ein pädagogisch-didaktisches Schulpraktikum mit einem Umfang von 150 bis 160 Stunden, welches in zwei Blöcken absolviert wird. Begleitet wird dieses von der Universität durch eine verpflichtende Vorbereitungsveranstaltung von zwei Semesterwochenstunden, welche durch den Lehrstuhl für Schulpädagogik angeboten wird. Dieses Praktikum wird mit 6 ECTS gewichtet. Die Anzahl an Studierenden pro Praktikumsgruppe kann sehr unterschiedlich sein. Meist betreut eine Praktikumslehrperson ein bis vier Studierende. Hinzu kommt, dass die Studierenden des Lehramts für Gymnasien sich selbstständig eine Praktikumschule suchen, welche zum Teil sich in ihrem Heimatort befindet und in keinem Kontakt zur Universität steht.

Durch die einzelnen Fachdidaktiken wird ein studienbegleitendes Praktikum betreut, in welchem die Studierenden über die Dauer eines Semesters an einem Praktikumsstag vier Stunden (einschließlich Besprechung) in der Woche teilnehmen. Die Studierenden haben hier die Möglichkeit, aus einem ihrer Unterrichtsfächer auszuwählen. Ausnahme bilden die Studierenden des Lehramts für Berufliche Bildung, sie sind im Bachelor auf ihr Zweitfach und im Master auf ihre berufliche Fachrichtung festgelegt. Die durch die Fachdidaktiken angebotene verpflichtende Lehrveranstaltung hat den Umfang von zwei Semesterwochenstunden und bezieht sich konkret auf die Umsetzung fachdidaktischer Modelle im Unterricht. An ihrer Praktikumschule werden die Studierenden in einer Gruppe von zwei bis sechs TeilnehmerInnen einer Praktikumslehrperson zugeteilt, welche in engem Austausch zur Universität steht. Nur für die Studierenden der Lehramter Grund- und Mittelschule ist ein zweites studienbegleitendes Praktikum in einem weiteren der studierten Unterrichtsfächer vorgesehen.

Nach einem erfolgreichen Abschluss des Studiums werden die bayerischen LehramtanwärterInnen durch das Kultusministerium Ausbildungsschulen und Studienseminaren zugeteilt. Die Ausbildungskonzepte der zweiten Phasen unterscheiden sich schulartspezifisch. Hier soll auf die Ausbildung der zukünftigen Grund- und MittelschullehrerInnen eingegangen werden, da dort die Studierenden bereits von Beginn an Unterricht eigenverantwortlich planen und durchführen müssen. Im ersten Ausbildungsabschnitt, welcher zwölf Monate umfasst, halten die LehramtsanwärterInnen acht Wochenstunden eigenverantwortlichen Unterricht, hospitieren zehn Wochenstunden im Unterricht ihrer Betreuungslehrperson und besuchen Seminarveranstaltungen (zehn Wochenstunden). Im zwei-

ten Ausbildungsabschnitt werden fünfzehn Wochenstunden eigenverantwortlich unterrichtet, wenn möglich wird die Leitung einer eigenen Klasse übernommen. Hinzu kommen zwei Wochenstunden eigenverantwortliche Hospitation und zehn Wochenstunden im Studienseminar. In beiden Ausbildungsabschnitten sind die LehramtsanwärterInnen an zwei Tagen im Studienseminar, an den anderen beiden Tagen sind sie an ihrer Ausbildungsschule (ZALGM 2014, §7). Erst nach dem erfolgreichen Ablegen des zweiten Staatsexamens werden sie zu anerkannten Lehrpersonen.

5.3.3. Dokumentenanalyse

Über die Webseite der beiden Institutionen wurden Dokumente im Kontext der schulpraktischen Ausbildung zur Analyse konsultiert. Ausgewählt wurden Dokumente auf der Makroebene des Systems (Regelungen, Bestimmungen, Grundlagen auf Länder- bzw. Kantonsebene), der Mesoebene der Organisation (Struktur der jeweiligen Institution) und der Mikroebene der AkteurInnen (Handlungsweisungen für Praktika). In Bern wurde die Sekundarstufe I als zu untersuchende Schulart ausgewählt, weil dieser Studiengang ein vertieftes Fächerstudium und ein Praktikumsemester beinhaltet. Dies führte zu einer Auswahl von zehn Dokumenten, die das Leitbild und den Orientierungsrahmen der PH Bern, das Studienreglement und den Studienplan, allgemeine Praktikumsinformationen und Wegleitungen zu den Praktika beinhaltet. In Bamberg unterscheiden sich die Praxis-konzepte der zu studierenden Lehrämter schulartspezifisch kaum voneinander und entsprechend betreffen die Dokumente alle Schularten. Ausgewählt wurden hier sechs praktikumsspezifische Dokumente, welche die Lehramtsprüfungsordnung, die Studienordnung und ebenfalls Wegleitungen zu einzelnen Praktika umfassen.

Nach Atteslander (1971, S. 53) eignen sich „sämtliche gegenständlichen Zeugnisse, die als Quelle zur Erklärung menschlichen Verhaltens dienen können“ als Datengrundlage für die Dokumentenanalyse. Als großer Vorteil der Analyse bereits vorhandener Schriftstücke ist zu betonen, dass das Material nicht durch mögliche Fehlerquellen (z.B. soziale Erwünschtheit) bei der Datenerhebung verfälscht werden kann (Lamnek 1995; Mayring 2002).

Grundlage für unsere deduktive Datenauswertung anhand der qualitativen Inhaltsanalyse und mittels MAXQDA bildete der oben beschriebene theoretische Zugang nach Gräsel et al. (2006, siehe Tabelle 2). Nach einer Zuordnung von Textstellen nach dem Kooperationsmodell von Gräsel et al. (2006) in 16 öffentlich zugänglichen Dokumenten erfolgte

eine Einteilung in die verschiedenen Kooperationspartner. Die Zusammenfassungen der einzelnen Dyaden und Triaden und deren Einordnung in das Modell von Gräsel et al. (2006) werden in den folgenden Ergebnisbeispielen aufgezeigt.

Tabelle 2: Kodierhäufigkeiten und Ankerbeispiele der Kooperationskonstellationen

Dyade/ Triade	Ankerbeispiel	Häufigkeiten PH Bern	Ankerbeispiel	Häufigkeiten Uni- versität Bamberg
D-D	„Sie denken bereichsübergreifend, erschließen und nutzen Synergie- und Wissenspotenzial systematisch. Dementsprechend verstehen sich alle Angehörigen der PH Bern als Teil eines grösseren Ganzen und pflegen ein ausgeprägtes Teambdenken.“ (Leitbild, Kokonstruktion)	4		
D-PL	„Im externen und internen Dialog nimmt die PH Bern ihre Partner und Partnerinnen ernst und pflegt das bewusste Zuhören.“ (Leitbild, Austausch)	2	„Die Leiterin oder der Leiter des Praktikumsamts trifft in Absprache mit den Schulämtern sowie den Fachvertreterinnen und Fachvertretern an den Hochschulen eine Regelung, wonach, soweit möglich, die schulpraktischen Veranstaltungen an einem bestimmten Halbtage stattfinden.“ (LPO, Austausch)	5
D-ST	„Anlässlich der Vor- oder Zwischenbesprechung deklarieren die Begleitpersonen, in welcher Form die Dokumentation durch die Begleitperson thematisiert wird (Gespräch, Begutachtung, etc.)“ (P2 Wegleitung, Austausch)	2	„Betreuende HochschullehrerInnen sollen universitären Begleitveranstaltungen Studierende bei der Vor- und Nachbereitung von Unterrichtsversuchen unterstützen.“ (Praktikumsreader neu, Kokonstruktion)	6
PL-ST	„Studierende und Praxislehrkraft vereinbaren inhaltliche, pädagogische, didaktische und persönliche Zielsetzungen.“ (P1 Wegleitung, Austausch) „Die Studierenden helfen im Unterricht der Praxislehrkraft (...) als Assistenz der Lehrkraft mit. (...) Sie übernehmen zum Beispiel gewisse Lektionsteile.“ (P1 Wegleitung, Arbeitsteilung)	57	„Die Praktikumslehrkraft führt mit der Praktikumssteilnehmerin bzw. dem Praktikumssteilnehmer neben den regelmäßigen Besprechungen über den Verlauf des Praktikums auch ein abschließendes Beratungsgespräch über die Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Praktikum mit dem Ziel einer Empfehlung für die Eignung für den Lehrenterinnen- bzw. Lehrerberuf.“ (LPO, Austausch)	40
PL-ST-D	„Die Zusammenarbeit zwischen Praxislehrkräften, Studierenden und Fachpersonen des Instituts Sekundarstufe I ist integraler Bestandteil des P3, die Form der Zusammenarbeit ist offen“ (P3	7	„Praktika werden seitens der Universität begleitet. Dazu sollte nach Möglichkeit ein(e) betreuende(r) Hochschullehrer(in) bei Unterrichtsversuchen von PraktikantInnen und der	5

	Wegleitung, Austausch)		Nachbesprechung anwesend sein.“ (Praktikumsreader neu, Kokonstruktion)	
--	------------------------	--	--	--

ST-ST	„Im Baustein ‚Tandem‘ bilden die Studierenden mit den Teamkolleginnen und -kollegen eine Lerngemeinschaft zur gegenseitigen Beobachtung des Lernverhaltens.“ (P3 Wegleitung, Kokonstruktion)	5		
ST-Praktikumsschule	„Lehrpersonen arbeiten bei der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung ihres Unterrichts zusammen und nutzen so wechselseitig die unterschiedlichen fachlichen und pädagogischen Kompetenzen. Sie entwickeln in Zusammenarbeit mit der Schulleitung gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen sowie externen Fachpersonen konzeptionelle Grundlagen für die Weiterentwicklung der Schule.“ (Orientierungsrahmen, Kokonstruktion)	5	„Übernahme von einfachen Organisationsaufgaben und Teilnahme am Prozess der Schulentwicklung als Mitglied der Schulfamilie.“ (LPO, Arbeitsteilung)	2
ST-Dritte	„Die Studierenden können mit anderen Lehrpersonen, der Schulleitung, den Eltern und den Behörden zusammenarbeiten und an der Entwicklung und Realisierung von pädagogischen Projekten mitarbeiten.“ (Studienplan, Kokonstruktion)	10	„Beim Studium für das Lehramt an Grundschulen sollten im Rahmen des pädagogischdidaktischen Schulpraktikums auch vorschulische Bildungseinrichtungen kennengelernt werden. Möglichkeiten und Formen der Kooperation mit der Schule sollen dabei besondere Beachtung finden.“ (LPO, Austausch)	2
ST-Eltern	„Die Studierenden können in Elterngesprächen eine aktive Rolle einnehmen, mit Eltern Gespräche zu ausgewählten Themen führen“ (Allgemeine Praktikumskompetenzen, Austausch)	6		
ST-SuS	„Die Studierenden können Schülerinnen und Schüler gemäss deren Stärken und Schwächen individuell beraten und begleiten.“ (Allgemeine Praktikumskompetenzen, Kokonstruktion)	3	„Sammeln von ersten Erfahrungen bei der individuellen Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler“ (LPO, Arbeitsteilung)	4

Anmerkung Tab. 1: Die Häufigkeitsangaben sind nicht vergleichbar, aufgrund unterschiedlicher Anzahl kodierter Dokumente pro Standort

D = Dozierende / MitarbeiterIn der Hochschule

PL = Praktikumslehrperson an der Praktikumsschule

ST = Studierende

Dritte = Kollegium, Schulleitung, Behörden, Fachpersonen der Schulsozialarbeit, Heilpädagogik, Sozialpädagogik, der Psychologie

SuS = Schüler und Schülerinnen

5.3.4. Kooperation als deklariertes Ziel an der Pädagogischen Hochschule Bern

Als Datengrundlage dienen die folgenden Dokumente:

- Orientierungsrahmen der PH Bern (Verabschiedet am 7. Februar 2012) (PH Bern, Orientierungsrahmen 2012)
- Kulturleitbild der PH Bern (Beschlossen am 11. Oktober 2011) (PH Bern, Kulturleitbild 2011)
- Studienreglement vom 14. September 2005 für das Bachelor- und Masterstudium Sekundarstufe I (Stand am 1. Februar 2016) (PH Bern, Studienreglement Sekundarstufe I 2016)
- Studienplan Sekundarstufe I Volldiplom (genehmigt am 21. Mai 2014) (PH Bern, Studienplan 2013)
- Sammlung der Praktikumskompetenzen (PH Bern, Sammlung Praktikumskompetenzen in Verbindung mit den ESW-Modulen)
- Übersicht über die Praktika am Institut Sekundarstufe I (gültig ab 1. August 2016) (PH Bern, Übersicht Praktika Institut Sekundarstufe I)
- Wegleitung Praktikum 1 Berufseignung (PH Bern, Wegleitungen Praktikum 1-4)
- Wegleitung Praktikum 2 (PH Bern, Wegleitungen Praktikum 1-4)
- Wegleitung Praktikum 3 (Semesterpraktikum) (PH Bern, Wegleitungen Praktikum 1-4)
- Wegleitung Praktikum 4 (PH Bern, Wegleitungen Praktikum 1-4)

Die Dokumente zu den Praktika im Studiengang Sekundarstufe I an der PH Bern verweisen auf verschiedene Kooperationsgefäße und -beteiligte (siehe Tab. 1). Neben den Dozierenden und Mitarbeitenden der PH Bern werden die Studierenden, die Praktikumslehrpersonen, das Kollegium der Praktikumschule, Fachpersonen und Behörden sowie die SchülerInnen in der Praktikumsklasse genannt und in verschiedene Beziehungen gesetzt. Es lassen sich folgende Kooperationskonstellationen unterscheiden: Dozierende-Dozierende, Dozierende-Praktikumslehrpersonen, Dozierende-Studierende, Praktikumslehrpersonen-Studierende, Praktikumslehrpersonen-Studierende-Dozierende, Studierende-Studierende, Studierende-Praktikumsschule, Studierende-Dritte (Fachpersonen, Behörden, weitere Institutionen), Studierende-Eltern, Studierende-SchülerInnen.

Vor allem der gemeinsame Austausch und die Kokonstruktion werden als Kooperationsform für alle Dyaden und Triaden erwähnt. Innerhalb der PH Bern sollen sich die Mitar-

beitenden gegenseitig unterstützen und als Team ihre Ressourcen allen zur Verfügung stellen. Weiter wird die Kooperation mit den externen Partnern und Partnerinnen genannt, welche z.B. mit bewusstem Zuhören gepflegt werden soll. Die Zusammenarbeit zwischen Dozierenden und Studierenden zeigt sich während der Vor- und Zwischenbesprechung, die sie einmal im Praktikum durchführen. Es ist festgehalten, dass die Studierenden mit den MitarbeiterInnen der PH Bern zusammenarbeiten sollen. Während des Praktikums ist vor allem die Kooperation zwischen der Praktikumslehrperson und den Studierenden bedeutsam: Einerseits zeigen die Praktikumslehrpersonen den Studierenden, wie sie selbst unterrichten. Andererseits unterrichten die Studierenden eigenständig, wobei die Praxislehrpersonen deren Lernprozess unterstützen. Gemeinsam werden inhaltliche, pädagogische, didaktische und persönliche Zielsetzungen für die PraktikantInnen vereinbart, die während des Praktikums erreicht werden sollen. In den Vor- und Nachbesprechungen werden Lektionen vor dem Hintergrund dieser Zielvereinbarungen gemeinsam reflektiert. Für die Kooperation unter den Studierenden gibt es ein Modul ‚Tandem‘, in dem die Studierenden mit ihren KollegInnen eine Lerngemeinschaft bilden und ihr Lernverhalten gegenseitig beobachten. Auch die Zusammenarbeit soll mit einem solchen Modul geübt werden. Im sogenannten Orientierungsrahmen werden wiederholt die Ideale einer Lehrperson aufgezeigt, die es in der Ausbildung zu beachten und anzustreben gilt, auch bezüglich der Kooperation im Kollegium: Die Lehrpersonen arbeiten bei der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung ihres Unterrichts zusammen und nutzen so wechselseitig die unterschiedlichen Kompetenzen. Während den Lektionen begleiten, beraten und unterstützen die Studierenden die Schüler und Schülerinnen gemäß ihren Stärken und Schwächen. Genannt wird auch die Kooperation mit Dritten, das heißt die Zusammenarbeit mit Eltern, Behörden und Fachpersonen. Es wird erwartet, dass die Studierenden im Elterngespräch eine aktive Rolle einnehmen, dass sie angemessen informieren und mit ihnen kommunizieren können. Auch wissen sie mit den Behörden und Fachpersonen umzugehen und sich bei Bedarf Unterstützung zu holen.

5.3.5. Kooperation als deklariertes Ziel an der Universität Bamberg

Für die Dokumentenanalyse dienten als Datengrundlage die folgenden Dokumente:

- Handreichung des bayerischen Kultusministeriums zur Organisation der Praktika für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus o.J.)
- Studien- und Prüfungsordnung für die Modulprüfungen im Rahmen der Ersten Lehramtsprüfung an der Universität Bamberg (Otto-Friedrich-Universität Bamberg 2016)
- Praktikumsleitfaden für das pädagogisch-didaktische Schulpraktikum (Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Schulpädagogik 2016)
- Handreichungen für Praktika vom Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur (Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 2015)
- Auszüge der Homepage des Lehrstuhls für Didaktik der englischen Sprache und Literatur (Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Didaktik der englischen Sprache und Literatur 2016).

Bei der Auswertung der auf die Praktika bezogenen Dokumente an der Universität Bamberg zeigte sich bei der Zuordnung der auf Kooperation bezogenen Textstellen ebenfalls, dass eine Vielzahl an Kooperationskonstellationen der im Praktikum beteiligten AkteurInnen angesprochen wird (siehe Tab. 1). So lassen sich in diesen Dokumenten folgende Konstellationen unterscheiden: Dozierende-Praktikumslehrpersonen, Dozierende-Studierende, Praktikumslehrpersonen-Studierende, Praktikumslehrpersonen-Studierende-Dozierende, Studierende-Praktikumsschule, Studierende-Dritte (Fachpersonen, Behörden, weitere Institutionen), Studierende-SchülerInnen. Auch wird hier bei drei Formen der Kooperation (Austausch, Arbeitsteilung und Kokonstruktion) nach Gräsel et al. (2006) primär die Aufforderung zum Austausch und zur Kokonstruktion in den Dokumenten schriftlich festgehalten.

In fast allen möglichen Dyaden und Triaden wird ein Austausch angeregt. So werden Hochschuldozierende dazu aufgefordert, in Zusammenarbeit mit dem Praktikumsamt und den Schulen gemeinsame Veranstaltungen wie „Unterrichtsmitschauen“ durchzuführen. Ein Austausch zwischen Studierenden und Praktikumslehrpersonen wird vor allem bezogen auf Unterrichtsbesprechungen und auf Abschlussgespräche nach Beendigung des Praktikums angesprochen. Die Kooperation der Triade von Praktikumslehrpersonen, Do-

zierenden und Studierenden soll angeregt werden, indem Praktikumslehrpersonen zur Vorbereitungsveranstaltung an der Hochschule eingeladen werden. Eine Kooperation unter den Studierenden ist nicht möglich, da häufig Studierende einzeln einer Praktikumslehrperson zugeordnet werden. Bei größeren Praktikumsgruppen werden die Studierenden jedoch dazu angeregt, eine Absprache darüber zu treffen, wer Kontakt zur Praktikumslehrperson aufnehmen soll. Während des pädagogisch-didaktischen Schulpraktikums sollen die Studierenden des Lehramts für Grundschulen vorschulische Bildungseinrichtungen kennenlernen, um dabei „Möglichkeiten und Formen der Kooperation mit der Schule“ (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus o.J., S. 11) in den Fokus zu nehmen. Mit den SchülerInnen sollen die Studierenden in den Austausch treten, indem sie beispielsweise diese individuell fördern, um eigene Erfahrungen zu sammeln. Im Vergleich zum Austausch fanden sich bei der Zuordnung von Textstellen deutlich weniger Ergebnisse bei der Kooperationsform Kokonstruktion. Zwar fanden sich mehrere Anleitungen zur Kokonstruktion bei der Kooperation von Hochschule und Schule. So sollen Praktikumsamt, Praktikumslehrkräfte und Dozierende in ständigem Kontakt stehen. Sie sollen „kooperativ Unterricht und Lehrveranstaltungen in Schule und Hochschule planen und besuchen“ (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus o.J., S. 9). Wie das genau erfolgen soll, bleibt jedoch unklar. Gespräche zwischen Praktikumslehrperson und Studierenden zur Berufswahlreflexion lassen sich der Kokonstruktion zuordnen, da diese eine Reflexion einleiten sollen und damit als Prozess verstanden werden können, der durch einen intensiven Austausch zur Weiterentwicklung von Kompetenzen anregen soll. Gemeinsam mit Schulleitung und dem gesamten Kollegium der Praktikumschule gehen die Studierenden in die Kokonstruktion, da als eine Zielsetzung des Praktikums festhalten wird, dass PraktikantInnen einfache Organisationsarbeiten übernehmen und „am Prozess der Schulentwicklung als Mitglieder der Schulfamilie“ (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus o.J., S. 11) teilnehmen sollen.

5.4. Résumé und Ausblick

Welche Möglichkeiten der Kooperation bestehen in ein- und zweiphasigen Modellen der LehrerInnenbildung? Welche Erwartungen werden diesbezüglich an die schulpraktische Ausbildung formuliert? Dies waren die Ausgangsfragen für die vorliegenden Ausführungen. Anhand von zwei Beispielinstitutionen, der Pädagogischen Hochschule Bern und der

Universität Bamberg, wurde eine Dokumentenanalyse vorgenommen. Ausgehend von der Einteilung in drei Kooperationsformen nach Gräsel et al. (2006) wurden 16 Dokumente nach Vorgaben zu Kooperation untersucht.

Mit diesen Fragestellungen betreten wir gewissermaßen Neuland in der Praxisforschung. Wir haben die Dokumentenanalyse gewählt, weil sie einen ersten Zugang zur Thematik bietet. Die Analyse ergab, dass sich in Schriftstücken zweier exemplarisch ausgewählter Institutionen für die ein- versus zweiphasige LehrerInnenbildung Hinweise zu Kooperationsformen zwischen allen am Praktikum beteiligten AkteurInnen finden. Als Funktionen von Kooperationen, zwischen denen im Modell von Gräsel et al. (2006) differenziert wird, werden in den Dokumenten hauptsächlich der Austausch und die Kokonstruktion angesprochen. Arbeitsteilung, als eine weitere Funktion von Kooperation, ist nur wenig in den Dokumenten verankert.

Die Ergebnisse verdeutlichen aber auch divergente Kooperationsvorgaben: Während an der PH Bern vor allem die Kokonstruktion zwischen den Studierenden und den Praktikumslehrpersonen im Bereich der Unterstützung und Begleitung sowie der Festlegung und Erarbeitung persönlicher Zielsetzungen betont wird, wird an der Universität Bamberg die Kokonstruktion zwischen der Praktikumschule und der Hochschule beschrieben. Das Praktikumsamt, die Praktikumslehrpersonen und die Dozierenden sollen ständig im Kontakt stehen, sich gegenseitig besuchen und austauschen. Die Zusammenarbeit zwischen der Praktikumslehrperson und den Studierenden beruht auf den Unterrichtsbesprechungen und dem Abschlussgespräch. Auch hier wird auf Kokonstruktion der zwei Beteiligten gesetzt, diese ist jedoch weniger schriftlich verankert. Um den Austausch und die Kokonstruktion unter den Studierenden zu fördern, müssen diese an der PH Bern ein Modul besuchen, das die Tandem-Kooperation fokussiert. Dagegen ist die Zusammenarbeit unter den Studierenden an der Universität Bamberg während der Praktika kaum möglich, da diese alleine durchgeführt werden. Die Kooperation mit den SchülerInnen wird an beiden Standorten festgehalten. Die Studierenden sollen diese gemäß ihren Stärken und Schwächen im Unterricht unterstützen. In Bamberg dient die Förderung der SchülerInnen dem Aufbau eigener Erfahrungen in der Unterstützung unterschiedlicher Individuen.

Ein weiterer Aspekt, der in Bamberg betont wird, ist das Kennenlernen der sogenannten Schulfamilie. So sollen in Bamberg Studierende während ihres Praktikums beispielsweise außerunterrichtliche Aufgaben einer Lehrkraft oder auch verschiedene Lehrerinnen- und Lehrerpersönlichkeiten kennenlernen. Hier stellt sich einerseits die Frage, ob „Kennen-

lernen“ Kooperation bedarf und ob das Kriterium des Beobachtens als Kooperationsform angesehen werden kann. Dafür spricht, dass die Beobachtung der Praktikumslehrperson auch deren Bereitschaft voraussetzt, Studierende möglichst authentischen Unterricht zu präsentieren. Unter diesem Aspekt betrachtet, könnten Beobachtungsaufgaben der Funktion ‚Austausch‘ nach Gräsel et. al (2006) zugeordnet werden. In Baeten und Simons’ Modell (2014) wird die Beobachtung als eine Teamteaching-Form berücksichtigt. Sowohl das Beispiel Bern als auch Bamberg zeigen, dass sich in den Dokumenten viele Hinweise für die Kooperation in unterschiedlichen Dyaden und Triaden finden lassen. Interessant ist, dass Hinweise auf Arbeitsteilung als eine Funktion von Kooperation eher wenig in verschriftlichter Form zu finden sind.

Die Dokumentenanalyse als Methode, um Formen von Kooperation an den beiden Standorten analysieren zu können, ist insofern sinnvoll, als sie Aufschluss über veröffentlichte Aspekte der Ausbildungskultur liefert. Ihr Nachteil besteht darin, dass die öffentlich zugänglichen Dokumente möglicherweise nicht von höchster Aktualität sind und damit die Kooperationsbemühungen der an den Praxisphasen der Lehrerbildung Beteiligten nicht widerspiegeln. Um die Sichtweisen dieser beteiligten AkteurInnen in die Untersuchung miteinzubeziehen können, bedarf es weiterer Untersuchungen, beispielsweise mittels Interviews oder mit Hilfe von Ratingkonferenzen (Keller et al., 2012), welche die subjektiven Wahrnehmungen und Handlungsweisen der beteiligten AkteurInnen aufzeigen können.

Auch um die Praktiken der Kooperation in der LehrerInnenbildung nachzeichnen zu können, bedarf es weiterer Forschung, wie beispielsweise jüngst von de Zordo und Hascher (2017) sowie von de Zordo et al. (2016) angeregt. Neben Analysen der Lernangebote und ihrer Nutzung sollte zudem untersucht werden, wie Kooperation gezielt gefördert werden kann. Dazu müsste erforscht werden, wie sich Kooperation an verschiedenen Standorten gestaltet. Dabei sollte auch berücksichtigt werden, welche Erfahrungen, Haltungen und Einstellungen gegenüber dem Thema Kooperation bei den beteiligten AkteurInnen der schulpraktischen Phasen vorliegen.

5.5. Literaturverzeichnis

- Ahmad, Z. & Mahmood, N. (2010). Effects of Cooperative Learning vs. Traditional Instruction on Prospective Teachers' Learning Experience and Achievement. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 43(1), 151-164.
- Arnold, K. H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J. L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, K. H., Gröschner, A. & Hascher, T. (Hrsg.) (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Atteslander, P. (1971). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: deGruyter.
- Baeten, M. & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92-110.
- Baum, E., Idel, T. S. & Ulrich, H. (Hrsg.) (2012). *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, (o.J.). Organisation der Praktika für die Lehrämter an öffentlichen Schulen. Im Internet unter: https://www.km.bayern.de/download/1059_praktikumsbekanntmachungen.pdf. Zugriff am 10.01.2017.
- Bonsen, M. & Rolff, H. G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 167-184.
- Bucher, B. & Nicolet, M. (2008). *Leitbild Lehrberuf. Teilprojekt im Auftrag der Task Force „Lehrberufsstand“ der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)*. Bern: EDK Studien + Berichte.
- Buhagiar, M. (2013). Mathematics student teachers views about tutor feedback during teaching practice. *European Journal of teacher Education*, 1(36), 55-67.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Darling-Hammond, L. & Baratz-Snowden, J. (2005). *A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers our Children Deserve*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- de Zordo, L., Hagenauer, G. & Hascher, T. (2016). Verschiedene Formen des Teamteaching als Lerngelegenheiten im kooperativen Praktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9, 5-30.

- de Zordo, L. & Hascher, T. (2017). Kooperation lernen im Teampraktikum? *Journal für LehrerInnenbildung*, 1(17), 20-25.
- Döbrich, P., Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185-204.
- Edwards, G., Tsui, A. B. M. & Stimson, P. (2009). Contexts for learning in school-university partnerships. In A. B. M. Tsui, G. Edwards & F. J. Lopes Real (Eds.), *Learning in school-university partnership: Sociocultural perspectives* (pp. 3-24). London: Routledge.
- Goldstein, J. (2009). Designing transparent teacher evaluation: The role of oversight panels for professional accountability. *Teachers College Record*, 4(111), 893-933.
- Goodnough, K. (2008). Dealing with messiness and uncertainty in practitioner research: The nature of participatory action research. *Canadian journal of education*, 31(2), 431-458.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, Ch. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.
- Gröschner, A. (2015). Kooperationserfahrungen im Praxissemester. Kompetenzeinschätzungen von Studierenden. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15(1), 33-38.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E. & Williamson, P. W. (2009). Teaching Practice: A Cross-professional Perspective. *Teachers College Record*, 9(11), 2100-2055.
- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 15(2), 273-289.
- Gut, Moroni, Niggli & Bertschy (2014). Herausforderung Differenzierung: Eine Studie zur Entwicklung anspruchsvoller Handlungskompetenzen von Lehramtsstudierenden im Spannungsfeld zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung. In K. H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*, 2. Auflage (S. 542-571). Münster: Waxmann.

- Hascher, T. & Winkler, A. (im Druck). Expertise der einphasigen Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Frankfurt am Main: GEW.
- Heid, H. (2004). Das Theorie-Praxis-Verhältnis im Kontext pädagogischen Denkens und Handelns. Beitrag zur Analyse der Realisierungsbedingungen eines Theorie-Praxis-Diskurses. In H. Ackermann & S. Rahm (Hrsg.), *Kooperative Schulentwicklung* (S. 37-48). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hudson, B. & Zgaga, P., (Eds.). (2008). *Teacher education policy in Europe. A voice of higher education institutions*. Umeå: University of Umeå in co-operation with the University of Ljubljana.
- Keller, H. (2012). Die Ratingkonferenz. Eine Kombination von Kurzfragebogen und Gruppeninterviews. *Zeitschrift für Evaluation* (Jg.11, Heft 2), 287-298.
- Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2013). Kooperation von Lehrpersonen und die Bedeutung von individuellen und kollektiven Ressourcen. In M. Keller-Schneider, S. Albisser, J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität*. Heilbrunn: Klinkhardt.
- KMK, (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014*. Im Internet unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. Zugriff am 7.12.2016.
- Krattenmacher, S. (2014). *Planlos durchs Praktikum?* Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Kricke, M. & Reich, K. (2011). *Das Orientierungspraktikum in der LehrerInnenausbildung in Nordrhein-Westfalen im Bachelor- und Masterstudiengang. Köln (Universität)*. Im Internet unter: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/kricke_reich_orientierungspraktikum.pdf. Zugriff am 21.11.2016.
- Lampert, M. (2010). Learning teaching in, from, and for practice: What do we mean? *Journal of teacher education*, 61(1,2), 21-34.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung – Band II*. München: Psychologie Verlags Union.
- Leonhard, T. (2011). *Evaluations- und Forschungsbericht Schulpraktische Studien 2008-2010*. Heidelberg.

- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91, 509-536.
- Lu, H.-L. (2010). Research on peer coaching in preservice teacher education – A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 26, 748-753.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 81(2), 112-123.
- Martin, S. D., Snow, J. L. & Franklin Torrez, C. A. (2011). Navigating the terrain of third space: Tensions with/in relationships in school-university partnerships. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 299-311.
- Mayring, P. (2002). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Nemeth, A. & Skiera, E. (Hrsg.). (2012). *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Frankfurt: Peter Lang.
- Neuweg, G. H. (2006). *Das Schweigen der Könner. Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens*. Vortrag am Institut Unterstrass der Pädagogischen Hochschule Zürich, 16. Juni 2006. Linz: Trauner.
- Newman, F. M. (1994). School-wide Professional Community. *Issues in Restructuring Schools*, 6, 1-3.
- OECD (2013). *Teachers for the 21st Century: Using evaluation to improve teaching*. Paris: OECD Publishing.
- Olk, T., Speck, K. & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztageschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojekts. In L. Stecher, H. H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztageschule - Neue Schule? Eine Forschungsbilanz. Sonderheft 15 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 63-80). Wiesbaden: VS.
- Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 2016. Dritte Satzung zur Änderung der Studien- und Prüfungsordnung für die Modulprüfungen im Rahmen der Ersten Lehramtsprüfung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg Vom 14. Oktober 2016. Im Internet unter: <https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/www.abt-studium/amtliche-veroeffentlichungen/2016/2016-71.pdf>. Zugriff am 12.01.2017.
- Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, 2015. Handreichungen für Praktika.

- Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Lehrstuhl für Didaktik der englischen Sprache und Literatur, 2016. Studium der Englischdidaktik. Im Internet unter: <https://www.uni-bamberg.de/index.php?id=75796>. Zugriff am 12.01.2017.
- Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Lehrstuhl für Schulpädagogik, 2016. Praktikumsleitfaden für das pädagogisch-didaktische Schulpraktikum zur Vorbereitungsveranstaltung SoSe 2016. Im Internet unter: https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ppp_praktikumsamt/pdf/Didaktische_Akte_und_Nachfolger/Praktikumsleitfaden_SoSe_2016.pdf. Zugriff am 12.01.2017.
- PH Bern. Kulturleitbild (2011). Im Internet unter: <https://www.phbern.ch/ueber-die-phbern/portraet/kulturleitbild.html>. Zugriff am 12.1.2017.
- PH Bern. Orientierungsrahmen (2013). Im Internet unter: <https://www.phbern.ch/ueber-die-phbern/portraet/orientierungsrahmen.html>. Zugriff am 6. 12.2016.
- PH Bern. Sammlung Praktikumskompetenzen in Verbindung mit den ESW-Modulen. Im Internet unter: <https://portfolio.switch.ch/artefact/file/download.php?file=283345&view=33922..> Zugriff am 12.1.2017.
- PH Bern. Studienplan (2013). Im Internet unter: <https://www.phbern.ch/studiengaenge/s1.html>. Zugriff am 12.1.2017.
- PH Bern. Studienreglement Sekundarstufe 1 (2016). Im Internet unter: http://www.unibe.ch/e152701/e154048/e191232/e191240/e227917/rw_rsl_final_gerd.pdf. Zugriff am 12.1.2017.
- PH Bern. Übersicht Praktika Institut Sekundarstufe 1. Im Internet unter: https://www.phbern.ch/fileadmin/user_upload/ISI/Dokumente/Berufspraktische_Ausbildung/Praxislehrkr%C3%A4fte/praktika-is1.pdf. Zugriff am 12.1.2017.
- PH Bern. Wegleitungen Praktikum 1-4. Im Internet unter: <https://www.phbern.ch/schule-und-weiterbildung/praxislehrpersonen/sekundarstufe-i/wegleitungen-praktika.html>. Zugriff am 12.1.2017.
- Portelli, J. P., Solomon, S. E., Barrett, D., Mujawamarya, L. E., Pinto & Singer, J. (2010). Stakeholders' Perspectives on Induction for New Teachers: Critical Analysis of Teacher Testing and Mentorship. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

- Pratt, S. (2014). Achieving symbiosis: Working through challenges found in co-teaching to achieve effective co-teaching relationships. *Teaching and Teacher Education*, 41 (July 2014), 1-12.
- Rahm, S. & Lunkenbein, M. (2014). Anbahnung von Reflexivität im Praktikum. Empirische Befunde zur Wirkung von Beobachtungsaufgaben im Grundschulpraktikum. In K. H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 237-256). Münster: Waxmann
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193-247). Göttingen: Hogrefe.
- Terhart, E. (2004). Wirkungen von Lehrerbildung: Perspektiven einer an Standards orientierten Evaluation. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3(3), 8-19.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1, 3-14.
- West, M. (2012). Improving student outcomes in challenging contexts by school-to-school cooperation. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern* (S. 208-224). Münster: Waxmann.
- Weyland, U. (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Hamburg: LI.
- Wynn, M. J. & Kromrey, J. (1999). Paired peer placement with peer coaching in early field experiences: Results of a four-year study. *Teacher Education Quarterly*, 26, 21-38.
- Zaalouk, M. (2016). *Bringing theory and practice closer in teacher learning: Partnerships between faculties of education and schools in conducting practicum, continuing professional development and action research*. Cairo: American University in Cairo.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1,2), 89-99.
- ZALGM. Zulassungs- und Ausbildungsordnung für das Lehramt an Grundschulen und das Lehramt an Mittelschulen in der Fassung der Bekanntmachung vom 29. September 1992 (GVBl. S. 454, BayRS 2038-3-4-1-3-K), die zuletzt durch § 1 Nr. 116 der Ver-

ordnung vom 22. Juli 2014 (GVBl. S. 286) geändert worden ist. Im Internet unter:
<http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayZALGH>. Zugriff am
10.01.2017.

6 Heterogenität der schulpraktischen Ausbildung

Die Unterschiede in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind gross. Nicht nur international, sondern auch national besteht eine breite Heterogenität in den Ausbildungsformen (z.B. Arnold, et al., 2011; Arnold, et al., 2014; Nemeth & Skiera, 2012). Generell wird zwischen zwei Formen der Ausbildung unterschieden: Die einphasige Ausbildung zeichnet sich durch die zeitlich parallel zu absolvierenden theoretischen und praktischen Elemente und dem direkten Berufseinstieg nach der Ausbildung aus. Sie ist die verbreitetere Form in den modernen Gesellschaften (Hascher & de Zordo, 2015; Hascher & Winkler, 2017), während die zweiphasige Ausbildung in Deutschland und Singapur besteht (Hascher & Winkler, 2017; Kiel & Plien, 2012; Nemeth & Skiera, 2012). Die zwei Phasen bezeichnen einerseits die Ausbildung an der Hochschule, an der vor allem die theoretischen Grundlagen erworben werden und andererseits die zweite Phase, das Referendariat, in dem das Wissen in der Praxis angewendet wird (Arnold, et al., 2011).

Die Zweiphasigkeit wurde in Deutschland als Reaktion auf die Tendenz der Verwissenschaftlichung der Lehrpersonenausbildung eingeführt (ebd.). Sie steht seither in der Kritik bezüglich niedriger Verknüpfung mit der Hochschule, wenig Kommunikation zwischen Dozierenden und Praktikumslehrpersonen, schwieriger Berufseinstieg und unterrichtsferne Fachdidaktiken an der Hochschule (Kunina-Habenicht, et al., 2012; Oelkers, 2012; Terhart, 2000). Diese Kritik und die Einführung des Bologna systems führte zur Diskussion, die verschiedene Reformen mit sich trug und zu vielen verschiedenen Formen der schulpraktischen Ausbildung führte (z.B. Gröschner, Müller, Bauer, & Möller, 2015). So zeigen Terhart, Lohmann, und Seidel (2010), dass die Studienangebote in Deutschland heterogen sind und nicht alle die gleichen Standards abdecken. Keuffer (2010, S. 55) spricht von einem bundesweiten «Flickenteppich» im Kontext der schulischen Praxisphasen durch den Reformschub und den Neugestaltungen der Praktika. Sie unterscheiden sich nicht nur durch die Anzahl der zu belegenden Praxisphasen, sondern auch in der Konzeption, der Zielsetzung, der Dauer, der Begleitung und der Bewertung (Arnold, et al. 2014; Bennack & Jürgens, 2002).

In der Studie von Gröschner et al. (2015) wurden an 12 Hochschulen in Deutschland die schulpraktische Ausbildung untersucht. Es zeigte sich eine überwiegend heterogene Gestaltung bzgl. der Gesamtdauer, der Anzahl und der universitären Begleitung an den Hochschulen. Die Professionalisierungsabsichten, die fachliche Zuordnung der Beglei-

tung und der Prüfungsformen sind hingegen eher homogen gestaltet (ebd., S. 27). Dies geht einher mit den Befunden in der Studie I zu den Lerngelegenheiten im Praktikum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Winkler, 2017) und der Expertise von Weyland (2012), in der gezeigt werden konnte, dass Parallelen diesbezüglich bestehen.

Gröschner et al. (2015) legen in ihrer Studie zudem einen besonderen Blick auf die Begleitung der Praktika, da sie mit der professionsspezifischen Orientierung zusammenhängen kann. Diese liegt vorwiegend in der Verantwortung der Bildungswissenschaften und den Fachdidaktiken. Die Fachwissenschaften stehen weniger im Vordergrund, obwohl aktuelle Entwicklungen den Mehrwert im Fach Deutsch exemplarisch betonen (Freudenberg, Winkler, Gallmann, & von Petersdorff, 2014). An den 12 Standorten zeigt sich bei 19% der Praktika keine Form von Vor- oder Nachbereitung oder Begleitung und bei 28% eine kontinuierliche Verknüpfung der schulpraktischen Anteile mit hochschulischen Seminaren (Gröschner, et al., 2015). Die Wirksamkeit kann also nicht nur über die strukturellen Elemente untersucht, sondern muss vorwiegend durch die Umsetzung und Nutzung der implementierten Lerngelegenheiten analysiert werden. Auch Ronfeldt und Reiniger (2012) bestätigen die Relevanz der qualitativen Gestaltung, indem sie zeigen, dass die Länge der Praktika nur einen sehr geringen Einfluss auf deren Wirksamkeit hat. Die wahrgenommene Qualität war in kürzeren Praktika zum Teil sogar besser als in längeren. Wenn verschiedene Ausbildungsmodelle unterschiedliche Lerngelegenheiten zur Verfügung stellen, kann vermutet werden, dass grundsätzlich qualitativ heterogen ausgebildet wird und somit unterschiedlich qualifizierte Lehrpersonen in das Berufsleben entlassen werden (Oser & Biedermann, 2015, S. 28). Die Rahmenbedingungen zu untersuchen stellt daher eine wichtige Basis für die Forschung der Lehrpersonenbildung dar. Dabei geht es nicht nur um Unterschiede in der Gestaltung und Konzipierung der Praktika, sondern auch um Unterschiede in der Praktikumskultur auf der informellen und subjektiven Ebene. Die Beziehungen, die Kooperation und die Leitorientierungen der verschiedenen Beteiligten werden massgeblich durch die Rahmenbedingungen und die Kultur beeinflusst, die an den jeweiligen Ausbildungsstandorten herrschen und über Generationen hinweg tradiert werden (Patry, 2014; Stanat, 2009).

6.1. Praktikumskulturen

In Praktikumskulturen spiegeln sich Verhaltenserwartungen und Handlungsorientierungen der beteiligten Akteure wider (Grüning & Winkler, 2018; Hascher, Rahm, Grüning & Winkler, 2018). Sie zeichnen sich durch geteilte Auffassungen über Sinn, Zweck, Qualität und Wirksamkeit von Praxiserfahrungen aus. Unter ‚Kulturen‘ werden Orientierungssysteme einer Gruppe von Menschen verstanden, die ein Netzwerk von geteilten Bedeutungen, Werten und Normen umfassen, welche die Wahrnehmung, das Denken, die Kommunikation und das Handeln der Gruppenmitglieder beeinflussen und über Generationen tradiert werden (vgl. Stanat 2009, S.54). Sie beschreiben Vorgaben für das Handeln der Mitglieder einer Gemeinschaft, geben eine normative Richtung vor und müssen mit Blick auf eine ungewisse Zukunft gedacht werden (Kraul 2009; Liebau, & Wagner 2018, S. 203). So verbindet der Begriff das Stabilisierende und das Ungewisse (Kruse 2011; Hascher, Rahm, Grüning, & Winkler, 2018). Kulturen wandeln sich und werden von der Organisationsentwicklung und den Mitgliedern systematisch beeinflusst (Göhlich, 2007; Rolff, 2013). Praktikumskulturen bezeichnen spezifisch „gemeinschaftlich hergestellte Rahmungen des Handelns im Kontext eines Praktikums“ (Hascher, et al., 2018). Die Komplexität in diesem Setting zeigt sich darin, dass das Praktikum Werte und Orientierungen der Praktikumschule und der Hochschule in sich trägt (ebd.). Die Verbindungsfunktion der schulpraktischen Ausbildung wird als neue verbundene Praktikumskultur tradiert. Sie ist geprägt von geteilten Leitorientierungen bzgl. der Zielsetzung, der Intension, der Haltung zur Wirksamkeit von Praxiserfahrungen und gemeinschaftlichem Lernen im Rahmen einer pädagogischen Könnerschaft (Neuweg, 2011) oder professionellen Lerngemeinschaft (Rolff, 2015). Von Bedeutung sind die Vorgaben der Ausbildungsinstitution und der Praktikumschule, die Umgangsformen und Ordnungen, welche praktiziert werden und deren Umsetzung durch die beteiligten Akteure (Richter & Pant, 2016). Mitbestimmungsmöglichkeiten, Kooperation, Respekt sowie der Umgang mit den Studierenden, Dozierenden und Praktikumslehrpersonen sind Hinweise auf die Handlungsorientierungen und Verhaltenserwartungen, die wiederum charakteristisch sind für Praktikumskulturen. Es zeigt sich also, dass Praktikumskulturen die Lernerfahrungen der Studierenden im Praktikum rahmen und somit eine zentrale Rolle für die Praktikumsforschung spielen (Hascher, et al., 2018).

Dieser Problematik gehen die nächsten zwei Studien nach, die im Folgenden eingeleitet werden.

6.2. Erfassung von Praktikumskulturen (Studien III und IV)

Geteilte Werte und Orientierungen spielen eine wichtige Rolle für erfolgreiche Praktika. In schulpraktischen Studien werden Praxiserfahrungen gemacht und mit regelmässigen wissenschaftlichen Reflexionen begleitet (Rahm & Lunkenbein, 2014). Praktikumskulturen rahmen das gemeinschaftliche Handeln der beteiligten Akteure und sind somit die Grundlage für das Lernen der Studierenden und der Ausgangspunkt für schulische Weiterentwicklungen. Die Erfassung und Rekonstruktion von Praktikumskulturen ermöglichen einen Zugang zum Verständnis der Ausbildungsinstitution, das für die Forschung und die Lehrpersonenbildung wichtig ist (Helsper, 2010; Terhart, 2000).

In der Praktikumsforschung wurden die Unterschiede bis anhin wenig berücksichtigt und es fehlt an differenzierten Analysen und systematischen Vergleichen der Kontexte (Winkler et al., 2018). Dies liegt wohl daran, dass unterschiedliche Ausgangslagen für deren Durchführung bzgl. der Länderunterschiede und differenter standortspezifischen Perspektiven, Möglichkeiten und Grenzen von Lernerfahrungen im Praktikum, die wiederum auf die unterschiedlichen Strukturen und Praktikumskulturen zurückzuführen sind, vorliegen (vgl. Arnold et al., 2011; Gröschner, Miller, Bauer, & Möller, 2015; Tresp, 2015; Winkler et al., 2018).

In der Studie **III** (Dokumentenanalyse und Ratingkonferenzen als Instrumente zur Erfassung differenter Praktikumskulturen von Lehrerinnen - und Lehrerbildungseinrichtungen) wird auf die Erfassung unterschiedlicher Praktikumskulturen eingegangen. Es handelt sich dabei um einen methodischen Einblick der Rekonstruktion von Praktikumskulturen am Beispiel eines Standortes im Bereich der Mitbestimmungsmöglichkeiten von Studierenden im Praktikum. Anhand einer Dokumentenanalyse wurden die spezifischen Rahmenbedingungen an einem Standort untersucht, um die durch die jeweiligen Ausbildungsinstitutionen vorgegebenen Orientierungen zu identifizieren. Anhand Ratingkonferenzen mit den beteiligten Akteuren wurden die kollektiven Sichtweisen und Orientierungen erhoben, um sogenannte organisationale Identitäten der Institutionen zu rekonstruieren. Es zeigen sich Kontroversen bezüglich der Verwirklichung der von der Hochschule gesetzten Ziele. Die Vorgaben, welche aus der Dokumentenanalyse im Bereich Mitbestimmung eruiert werden konnten, decken sich nicht mit den Aussagen in den Ratingkonferenzen. Nichtsdestotrotz veranschaulicht der Beitrag, welches Verständnis die Akteure

des Begriffs «Mitbestimmung» und welchen Einfluss die Akteure auf die Gestaltung der Praktika haben (Grüning & Winkler, 2018).

In der Studie **IV** (*Heterogenität sichtbar machen – Eine Annäherung an differente Praktikumskulturen am Beispiel der Kooperation unter Studierenden im Praktikum*) wird die Erfassung der Praktikumskultur an zwei Standorten im Bereich Kooperation vorgestellt. Die Zusammenarbeit gilt als wichtige Voraussetzung, um die Herausforderungen im Schulalltag bewältigen zu können (Richter & Pant, 2016). Wird diese Dimension im Kontext der Praktikumskulturen untersucht, zeigt sich die Relevanz der Haltung zur Kooperation der Akteure aber auch der Institutionen. Interessant ist zu sehen, wie sich die zwei Standorte unterscheiden und was die Erfassung der Praktikumskulturen zum Verständnis des Ausbildungssettings beitragen kann. Auch hier kommt hervor, dass Lernergebnisse im Praktikum vor dem Hintergrund der Unterschiede der Institutionen zu interpretieren sind (Winkler et al., 2018).

7 Erfassung differenter Praktikumskulturen (Studie III)

Grüning, M. & Winkler, A. (2018). Dokumentenanalyse und Ratingkonferenzen als Instrumente zur Erfassung differenter Praktikumskulturen von Lehrerinnen - und Lehrerbildungseinrichtungen. In M. Rothland & I. Biederbeck (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung*. Münster: Waxmann.

Zusammenfassung

Die Lehrerbildungsforschung steht immer wieder vor der Herausforderung der unterschiedlichen Kontexte und Gestaltungen der Praktika, in denen empirische Untersuchungen stattfinden. Die Heterogenität der Ausbildungen wird beeinflusst durch die jeweiligen Institutionskulturen, welche bei der Interpretation von Forschungsergebnissen berücksichtigt werden müssen. Anhand einer Dokumentenanalyse und Ratingkonferenzen wird in diesem Beitrag versucht, eine Möglichkeit der Identifikation von Praktikumskulturen darzustellen. Die Analyse der Dokumente und das Zusammenführen mit den Ratingkonferenzen ermöglichen eine Rekonstruktion der Praktikumskulturen im Dialog mit den beteiligten Akteuren. In die Untersuchung miteinbezogen wurden an Standort X zehn Dokumente und drei Ratingkonferenzen mit insgesamt fünf Studierenden, sechs Praxislehrpersonen und sechs Dozierenden. Im Bereich „Mitbestimmung der Studierenden“ zeigten sich Kontroversen um die Verwirklichung gesetzter Ziele. Vorgaben durch die Hochschule als Bildungsinstitution bzgl. der Mitbestimmung der Studierenden bilden sich in den Gruppendiskussionen als nicht umgesetzt ab. Bezogen auf den Ansatz der Rekontextualisierung nach Fend (2006) konnte der Beitrag zeigen, wie institutionelle Vorgaben aus den Dokumenten in der Praxis durch die Akteure individuell ausgestaltet wurden und welches Verständnis des Begriffs „Mitbestimmung“ bei Praxislehrperson und Studierenden vorliegt.

Aktueller Schwerpunkt erziehungswissenschaftlicher Forschung der Lehrerinnen und Lehrerbildung bildet die Untersuchung von Praktika, welche einen wesentlichen Bestandteil der Ausbildung von Lehrpersonen darstellen. Ein zentrales Element dabei ist die Heterogenität der Institutionen und die Gestaltung von Praktika. Diese werden beeinflusst von den jeweiligen Kulturen, welche bei der Interpretation von Forschungsergebnissen berücksichtigt werden müssen. In diesem Beitrag soll der Fokus auf die Kultur der schulpraktischen Ausbildung gelegt und damit eine Möglichkeit der Identifikation von Praktikumskulturen dargestellt werden, welche als Interpretationsgrundlage für Forschungsergebnisse genutzt werden können.

7.1. Heterogenität von Lehrerbildungseinrichtungen

Eine große Herausforderung in der Lehrerbildungsforschung sind, wie bereits erwähnt, die unterschiedlichen Kontexte, in denen empirische Untersuchungen stattfinden. Diese sind verantwortlich dafür, dass die Ergebnisse oft nicht auf andere Ausbildungsstandorte verallgemeinert werden können (Arnold et al., 2011; Arnold, Gröschner & Hascher, 2014; Nemeth & Skiera, 2012). Die Institutionskultur spielt eine wichtige Rolle im Hinblick auf die Ausbildung von Lehrpersonen. Das Leitbild der Universität oder Pädagogischen Hochschule, ihre Akteure, ihre Schwerpunktsetzung und ihre Ausbildungsstruktur und -ziele entscheiden, wie die Lehrpersonen aus dem Studiengang entlassen werden. Bereits in der Ausbildungsstruktur wird die Heterogenität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ersichtlich. Ein einschlägiges Beispiel wäre der Unterschied zwischen ein- und zweiphasiger Lehrerinnen- und Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum. Es gibt einerseits das einphasige Modell, in dem die berufspraktischen Anteile und die Berufseinführung zeitlich begleitend zu den theoretischen Elementen absolviert werden und die Junglehrpersonen direkt in den Beruf einsteigen; andererseits das zweiphasige Modell, in dem in der ersten Phase an der Universität die Ausbildung in Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft angegangen wird, und in der zweiten Phase, Vorbereitungsdienst oder auch Referendariat genannt, die pädagogisch-praktische Ausbildung stattfindet (vgl. Hascher & Winkler, 2017). Wenn verschiedene Ausbildungsmodelle unterschiedliche Lernangebote zur Verfügung stellen, kann vermutet werden, dass in den Ausbildungsgängen grundsätzlich qualitativ unterschiedlich ausgebildet wird und somit unterschiedlich qualifizierte Lehrpersonen entlassen werden (Oser & Biedermann, 2015, S. 28).

7.2. Praktikumskultur im Fokus

Bei genauerer Beschäftigung mit dem Begriff „Kultur“ fällt zunächst die Vielschichtigkeit dieses Begriffs ins Auge. Kultur ist stets geprägt durch Zusammenschlüsse von Gruppen mit gemeinsamen Werten, Haltungen und Betrachtungsweisen, welche Kommunikation und Handeln ihrer Mitglieder prägen (Tippelt, 2009). Damit spiegeln sich Wertorientierungen einer Kultur im Handeln ebenso wie in der Deutung und dem Verständnis von Ereignissen wider. Nach Tippelt (2009, S. 18) bildet das „Verständnis von Bildung, Erziehung und sozialer Hilfe“ ebenso ein Merkmal von Kultur.

Stanat (2009, S. 54) definiert folgenden Ausgangspunkt für einen wissenschaftlich fundierten Kulturbegriff:

„Bei Kultur handelt es sich um ein

- Orientierungssystem einer Gruppe von Menschen,
- das ein Netzwerk von geteilten Bedeutungen, Werten und Normen umfasst,
- das die Wahrnehmung, das Denken, das Lernen, die Kommunikation und das Handeln der Gruppenmitglieder beeinflussen und
- über Generationen tradiert werden kann.“

Der Begriff „Kultur“ unterliegt damit einer Dynamik, welche von strukturellen Faktoren beeinflusst wird. Die Zugehörigkeit zu einer Kultur impliziert nicht, dass Ihre Mitglieder homogen sind und alle Bereiche des kulturellen Orientierungssystems in gleicher Weise teilen.

Für Kraul (2009, S. 237) sind Bildungsinstitutionen eigene Kulturen, da sie die Rahmung eines Bildungsprozesses bilden. Kultur wird durch die Organisation selbst verkörpert, sie ist ein System von Wissen und Überzeugungen, ihre Mitglieder sind Gestalter ihrer sozialen Wirklichkeit. Geteilte Auffassungen über Zielsetzungen von schulpraktischen Phasen innerhalb der universitären Lehrerbildung prägen die Kultur einer Ausbildungsinstitution. Praktika übernehmen eine wesentliche Brückenfunktion zwischen der theoretischen Ausbildung an der Universität und der praktischen Tätigkeit an der Schule. In den Phasen schulpraktischer Studien sind sowohl Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler als auch Praktikerinnen und Praktiker verantwortlich für die Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer (Arnold et al., 2011). Dieses Zusammenspiel von Theorie und Praxis gestaltet

sich oftmals problematisch, daher gehört es zur Zielsetzung von Praktika, Lerninhalte der theoretischen Ausbildung in der Praxis umzusetzen (Patry, 2014). Hieraus ergibt sich eine Dreiecksbeziehung aus Studierenden, Praxislehrpersonen, stellvertretend für die Institution Schule, und Dozierenden als Vertreterinnen und Vertreter der Hochschule. Schulpraktische Phasen sind einerseits charakterisiert durch Kooperation und der Qualität der Beziehung der Akteure untereinander, andererseits durch ein angemessenes Maß an Mitbestimmung für die Lernenden.

Kooperation im Praktikum kann sich auf die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen Universität und Schule beziehen (Winkler & Grüning, 2018). Zur Überbrückung der Kluft zwischen Theorie und Praxis, bedarf es einer engen Kooperation zwischen der Universität als Vermittlerin theoretischer Wissensinhalte und der Schule als dem Ort, an dem theoriebasiertes, professionelles Handeln in der Praxis umgesetzt wird (Arnold et al., 2014). Repräsentiert werden die beiden Institutionen durch ihre Akteure, welche miteinander kooperieren. Im Praktikum findet Kooperation sowohl unter den Studierenden als auch unter den vorhandenen Praxisdyaden (Praxislehrpersonen-Studierende, Studierende-Dozierende, Dozierende-Praxislehrpersonen) statt (Winkler & Grüning, 2018).

Ebenfalls ist die Qualität der *Beziehung* im Praktikum entscheidend. In ihr spiegeln sich Respekt, Vertrauen, gegenseitige Unterstützung und geteilte Orientierungen in Kollegium, zwischen Schulleitung und Lehrpersonen sowie zwischen Kollegium, Schülerinnen, Schülern und Eltern (Harris, 2013; Leitz, 2015) wider.

Der Grad an *Mitbestimmung* und Mitverantwortung in Praktika prägt die Kultur einer Lehrerbildungseinrichtung. Im Sinne des Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsprinzips Klafkis sollte Bildung als notwendiges Ziel ein Höchstmaß an Gemeinsamkeit anstreben, den beteiligten Akteuren dennoch die Möglichkeit zu eigenen und kontroversen Auffassungen ermöglichen, um sich für ihre eigenen Überzeugungen einzusetzen (Klafki, 2007). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1993) geht davon aus, dass das Erleben von Mitbestimmung eine motivationsfördernde Wirkung auf Lernprozesse hat.

Spieß (2004) gibt aus organisationspsychologischer Perspektive einen Hinweis darauf, wie eng die drei Dimensionen zusammenspielen: „Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet.“ (ebd., S. 199).

Im Gegensatz zu Spieß sollen in der vorliegenden Studie die Dimensionen der Beziehungsqualität und der Mitbestimmung nicht nur als Voraussetzung von Kooperation betrachtet werden, sondern die drei Dimensionen stehen als gleichberechtigte Merkmalsräume nebeneinander. Anhand einer explorativen Vorgehensweise soll untersucht werden, welche Ausprägungen von Kooperation, Mitbestimmung und Beziehungsqualität die untersuchten Lehrerbildungsstandorte im Bereich der schulpraktischen Ausbildung prägen, um differenzierte Institutionsprofile erstellen zu können.

7.3. Praktikumskulturen als Text und im Dialog

Für ein exploratives Vorgehen zur Erfassung von Praktikumskulturen bieten sich vor allem qualitative Methoden an, um organisationale Identität zu rekonstruieren. Über eine Dokumentenanalyse können die spezifischen Rahmenbedingungen untersucht werden, um die Grundhaltungen und Orientierungen des jeweiligen Standortes zu identifizieren (Mayring, 2002). Sie untersucht Fakten auf Papier, die an den Institutionen öffentlich zugänglich sind. Mit Ratingkonferenzen, einer spezifischen Form von Gruppendiskussionen, wird ein Einblick in die individuellen Sichtweisen und Orientierungen gegeben (Keller, Heinemann & Kruse, 2012). Über den Dialog können Antworten vertieft erläutert und in der Diskussion hinterfragt werden. Die Analyse und das Zusammenführen dieser zwei Methoden ermöglicht eine Rekonstruktion der Praktikumskulturen im Dialog mit den beteiligten Akteuren und ermöglicht eine Interpretationsgrundlage der weiteren Forschungsergebnisse. Weitere Möglichkeiten wären Interviews mit beteiligten Akteuren, dabei würden jedoch nur subjektive Einschätzungen ohne Diskussion untersucht. Eine Fragebogenuntersuchung würde keine kommunikative Validität beinhalten und die Hintergründe für geschlossene Fragen könnten nicht ergründet werden. Deshalb wird im Folgenden die Erfassung der Praktikumskulturen als Text und im Dialog dargestellt.

7.3.1. Methode der Dokumentenanalyse

Die Dokumentenanalyse basiert auf der Quellenanalyse der Geschichtswissenschaft und beschreibt ein interpretatives, nicht reaktives Verfahren. Nichtreaktive Verfahren sind solche, bei denen mit dem Material gearbeitet wird, das vorgefunden wurde und der oder die Forschende nicht an der sozialen Situation teilnimmt (Marotzki, 2006, S. 119). Attenlander (1971, S. 67) beschreibt dieses Vorgehen als eine „intensive, persönliche Auseinandersetzung mit dem Dokument, welches in seiner Einmaligkeit möglichst umfassend

durchleuchtet und interpretiert wird“. Dabei steht die inhaltliche Aufschlüsselung der einschlägigen Dokumente, die zur Fragestellung passen und in ihrer Aussagekraft bewertet wurden, im Fokus (Reh, 1995). Für die Auswahl der Daten ist zwischen persönlichen und anderen Dokumenten zu unterscheiden. Persönliche Dokumente beschreiben in der ersten Person abgefasste, aus Sicht der Betroffenen erstellte, lebensgeschichtliche Dokumente wie Tagebücher, Briefe oder Erfahrungsberichte. Die anderen Dokumente beinhalten von Dritten erstellte Dokumente wie Urkunden, Regelungen und weitere Archivmaterialien, die für die sozialwissenschaftliche Forschung von Bedeutung sind und auch in diesem Beitrag verwendet werden (Lexikon der Psychologie, 2000). Im Bereich der schulpraktischen Ausbildung ist zu beachten, dass Dokumente auf drei Ebenen im Systemzusammenhang vorliegen können: auf der Makroebene der Ordnungen und Reglemente, der Mesoebene der Organisationseinheit und Praktikumseinrichtungen und auf der Mikroebene der Handlungsanweisungen (Rolff, 2013, S. 19ff.). Um eine umfassende Analyse durchzuführen, müssen also Dokumente auf allen diesen Ebenen konsultiert werden.

Ein Vorteil der Dokumentenanalyse ist die Erhebung ohne Fehlerquellen und Verfälschungen, da Fakten aufgezeigt werden, ohne eine Verzerrung durch z.B. soziale Erwünschtheit. Die Dokumente zeigen die Repräsentanz der Öffentlichkeit auf, welche mit geringem Aufwand und ohne Störungen untersucht werden kann (Lamnek, 1995; Mayring, 2002). Nachteile bestehen in der mitunter ungeklärten Aktualität der Dokumente und der eingeschränkten Passung zur Fragestellung. Manche Dokumente befinden sich in einer Überarbeitung, was vorgängig geklärt werden sollte, und einige geben mehr Informationen als andere zu den Fragestellungen. Herausfordernd ist ebenfalls die Anonymisierung des Textmaterials, das vielfach durch die Faktenlage und z. B. ortsspezifische Begrifflichkeiten charakterisiert ist. Außerdem bietet dieser Zugang zu den Informationen einen großen Spielraum für Interpretationen, welcher förderlich für Abweichungen vom Material während der Analyse ist. Mit der Auswertung der Dokumente wird ein Sollzustand skizziert, der mit dem Istzustand abgeglichen werden kann.

Für eine Erhebung des Istzustandes eignen sich Ratingkonferenzen, welche mit der Dokumentenanalyse zu einem zweifach abgedeckten Institutionsprofil der Praktikumskultur führt (Mayrhofer, 1993; Reh, 1995).

7.3.2. Methode der Ratingkonferenzen

Der Begriff der „Ratingkonferenz“ wurde geprägt durch Landwehr (2003), der den Begriff in der Schulentwicklungsforschung einsetzte. Zunächst werden die Teilnehmenden gebeten, Fragen mit Einschätzungen auf Rating-Skalen schriftlich anzugeben, um dies als Grundlage für eine anschließende Diskussion einzusetzen. In der Praxis wurde die Methode für Schul- und Lehrevaluationen verwendet (Keller et al., 2012). Als eine Kombination aus Kurzfragebogen und Gruppeninterview bietet eine Ratingkonferenz die Möglichkeit, einen Einblick in die individuellen Sichtweisen und Orientierungen der beteiligten Akteure zu erhalten. Für die Erfassung von Praktikumskulturen können die Vorteile dieser Evaluationsmethode genutzt werden. Die Methode bietet sich in Bezug auf den Erhebungsaufwand bei der Befragung mehrerer Personen an, durch den Fragebogen wird eine Eingrenzung auf ausgewählte Aspekte ermöglicht und über die anschließenden Diskussionen können die im Fragebogen angegebenen Einschätzungen kommunikativ validiert werden.

Bei der Gruppenzusammensetzung sollte darauf geachtet werden, dass die Personen in keinem direkten Abhängigkeitsverhältnis zueinanderstehen und dass die Zahl der Teilnehmenden ausgeglichen ist. Damit soll unterstützt werden, dass die Beteiligten die Möglichkeit erhalten, sich offen äußern zu können. Um eine Bandbreite an Aussagen und Erfahrungsberichten zu erhalten und dennoch jedem der Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Möglichkeit zu geben, Stellung zu nehmen, bietet sich eine Gruppengröße von sechs bis neun Personen an.

Alle Teilnehmenden erhalten einen skalierten Kurzfragebogen, der Fragestellungen in Bezug auf die für Praktikumskulturen relevanten Kerndimensionen Kooperation, Beziehungsqualität und Mitbestimmung beinhaltet. Nach Ablauf einer festgesetzten Bearbeitungszeit übertragen die Teilnehmenden ihre im Fragebogen getätigten Angaben auf für alle Anwesenden einsehbare Plakate mithilfe von Klebepunkten. Durch eine Moderatorin oder einen Moderator wird die Diskussion mit einer kurzen Zusammenfassung der Ratings eingeleitet woraufhin die Teilnehmenden ihre eigenen Einschätzungen erläutern, aber auch auf die Einschätzungen anderer Teilnehmenden Bezug nehmen.

In dieser Untersuchung wurden zwölf heterogene Gruppen (drei pro Standort), bestehend aus Dozierenden, Praxislehrpersonen und Studierenden gebildet. Eingeleitet wurden die Gruppendiskussionen mit der standardisierten Frage: „Bei der Fragestellung bezüglich

der Kooperation unter den Studierenden unterschieden sich Ihre Angaben stark voneinander. Wie sind Sie zu dieser Einschätzung gekommen?“

7.3.3. Vorteile der Kombination beider Instrumente

Die Vorteile der Kombination von Dokumentenanalyse und Ratingkonferenzen liegen aus allgemeiner empirischer Perspektive in der Triangulation begründet. Im deutschsprachigen Raum wurde der Begriff stark geprägt durch die Ausführungen von Flick (2004). Demnach bedeutet Triangulation, dass ein Forschungsgegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet wird. Dies wird in der Regel durch Anwendung verschiedener quantitativer oder qualitativer Methoden realisiert. Damit können die Stärken der einzelnen Methoden ergänzt und Schwächen können wechselseitig aufgezeigt werden (ebd., S. 23). Ein Potential der Methodentriangulation bildet die Möglichkeit, unterschiedliche Perspektiven miteinander zu verbinden und den untersuchten Gegenstand nach unterschiedlichen Aspekten zu thematisieren.

Im Falle der Erfassung von Praktikums-kulturen bildet der Zugang über die Analyse von praktikumsspezifischen Dokumenten die Möglichkeit organisatorische Rahmenbedingungen von schulpraktischen Phasen zu erfassen. Außerdem finden sich in den Dokumenten Hinweise darauf, wie sich die Lehrerbildungseinrichtungen nach außen darstellen und welche Orientierungen, Lerninhalte, Verhaltensweisen jeweils eine wichtige Rolle spielen. Die Aussagen der Akteure bilden eine Rekonstruktion der Organisation auf der Grundlage multiperspektiver Sichtweisen. Im Sinne der Triangulation darf nicht davon ausgegangen werden, dass die beiden Zugänge übereinstimmende oder unterschiedliche Konstruktionen von Praktikums-kulturen liefern, sondern dass durch die Anwendung zweier Methoden die Kulturen ergänzend konstruiert werden. Beide Methoden erhalten somit in ihrer Behandlung eine weitgehende Gleichberechtigung (ebd., S. 25 f.).

7.4. Beispielhafter Einsatz der Instrumente

Zur Erhebung differenter Praktikums-kulturen soll nachfolgend das Vorgehen der Triangulation von Dokumentenanalyse und Ratingkonferenzen an einem ausgewählten Standort aufgezeigt werden. Die Datengrundlage an Standort X bestand aus insgesamt zehn praktikumsspezifischen Dokumenten: drei auf der Makroebene der Ordnungen und Reglemente, drei auf der Mesoebene der Organisationseinheit der schulpraktischen Ausbildung und vier auf der Mikroebene der Handlungsanweisungen. Dazu kamen drei Rating-

konferenzen mit insgesamt fünf Studierenden, sechs Praxislehrpersonen und sechs Dozierenden. Die Erhebung dieser Daten wurde im Zuge der binationalen Studie COPRA (Coaching im Praktikum), einer Studie zur Förderung professioneller Handlungskompetenzen zukünftiger Lehrpersonen, durchgeführt.

7.4.1. Auswertung

Für die Auswertung der Daten wurde auf Grundlage der Themenschwerpunkte Mitbestimmung, Kooperation und Beziehungsqualität deduktiv und induktiv am Material mit Hilfe der Auswertungssoftware MAXQDA ein Kategoriensystem gebildet. Die erste Durchsicht ergab weitere Differenzierungen, womit das Kategoriensystem mit den Bereichen „Organisation der Praxisphasen“, „Curriculare Verankerung“, „Normsetzungen und Werte“ sowie „Theorie-Praxis-Verhältnisse“ ergänzt wurde. In der finalen Version enthielt das Kategoriensystem zwei Teile: (A) Institutionelle Bestimmungen und Strukturen (Organisation und Curriculare Verankerung der Praxisphasen) und (B) Handlungsorientierungen (Begleitung, Formelle Praktikumsbestimmungen, Mitbestimmungsmöglichkeiten, Kooperation, Normsetzungen und Werte, Theorie-Praxis-Verhältnisse). Insgesamt wurden sechs Dokumente doppelt kodiert, mit einer guten Interkoderreliabilität ($Kappa = 0.78$). Unterschiedlich kodierte Textstellen wurden über eine Interkoderkonferenz ausgeglichen, um eine definitive Projektdatei zu erhalten. Mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) der Dokumente und transkribierten Ratingkonferenzen wurden Merkmale in Struktur, Organisation, Rollen der Akteure und der Vernetzung von Hochschule und Schule identifiziert.

Aus Gründen der Anonymisierung wurden die kodierten Textstellen sinngemäß zusammengefasst, um eine möglichst geringe Nachvollziehbarkeit auf einzelne Lehrerbildungseinrichtungen gewährleisten zu können.

Am Beispiel der Mitbestimmung Studierender bei der Praktikumsgestaltung soll im Folgenden gezeigt werden, wie die Kombination beider Methoden und damit unterschiedliches Datenmaterial als Interpretationsgrundlage zur Erstellung von Institutionsprofilen verwendet werden kann.

7.4.2. Ergebnisse

Das Datenmaterial soll dazu dienen, ein Institutionsprofil herauszuarbeiten, welches das Besondere der Praktikumskultur an einer Lehrerbildungseinrichtung des Standorts X

deutlich macht. Bei der Analyse der Aussagen der beteiligten Akteure geht es vor allem darum, wie diese die organisationale Identität ihrer Einrichtung konstruieren. Das Handeln der Akteure einer Bildungsinstitution erfolgt als „Auftragshandeln“ (Fend, 2006, S. 175), dabei dürfen die Akteure nicht als „Rollenmarionetten“ (ebd.) angesehen werden, sondern als Beteiligte, die eine Institution durch ihre subjektive Wahrnehmung, ihre Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen und ihre Fähigkeiten ausgestalten. Hierfür verwendet Fend den Begriff der „Rekontextualisierung“ (ebd.): Auftragshandeln unterliegt stets einer individuellen Ausgestaltung, womit die individuellen Orientierungen und Haltungen der beteiligten Akteure eine entscheidende Rolle spielen.

Am Standort X richten sich in einem praktikumsspezifischen Dokument die Vorgaben zur Praktikumsgestaltung sowohl an die Praxislehrperson als auch an die Studierenden.

Tabelle 3: Beispielkodierungen im Bereich der Mitbestimmungsmöglichkeiten von Studierenden

Standort X	
Dokumentenanalyse	Die Studierenden sollten mindestens eine längere zusammenhängende Unterrichtssequenz unterrichten können. In einem Teil der zu erteilenden Unterrichtsstunden sollte die Themenwahl den Studierenden überlassen werden, damit sie im Rahmen des Lehrplans eigene Ideen erproben und Interessenschwerpunkte umsetzen können. Die Studierenden führen während des Praktikums I ein Praktikumsjournal. Verbindliche Angaben zum Praktikumsjournal finden sich im Merkblatt zum Praktikumsjournal.
Ratingkonferenzen	Studierende(r) X: „Ich habe es recht hoch angegeben, ich habe schon recht früh mich mit der, eh, Praktikumslehrerin besprochen, aber es ist auch schwierig, also ich möchte [mich] dir anschließen, es ist schwierig zu sagen, wie hoch die eigentliche Mitbestimmung ist, denn ich habe, sie hat Wahlmöglichkeiten vorgegeben und ich habe aus den Möglichkeiten, die sie vorgegeben hatte wählen können und das ist nicht eine wirkliche Mitbestimmung. Aber ich denke, sie wäre auch offen genug gewesen, mir die Frage zu lassen, einfach alles selber zu bestimmen. Letztlich war ich auch sehr auf Gegenseitigkeit aus, ich, ich, ich dachte es war ja auch eine Kooperation und habe mich dann auch unbewusst angepasst und zum Beispiel habe ich in allen drei, Unterrichtseinheiten eine Prüfung gemacht am Schluss und das war, wie sich im Nachhinein herausgestellt, also sehr anstrengend einfach für mich, eh, wenn ich jetzt da wirklich völlige Freiheit mir selber gelassen hätte, also wenn ich wirklich völlig selbstbestimmt, hätte ich das nicht gemacht natürlich.“

Die Mitbestimmung der Studierenden bei der Themenwahl eines Teils der zu erteilenden Unterrichtsstunden wird explizit gefordert. In der Ratingkonferenz erklärt eine Studierende/ein Studierender, dass sie/er im Fragebogen das Maß an Mitbestimmung bei der Praktikumsgestaltung als ziemlich hoch bewertet hat. Im Laufe ihres/seines Redebeitrags stellt sie/er jedoch ihre/seine eigene Einschätzung bezüglich der Mitbestimmung infrage, da ihre/seine Mitbestimmung darin bestand, dass die Praxislehrperson ihr/ihm lediglich verschiedene Wahlmöglichkeiten angeboten hat.

Aus methodischer Perspektive betrachtet zeigt sich in der Aussage der Studentin/des Studenten, wie durch die Ratingkonferenz eine kommunikative Validierung ermöglicht wurde: Die zunächst relativ hohe Einschätzung an wahrgenommener Mitbestimmung bei der Praktikumsgestaltung wurde in der Erläuterung revidiert.

Bezogen auf den Ansatz der Rekontextualisierung nach Fend konnte ihr/sein Beitrag zeigen, wie die Vorgaben aus den Dokumenten in der Praxis umgesetzt wurden und welches Verständnis des Begriffs „Mitbestimmung“ bei Praxislehrperson und Studierender/Studierendem vorliegen. Die Praxislehrperson überlässt nach den Vorgaben der Institution die Themenwahl mancher Unterrichtsstunden der Praktikantin/dem Praktikanten. Jedoch schränkt sich die Wahlfreiheit durch ihre Vorgabe stark ein.

Die Praktikumskultur im Bereich „Mitbestimmung der Studierenden“ zeichnet sich demnach durch Kontroversen um die Verwirklichung gesetzter Ziele aus. Die Hochschule auf der Makroebene gibt Vorgaben bzgl. der Mitbestimmung der Studierenden, die in den Gruppendiskussionen als nicht verwirklicht angesehen werden.

Im Verlauf der Untersuchung werden weitere Perspektiven wie die Curriculare Verankerung und die Organisation der Praxisphasen sowie die hier nicht fokussierten Handlungsorientierungen in die Diskussion mit einbezogen. Damit ergibt sich ein Institutionsprofil, das als Interpretationsgrundlage für empirische Untersuchungen dienen kann.

7.5. Chancen und Limitationen

Der Einblick in die Rahmenbedingungen der Lehrerbildungseinrichtungen ermöglicht eine Erfassung der Praktikumskulturen und zeigt damit auch mögliche Zusammenhänge mit Forschungsergebnissen auf. Eine Praktikumskultur vollständig darzustellen ist unmöglich, da sie durch Dynamik in allen Bereichen gekennzeichnet ist. Daher muss bei der Erfassung das Material immer wieder objektiv und aus verschiedenen Blickwinkeln be-

trachtet werden. Wird ein spezieller Bereich analysiert, muss im nächsten Schritt wieder das Gesamtbild in den Fokus gerückt werden.

Die Erstellung eines Institutionsprofils kann einen Hinweis auf die Passung der Leitgedanken der Organisation mit der tatsächlichen Umsetzung geben und damit etwaige Verbesserungsmöglichkeiten aufzeigen. Dabei spielen die Wertung bzw. die Anonymisierung eine wichtige Rolle. Es muss geklärt werden, welchen Zweck die Institutionsprofile haben und an welche Zielgruppe sie gerichtet sind. Dafür müssen die Daten mehr oder weniger anonymisiert und abstrahiert werden.

Berücksichtigt werden sollte, dass die Repräsentativität einer qualitativen Erhebung gewährleistet werden kann. Um diesem grundsätzlichen Problem qualitativer Forschung zu begegnen, sollte bei der Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Ratingkonferenzen versucht werden, eine möglichst große Bandbreite an möglichen Akteuren z.B. als Dozierende für Praktika verantwortliche Fachdidaktiker und Erziehungswissenschaftler mit einzubeziehen. Dies gilt auch für die Dokumentenauswahl und -auswertung, die möglichst umfassend sein sollte.

7.6. Literatur

- Arnold, K. H., Gröschner, A., & Hascher, T. (Hrsg.). (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung / Pedagogical field experiences in teacher education*. Münster: Waxmann.
- Arnold, K. H., Hascher, T., Messner R., Niggli, A., Patry, J. L., & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Atteslander, P. (1971). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: deGruyter.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-238.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2004). *Triangulation: eine Einführung* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaftler.
- Harris, A. (2013). *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential*. Corwin Press.
- Hascher, T. & Winkler, A. (2017). *Analyse der einphasigen Modelle der Lehrer_innenbildung in verschiedenen Ländern*. Frankfurt am Main: GEW.
- Keller, H., Heinemann, E. & Kruse, M. (2012). Die Ratingkonferenz. Eine Kombination von Kurzfragebogen und Gruppeninterview. *Zeitschrift für Evaluation*, 11 (2), 287-298.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Kraul, M. (2009). Bildungsprozesse und Institutionenkultur. In W. Melzer & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 237-246). Opladen u.a.: Budrich.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung - Band II*. München: Psychologie Verlags Union.
- Landwehr, Norbert (2003). *Q2E Band 3 - Grundlagen zum Aufbau einer Feedbackkultur*. Bern: hep.
- Leitz, I. (2015). *Motivation durch Beziehung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lexikon der Psychologie* (2000). Dokumentenanalyse. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

- Marotzki, W. (2006). Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 111-135), 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayrhofer, W. (1993). Nonreaktive Methoden. *Zeitschrift für Personalforschung*, 11-32.
- Mayring, P. (2002). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Nemeth, A. & Skiera, E. (Hrsg.). (2012). *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Frankfurt: Peter Lang.
- Oser, F. & Biedermann, H. (2015). Auf den Ausbildungsort kommt es an! Schwächen und Stärken der Lehrerbildung an den schweizerischen Pädagogischen Hochschulen. In F. Oser, H. Biedermann, Ch. Brühwiler & S. Steinmann (Hrsg.), *Zum Start bereit? Vertiefende Ergebnisse aus TEDS-M zur schweizerischen Lehrerbildung im internationalen und nationalen Vergleich* (S. 183-209). Opladen: Barbara Budrich.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29-44). Münster u.a.: Waxmann.
- Reh, W. (1995). Quellen- und Dokumentenanalyse in der Politikfeldforschung: Wer steuert die Verkehrspolitik? In U. von Alemann (Hrsg.), *Politikwissenschaftliche Methoden* (S. 201-259). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Rolff, H.- G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim und Basel: Beltz
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie - Gruppe und Organisation* (S. 193-247). Göttingen: Hogrefe.
- Stanat, P. (2009). Kultureller Hintergrund und Schulleistungen - ein nicht zu bestimmender Zusammenhang? In W. Melzer & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 53-70). Opladen u.a.: Budrich.
- Tippelt, R. (2009). Kulturen der Bildung - Einführungsvortrag des Vorsitzenden der DfE. In W. Melzer & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 17-24). Opladen u.a.: Budrich.

Winkler, A. & Grüning, M. (2018). Die Rolle der Kooperation in zwei Modelltypen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 143-168). Wiesbaden: Springer VS.

8 Heterogenität sichtbar machen (Studie IV)

Winkler, A., Grüning, M., Hascher, T., & Rahm, S. (im Druck). Heterogenität sichtbar machen – Eine Annäherung an differente Praktikumskulturen am Beispiel der Kooperation unter Studierenden im Praktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(2), 240-257.

Zusammenfassung

Praktika stellen ein zentrales Element der Lehrpersonenbildung in den deutschsprachigen Ländern dar (z. B. Arnold et al., 2011). Ein genauer Blick auf deren Gestaltung offenbart eine große Heterogenität in Bezug auf Formen, Konzepte und tragende Leitorientierungen. Allerdings wurde dies bisher kaum systematisch untersucht. Die Gewinnung von spezifischen Erkenntnissen zu differenten Orientierungsmustern (als Indikatoren der jeweiligen Ausbildungskultur) spielt insofern eine wichtige Rolle, da Lernergebnisse im Praktikum vor dem Hintergrund dieser Heterogenität zu interpretieren sind. Da Zusammenarbeit in der Lehrerbildungsforschung als wichtige Voraussetzung gilt, um die komplexen Herausforderungen des Schulalltags zu bewältigen (Richter & Pant, 2016), wurden im Kontext des Projekts COPRA qualitative Daten zur kooperativen Orientierung von Praktikumslehrpersonen, Studierenden und Dozierenden der Lehrerbildungseinrichtungen an verschiedenen Ausbildungsstandorten erhoben. Praktikumspezifische Dokumente und Gruppendiskussionen mit repräsentativen Akteuren der schulpraktischen Studien wurden hinsichtlich der ‚Kulturdimension Kooperation‘ ausgewertet. Die Ergebnisse illustrieren die Unterschiede zweier Standorte, deren Kooperationspraktiken sich sowohl in den Rahmenbedingungen als auch in der Wahrnehmung der Zusammenarbeit unterscheiden.

Abstract

Internships are a central element of teacher education in the german-speaking countries (e. g. Arnold et al., 2011). A closer look at their design reveals a great heterogeneity in terms of forms, concepts and guiding principles. However, this has hardly been investigated systematically so far. The gaining of specific knowledge on different orientation patterns (as indicators of the respective training culture) plays an important role in so far as learning outcomes in the internship are to be interpreted against the background of this heterogeneity. As cooperation in teacher education research is considered to be an important prerequisite for coping with the complex challenges of everyday school life (Richter & Pant, 2016), qualitative data on the cooperative orientation of training teachers, students and teachers of teacher education institutions at different training locations were collected in the context of the project COPRA. Internship-specific documents and group discussions with representative actors from school-practical studies were evaluated with regard to the "cultural dimension of cooperation". The results illustrate the differ-

ences between two locations, whose cooperation practices differ with regard to the general conditions as well as the individual perceptions of cooperation.

8.1. Praktika in der Lehrpersonenbildung in der Schweiz und Deutschland

Ein zentrales Element der Lehrpersonenbildung in den deutschsprachigen Ländern sind die schulpraktischen Studien (z. B. Arnold et al., 2011). Ein genauer Blick auf deren Gestaltung offenbart eine große Heterogenität in Bezug auf Formen, Konzepte und tragende Leitorientierungen. Ein wesentliches Differenzmerkmal liegt in ihrer Struktur: Während in der Schweiz eine einphasige Ausbildung, in der die Theorie- und Praxisphasen gleichzeitig absolviert werden, umgesetzt wird, findet in Deutschland ein konsekutives Zwei-Phasen-Modell Anwendung, in dem wesentliche Anteile der schulpraktischen Ausbildung im Anschluss an eine eher theoretisch basierte Ausbildung erworben werden. Die Lehrpersonenbildung in Deutschland wird durch Fragmentierung der Bezugsdisziplinen, die institutionelle Marginalisierung innerhalb der Hochschulen und die Segmentierung des Ausbildungsprozesses charakterisiert (Anselm & Janka, 2016, S. 9); in der Schweiz wird sie als Ausbildung zur „elementaren Berufsfähigkeit“ (Fraefel & Bernhardsson-Laros, 2016) verstanden, deren Ziel kompetente Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger sind. Diese Verschiedenheit impliziert ein unterschiedliches Stärken-Schwächen-Profil und, teilweise damit verbunden, ein unterschiedliches Theorie-Praxis-Verhältnis. Beiden Ländern ist gemein, dass die Lehrpersonenbildung auf zwei Kontexten beruht: dem der Hochschule und dem der Schule. Unterschiede finden sich vor allem bedingt durch den Bildungsföderalismus, neben der nationalen auch auf regionaler Ebene. Für Forschung zur Lehrpersonenbildung bedeutet dies, dass dem jeweiligen Kontext im Zuge der Erforschung leitender Orientierungen der beteiligten Akteure eine besondere Beachtung geschenkt werden muss (Borko, 2004; Moroni, Gut, Niggli, & Bertschy, 2014).

8.2. Forschung zu Praktika

Die Ursprünge der Forschung zu Praktika finden sich in der Mitte des 20. Jahrhunderts (siehe im Überblick Hascher, 2012a, b). Interessanterweise griffen die frühen Impulse Fragen auf, die sich noch heute als zentral erweisen, etwa die Lernfortschritte der Studierenden im bzw. durch das Praktikum, die Rolle der Zusammenarbeit zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden oder die Wirksamkeit von Praktika generell. In diesem Zusammenhang sind die Arbeiten von Zeichner und Mitarbeitenden (z. B. Tabachnick, Popkewitz, & Zeichner, 1979-1980; Zeichner, 1990) als besonders relevant zu betrachten, die kritische Anfragen an das bisher weitgehend ungeprüfte und unreflektierte Ausbil-

dungselement stellten. Sie kamen zu dem Schluss, dass die Wirksamkeit von Praktika deutlich überschätzt werde. Dies führte dazu, dass die Forschung zum Praktikum in der Folge zwischen eher wirksamen Elementen (z. B. die Vermittlung von didaktischen Methoden, siehe Hill, 1986) und eher unwirksamen Aspekten bzw. unerwünschten Effekten von Praktika (z. B. Verschlechterung der Einstellungen, siehe Krüger, Loser, Rasch, Terhart, & Woitossek, 1988) differenzierte. Im Lauf der letzten Jahre hat sich die Forschung diesbezüglich sowie zu den spezifischen Lernprozessen und -ergebnissen weiter intensiviert. Zum aktuellen Stand der Forschung lässt sich konstatieren, dass sich der Wissensstand zur Frage, welche Lernprozesse sich im Praktikum vollziehen und welche Faktoren dazu beitragen, zwar deutlich vergrößert hat (z. B. Hascher, 2014; Košinár, Leineweber, & Schmid, 2016), aber viele Fragen noch offen sind. Zu beachten sind insbesondere erwartungsdiskonforme Effekte, beispielsweise die Verstärkung der Kluft zwischen Theorie und Praxis (z. B. Fischer, Bach, & Rheinländer, 2016; Hascher, 2011).

Vorliegende Studien zeigen zudem eine hohe Diversität in den Forschungszugängen: In deutschsprachigen Ländern dominieren Untersuchungen zum Kompetenzerwerb im Praktikum, während anglophone Studien einen zusätzlichen Fokus auf die Erhebung von Überzeugungen und die Veränderung von Haltungen im Praktikum setzen (Besa & Büdcher, 2014, S. 141). Es muss allerdings festgestellt werden, dass die Erkenntnis der Heterogenität von Lehrpersonenbildung und damit auch der Praxisstrukturen und -kulturen bisher kaum Eingang in die Forschung zu Praktika gefunden hat. Vielmehr fehlt es sowohl an differenzierten Analysen der Kontexte als auch an systematischen Vergleichen. Unter Berücksichtigung der Länderunterschiede und differenter standortspezifischer Perspektiven auf Möglichkeiten und Grenzen von Lernerfahrungen im Praktikum (vgl. Arnold et al., 2011; Gröschner, Müller, Bauer, & Möller, 2015; Tresp, 2015), muss jedoch mit heterogenen Ausgangslagen für dessen Durchführung gerechnet werden. Diese manifestieren sich nicht nur in unterschiedlichen Strukturen (als eher distaler Faktor), sondern auch in unterschiedlichen Praxiskulturen (als eher proximaler Faktor), die Elemente übergreifender Berufskulturen darstellen und die dazu beitragen, wie sich das Lehrpersonwerden gestaltet. In diesem Beitrag soll ein erster Versuch aufgezeigt werden, Praktikumskulturen zu erfassen und bestehende Differenzen am Beispiel der Kooperation unter Studierenden im Praktikum sichtbar zu machen.

8.3. Kulturelle Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen und Ausgangslagen verschiedener Lehrerinnen- und Lehrerbildungsstandorte spiegeln sich nicht nur in den jeweiligen Kontexten, sondern auch in den Kulturen wider. Der Begriff ‚Kultur‘ wirkt allerdings aufgrund der Vielzahl möglicher Bestimmungen arbiträr und wird übereinstimmend als komplexer Ausdruck für ein entkonturiertes Phänomen verstanden (Tippelt, 2009). Ein wissenschaftlicher Kulturbegriff bedarf deshalb der Komprimierung auf Kernelemente. Gemäß Stanat (2009, S. 54) werden Kulturen als „Orientierungssysteme einer Gruppe von Menschen, die ein Netzwerk geteilter Bedeutungen, Werte und Normen umfassen, die die Wahrnehmung, das Denken, die Kommunikation und das Handeln der Gruppenmitglieder beeinflussen und die über Generationen tradiert werden“ verstanden. Sie sind Rahmungen, die dem Handeln der Menschen eine Richtung vorgeben. Als flexible Orientierungssysteme tragen sie der Selbstbestimmung der Mitglieder Rechnung und sind offen für Veränderungsprozesse (Kraul, 2009; Stanat, 2009).

Praktikumskulturen sind geprägt von geteilten Auffassungen über Sinn und Zweck sowie über die Wirksamkeit von Praxiserfahrungen und über die Möglichkeiten, durch Einlassung auf Praxiskontakte eine pädagogische Könnerschaft anzubahnen (Neuweg, 2011). Solche kollektiven Orientierungen und gemeinschaftlichen Intentionen schlagen sich in organisationalen Ordnungen und praktizierten Umgangsformen im Praktikum nieder. Erst in der Interaktion der Beteiligten und in der kooperativen Praxis entsteht ein Rahmen, innerhalb dessen Veränderungen der pädagogischen Akteure, der Organisation und des Unterrichts möglich werden (Rahm, 2014; Rolff, 2013). Die Zusammenarbeit bildet somit eine wichtige Dimension der Praktikumskultur, in dem sie aufzeigt, wie sich gelebte und erwünschte institutionelle Interaktionen manifestieren. Darüber hinaus ist die Zusammenarbeit eine unerlässliche Bedingung, um Schule und Unterricht angesichts komplexer gesellschaftlicher Herausforderungen weiterzuentwickeln (Richter & Pant, 2016). Professionelle Lerngemeinschaften etwa rekurrieren auf kollektive Kapazitäten, indem sie den kontinuierlichen Austausch fördern (Rolff, 2015). Dabei können gemeinsame Problemlösungen, kollektive Verantwortung, Vertrauen, Wertschätzung, Respekt und eine Verpflichtung auf Innovationen wichtige Leitorientierungen darstellen (Harris, 2014; Rahm, 2016). So ist es beispielsweise von Bedeutung, ob eine Lehrpersonenbildungsorganisation in Ordnungen und Verfügungen zum Praktikum die Zusammenarbeit als relevant nach-

gewiesene Leitorientierung benennt und ob sie diese Leitorientierung aus Sicht der Akteure in die Tat umsetzt (vgl. Richter & Pant, 2016). Die gültigen Standards der Lehrpersonenbildung, die Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Weiterbildung und Innovieren umfassen (KMK, 2004), bedürfen ebenfalls der Kooperation. Die Beziehungsqualität im kollegialen Miteinander schließlich gilt als Grundvoraussetzung für die Entwicklung von Schulqualität (Harris, 2014). Damit geben die Zusammenarbeit und die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Studierenden sowie die Beziehungsqualität im Praktikum eine Rahmung für die notwendigen Handlungsspielräume für professionelles Handeln der Beteiligten vor und prägen somit die Praktikumskulturen. Da Praktika einen zentralen Bestandteil der Lehrpersonenbildung bilden, zeigen sich möglicherweise in der Praktikumskultur auch Hinweise auf die jeweilige Lehrpersonenbildungskultur.

8.4. Fragestellung

Auf der Grundlage der oben skizzierten theoretischen Überlegungen wurden in der vorliegenden Studie Unterschiede in den Praktikumskulturen verschiedener Lehrpersonenbildungsstandorte untersucht. Als zentrale Dimensionen wurden Mitbestimmung/Mitverantwortung, Kooperation und Beziehungsqualität ausgewählt, da sie sowohl die Grundlagen des Lehrberufs als auch Ziele und Qualitätskriterien von (professionellen) Lernprozessen darstellen. Bezüglich der Durchführung von Praktika wurden sie wie folgt präzisiert:

(a) Im Bereich der Mitbestimmung/Mitverantwortung geht es um die Frage, inwieweit den beteiligten Akteuren im Praktikum Einflussmöglichkeiten auf das organisationale und auf das pädagogische Geschehen eingeräumt werden. Besteht beispielsweise die Möglichkeit, im Unterricht Themen mitzubestimmen? Entscheidend in diesem Zusammenhang ist die Frage, ob und inwieweit die Studierenden, die Dozierenden und die Praktikumslehrpersonen im Praktikumssetting pädagogische Autonomie und Handlungsspielräume erfahren können (vgl. Bonsen, Hübner-Schwartz, & Mitas, 2013).

(b) (Multi)Professionelle Kooperation ist ein relevantes Thema der heutigen Schulforschung, z. B. im Kontext des Ganztagesbetreuung und der Inklusion, und stellt eine große Herausforderung für die Lehrpersonenbildung dar (Kunze & Rabenstein, 2017; Rahm, Rabenstein, & Nerowski, 2015). Hier stellen sich Fragen nach der Zusammenarbeit zwischen den Studierenden, den Praktikumslehrpersonen und den Dozierenden. Mögliche

Kooperationen betreffen Absprachen und den informellen Austausch unter den Praktikumsbeteiligten ebenso wie kooperative Lernarrangements.

(c) Die Beziehungsqualität bildet die normativen Orientierungen im Umgang miteinander ab (vgl. Bartmann, Fabel-Lamla, Pfaff, & Welter, 2014; Harris, 2014). Ist die Praktikumskultur getragen von gegenseitigem Respekt und Toleranz? Welche Erwartungen werden wechselseitig an das Verhalten der Beteiligten formuliert? Sind die Beziehungen unter den Akteuren vertrauensvoller Natur?

Im vorliegenden Beitrag wird der Schwerpunkt auf die Kooperation unter Studierenden (Teilelement der Dimension b) als Beispiel für die Erfassung von Praktikumskulturen gelegt. Dies auch vor dem Hintergrund, dass der Kooperation bei häufig eingesetzten Teampraktika eine zentrale Rolle zukommt (de Zordo & Hascher, 2017). Es soll versucht werden, die Heterogenität der Praktikumskulturen am Beispiel der Kooperation unter Studierenden kritisch zu prüfen. Zum einen geht es darum, Kernelemente dieser Kulturen zu identifizieren. Zum anderen sollen zwei empirische qualitative Zugänge, Dokumentenanalyse und Gruppeninterviews, vorgestellt und mit Bezug auf ihren Erkenntnisgewinn für die Analyse von Praktikumskulturen diskutiert werden. Mit den vorgelegten Fragestellungen und Befunden zur jeweiligen Praktikumskultur wird Neuland beschritten. Die Erhebung von heterogenen Praktikumskulturen erfolgte im Rahmen der binationalen Studie COPRA (Coaching im Praktikum), in der an vier Standorten der Lehrpersonenbildung (zwei in der Schweiz und zwei in Deutschland) der Frage nachgegangen wird, wie Lernprozesse im Praktikum unterstützt werden können (Grüning & Winkler, 2018).

8.5. Erfassung von Praktikumskulturen

8.5.1. Methodisches Vorgehen

Zur Erhebung der standortspezifischen Praktikumskulturen wurden zwei qualitative Methoden angewendet: die Analyse von praktikumsspezifischen Dokumenten und die Durchführung von Gruppendiskussionen mit repräsentativen Akteuren der schulpraktischen Ausbildung. Die öffentlich zugänglichen Dokumente dienen der Analyse der Rahmenbedingungen von Praktika, die Gruppendiskussionen dem Einblick in die individuellen Sichtweisen und Orientierungen. Die Triangulation dieser beiden Methoden bietet die Möglichkeit, Schwächen des ersten Ansatzes durch Stärken der zweiten Methode aus-

zugleichen (Flick, 2011). Verstanden als sich ergänzende methodische Zugänge zielten Dokumentenanalyse und Gruppendiskussion auf eine Rekonstruktion lokaler Orientierungen und Praktiken (vgl. Rademacher & Wernet, 2015) ab: auf eine Sichtbarmachung von dominanten Handlungsausrichtungen und des kollektiven Habitus von Akteuren in einem geteilten Handlungszusammenhang (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 278). Zudem gibt die Gegenüberstellung der Ergebnisse beider Datenerhebungsverfahren einen Einblick in die Rekontextualisierung von Vorgaben der jeweiligen Lehrpersonenbildungsorganisation durch ihre Akteure (Fend, 2006). Untersucht wurden in der Schweiz ein Studiengang der Sekundarstufe 1 und ein Studiengang Sekundarstufe 2. In Deutschland wurden zwei Ausbildungsinstitutionen des zweiphasigen Modells untersucht. Da sich deren Praxiskonzepte kaum voneinander unterscheiden und die entsprechenden Dokumente alle Schularten (Mittelschule bis Gymnasium) betreffen, wurde kein spezifischer Studiengang ausgewählt. In diesem Beitrag werden beispielhaft zwei Standorte fokussiert. Zur Datenauswertung diente die qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2012; Mayring, 2010), die sich für die Erfassung von Praktikumskulturen insofern eignet, als sie zum Ziel hat, theoretisch abgeleitete Dimensionen im Material zu identifizieren und zu strukturieren.

8.5.2. Dokumentenanalyse

Die Dokumentenanalyse, entwickelt aus der Quellenanalyse in der Geschichtswissenschaft, versteht sich als eine „intensive, persönliche Auseinandersetzung mit dem Dokument, welches in seiner Einmaligkeit möglichst umfassend durchleuchtet und interpretiert wird“ (Atteslander, 1971, S. 67). Es geht um die inhaltliche Aufschlüsselung einschlägiger Dokumente, die entsprechend der Fragestellung ausgewählt und in ihrer Aussagekraft bewertet werden (Reh, 1995). Die Auswahl von Dokumenten als Daten bietet eine Erhebung weitgehend frei von Fehlerquellen und Verfälschungen, da sie nicht durch z. B. soziale Erwünschtheit verzerrt werden können. Sie sind ein Spiegel der Repräsentanz in der Öffentlichkeit, der mit einem geringen Aufwand und ohne Störungen erhoben werden kann (Lamnek, 1995; Mayring, 2002). Allerdings muss einschränkend erwähnt werden, dass die Aktualität der Dokumente vielfach unklar ist und eventuell gerade eine Überarbeitung in Planung ist, was vorgängig abgeklärt werden sollte. Dazu kommt, dass Dokumente einen großen Spielraum für Interpretationen lassen. Eine weitere Herausforderung

der Dokumentenanalyse besteht in der erforderlichen Anonymisierung des Textmaterials, um Rückschlüsse auf die untersuchten Ausbildungsstandorte zu vermeiden.

Über die Webseiten der Institutionen wurden alle öffentlich zugänglichen Dokumente im Kontext der schulpraktischen Ausbildung konsultiert. Die Gesamtsteuerung studienbegleitender Praxisphasen auf Länderebene war ebenso zu berücksichtigen wie Vorschriften und dezidierte Handlungsanweisungen für Studierende im Praktikum in Form von Leitfäden. Da Schulpraktika auf übergreifender bildungspolitischer Ebene ebenso wie auf der Ebene der Praktikumsseinrichtungen und ihren Reglementierungen für Studierende im Systemzusammenhang gesteuert werden (vgl. Rolff, 2013, S. 19ff), wurden auf diesen drei Ebenen Dokumente ausgewählt (Tabelle 4):

- a. Makroebene: Ordnungen und Reglemente zur Organisation der Praxisphasen, curriculare Vorgaben
- b. Mesoebene: Vorgaben zur Begleitung in der Einrichtung, Informationen zum Praktikum, Angaben von Gestaltungsräumen für die Akteure (Mitbestimmung und Eigenverantwortung), institutionelle Vorgaben zur Zusammenarbeit
- c. Mikroebene: Anweisungen zum Umgang mit Schülerinnen und Schülern, Unterrichtsknigge, Durchführung von Unterricht

Tabelle 4: Übersicht der Anzahl für die Dokumentenanalyse ausgewählten Dokumente, die sowohl über das Organisationskonzept als auch über den jeweils verfolgten Professionalisierungsansatz informieren

	Makroebene	Mesoebene	Mikroebene	Gesamt
Standort 1	4	3	3	10
Standort 2	2	3	3	8
Standort 3	2	2	2	6
Standort 4	3	3	4	10

Für die Auswertung gemäß der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) wurden die Dokumente anhand des deduktiv-induktiven Kategoriensystems nach Themen, Inhalten und Aspekten analysiert und mittels MAXQDA kategorisiert. Grundlage für diese theorie- und materialgeleitete Datenauswertung bildeten die Themenbereiche Mitbestimmung, Kooperation und Beziehungsqualität. Diese wurden theoretisch ausdifferenziert und um die Bereiche „Organisation der Praxisphasen“, „Curriculare Verankerung“, „Normsetzungen und Werte“ sowie „Theorie-Praxis-Verhältnisse“ ergänzt. Anhand erster

Kodierungen ergaben sich weitere Differenzierungen, die zu einer induktiven Erweiterung des Kategoriensystems führten. Das definitive Kategoriensystem bestand aus zwei Teilen: (A) Institutionelle Bestimmungen und Strukturen (Organisation der Praxisphasen, Curriculare Verankerung); (B) Handlungsorientierungen (Begleitung, Formelle Praktikumsbestimmungen, Mitbestimmungsmöglichkeiten, Kooperation, Normsetzungen und Werte, Theorie-Praxis-Verhältnisse).

In einem ersten Durchgang wurden die Dokumente gesichtet und „Fundstellen“ kategorisiert. Insgesamt wurden sechs Dokumente doppelt kodiert, mit einer guten Interkoderreliabilität ($Kappa = 0.78$). Unterschiedlich kodierte Textstellen wurden über eine Interkoderkonferenz ausgeglichen. Aus der überarbeiteten Projektdatei wurden die Kodierungen extrahiert und für jede Hauptkategorie zusammengefasst. Daraus entstand für jede Institution ein Raster mit den Themenbereichen und den jeweiligen Zusammenfassungen. Dieses stellte zudem die Grundlage für die Verknüpfung mit den Gruppendiskussionen und die Diskussion der Fragestellung in einem breiteren Rahmen dar (Mayring, 2010). Als Beispiel für die Erfassung von Praktikumskulturen soll nachfolgend ein Einblick in die Kategorie „Kooperation“ gegeben werden (Tabelle 5).

Tabelle 5: Kategorienraster „Kooperation“

Teil A: Institutionelle Bestimmungen und Strukturen	Teil B: Handlungsorientierungen	
A1: Organisation der Praxisphasen	B1: Begleitung B2: Formelle Praktikumsbestimmungen B3: Mitbestimmungsmöglichkeiten	
A2: Curriculare Verankerung	B4: Kooperation	a. Tandem-/Gruppenbildung i. Einteilung Studierende ii. Studierende – Praktikumslehrpersonen iii. Studierende – Dozierende iv. Praktikumslehrpersonen – Dozierende
	B5: Normsetzungen und Werte B6: Theorie-Praxis-Verhältnisse	b. Vorgaben von Zusammenarbeit i. Unter den Studierenden ii. Zwischen Studierenden und Dozierenden iii. Zwischen Praxislehrpersonen und Dozierenden iv. Zwischen den Institutionen c. Absprachen, informeller Austausch

In der Kategorie „Kooperation“ finden sich beispielsweise Antworten auf die Fragen, welche Hinweise die jeweiligen Institutionen zur Kooperation zwischen den einzelnen Akteuren geben. Die hier ausgewählten Dokumente skizzieren einen Sollwert für die Durchführung von Praktika, der mit dem Ist-Zustand, den die Gruppendiskussionen spiegeln, abgeglichen werden kann (Reh, 1995).

8.5.3. Gruppendiskussionen

Um einen Einblick in die Sichtweisen und Orientierungen der beteiligten Akteure der jeweiligen Lehrpersonenbildungseinrichtungen zu erhalten, wurden neben der Dokumentenanalyse Gruppendiskussionen durchgeführt. Dabei dokumentieren die Akteure ihre Rekontextualisierungsleistungen, indem sie ihre Handlungsoptionen innerhalb vorgegebener Strukturen berichten und kommentieren (Fend 2006, S. 175). Es wurde eine spezielle Form der Gruppendiskussion, die sog. Ratingkonferenz, eingesetzt. Dieses zweischrittige Verfahren bietet den Vorteil, dass durch eine Zusammenschau der Einzelratings gezielte Gesprächsanlässe geschaffen werden können (Keller, Heinemann, & Kruse, 2012, S. 287):

(1) Alle Teilnehmenden erhielten zunächst einen skalierten Kurzfragebogen, welcher Fragestellungen auf die für die Erhebung des Kulturbegriffes relevanten Kerndimensionen Mitbestimmung, Kooperation und Beziehungsqualität beinhaltet (siehe Tabelle 6, Ausschnitt Kooperation). Die Fragestellungen zur Mitbestimmung bezogen sich auf die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Studierenden in den verschiedenen Bereichen von Praktika (z. B. Wahl der Praktikumsschule, Unterrichtsgestaltung und Dokumentation der Lernprozesse). Die Kerndimensionen Kooperation und Beziehungsqualität wurden in Bezug auf die einzelnen Praxisdyaden (Studierende-Praxislehrpersonen, Studierende-Dozierende, Dozierende-Praxislehrpersonen) und den Studierenden untereinander in Bezug auf die verschiedenen Bereiche des Praktikums erfragt.

Tabelle 6: Auszug aus dem Fragebogen für die Teilnehmenden aus dem Bereich Kooperation

Kooperation

Gab es in diesem Praktikum Kooperation der Studierenden mit den Praxislehrpersonen.

...bei der Vorbereitung von Unterricht?

...bei der Durchführung von Unterricht?

...bei der Auswertung/Nachbesprechung von Unterricht?

...bei der Gestaltung der Praktikumsdokumentation (z. B. Praktikumsbericht/-mappe)?

Insgesamt beinhaltete der Fragebogen 36 Items. Alle Items wurden von den Teilnehmenden auf einer 6-stufigen Antwortskala von „sehr wenig“ bis „sehr viel“ beantwortet. Nach einer festgelegten Bearbeitungszeit übertrugen die Teilnehmenden ihre Angaben aus dem Fragebogen für alle Anwesenden einsehbar auf Plakate. Hierzu erhielten sie Klebepunkte, die sich je nach Funktion (Dozierende, Praktikumslehrperson, Studierende) farblich voneinander unterschieden.

(2) Die abschließende Diskussion zu den einzelnen Fragen wurde anhand einer kurzen Zusammenfassung durch die Moderation eingeleitet (z. B. „Bei der Frage zur Kooperation der Studierenden mit den Dozierenden gibt es zum Teil unterschiedliche Einschätzungen [...]. Wie sind Sie zu Ihrer Einschätzung gekommen?“). Die offene Darlegung der Ergebnisse bildete zunächst eine kommunikative Validierung der angegebenen Antworten aus dem Fragebogen, was einen Vorteil gegenüber einer rein quantitativen Befragung darstellt. Alle Befragten erhielten die Möglichkeit, ihre Einschätzungen in der Diskussion ggf. zu revidieren und zu begründen (Keller et al., 2012, S. 292). Auch wenn die Fragen des Fragebogens eine Struktur vorgaben, wurde nicht das Ziel verfolgt, die Fragen rigide abzuarbeiten (vgl. ebd., S. 293) und die Kurzfragebögen einer eigenen Auswertung zu unterziehen. Vielmehr ging es darum, dass in der Gruppe persönliche Einschätzungen erläutert und diskutiert wurden.

Insgesamt fanden an allen beteiligten Standorten jeweils drei Gruppendiskussionen statt. Die Gruppen wurden bewusst heterogen zusammengestellt, um einen Diskurs zu fördern. Sie bestanden in den meisten Fällen aus zwei Dozierenden als Verantwortliche für die Praktikumsbegleitung der Lehrpersonenbildungseinrichtung, zwei Praxislehrpersonen und zwei Studierenden, die bereits Praktika absolviert hatten. Die aufgrund der Funktionen der Teilnehmenden differenten Orientierungen, Erfahrungen und Haltungen bilden einen entscheidenden Gewinn der Gruppenzusammensetzung, da möglichst unterschiedliche Perspektiven erfasst werden können. Eine solch heterogene Zusammensetzung birgt allerdings die Gefahr, dass Status- und Altersunterschiede unter den beteiligten Personen einen Einfluss auf die Gruppendynamik haben können. Außerdem hätten sich zwischen den Studierenden und den Praxislehrpersonen bzw. Dozierenden mögliche Abhängigkeitsverhältnisse hemmend auswirken können (Bortz & Döring, 2015, S. 243). Bei der

Rekrutierung wurde deshalb darauf geachtet, dass die Teilnehmenden zum Zeitpunkt der Gruppendiskussionen in keinem direkten Abhängigkeitsverhältnis zueinanderstanden, um allen Beteiligten die Möglichkeit zu geben, sich offen zu äußern. Alle Gruppendiskussionen wurden von denselben zwei Personen moderiert, um eine möglichst hohe Vergleichbarkeit im Hinblick auf Ablauf und Methode zu erzielen. Die Audioaufnahmen der Gruppendiskussionen wurden transkribiert und anschließend mit MAXQDA anhand des Kategoriensystem für die Dokumentenanalyse ausgewertet.

8.6. Ergebnisse: Kulturdimension Kooperation unter den Studierenden

Im Folgenden wird anhand von zwei Beispielen dargestellt, wie die Dimension „Kooperation unter Studierenden“ in den Dokumenten thematisiert und in den Gruppendiskussionen besprochen wurde und wie eine Interpretation der Praktikumskultur in dieser Dimension erfolgen könnte.

8.6.1. Kooperation unter Studierenden am Standort A

Am Standort A fanden sich in 8 von 10 Dokumenten insgesamt $N = 46$ Textstellen mit Hinweisen bzw. Aufforderungen zur Kooperation zwischen den an den Praktika beteiligten Akteuren und Institutionen. Verglichen mit den anderen untersuchten Institutionen (im Durchschnitt: $M = 28$ Textstellen, $SD = 19$), handelte es sich bei Standort A um eine Institution, bei der sehr häufig durch praktikumsspezifische Dokumente Hinweise zu Kooperation gegeben werden. So wird in einem Dokument der Makroebene, einer Anleitung zum Praktikum, an die Studierenden folgender Hinweis formuliert¹:

„Zum Auftrag der Studierenden im Praktikum, welche abhängig ihres Fächerprofils den Unterricht einer gesamten Klasse übernehmen sollen, gehört u.a. folgender Punkt: Jede(r) der Studierenden übernimmt ca. 13 Unterrichtsstunden, bei denen grundsätzlich beide Studierende immer anwesend sein sollen.“

¹ Aus Gründen der Anonymisierung wird aus den kodierten Textstellen nicht wörtlich zitiert, sondern der Inhalt wird daher sinngemäß paraphrasiert.

In der ausgewählten Textstelle zeigt sich, dass hier eine direkte Anweisung zur Kooperation unter Studierenden ausgesprochen wird. Die Einteilung der Studierenden erfolgt in diesem Praktikum grundsätzlich als Tandem. Dabei soll gemeinsam der Unterricht der zugeteilten Klassen übernommen werden und es wird darauf hingewiesen, dass die Tandempartnerin, der Tandempartner auch in den durch die andere, den jeweils anderen gehaltenen Stunden anwesend sein solle. Durch die Einteilung in Tandems im Praktikum wird hier zunächst eine Basis für eine Kooperation unter Studierenden im Praktikum gebildet. Die Umsetzung des Kooperationsgedankens muss zunächst bei der Einteilung der durchzuführenden Stunden erfolgen. Die Studierenden erhalten den Auftrag, abhängig von ihrem Fächerprofil den Unterricht einer Klasse zu übernehmen. Dies bedeutet, dass Absprachen miteinander getroffen werden müssen, z. B. im Hinblick auf Terminplanung oder bezüglich der Einteilung der Fächer. Dadurch, dass beide Studierenden immer anwesend sein müssen, werden Möglichkeiten für Teamteaching und gegenseitige Hospitation geschaffen.

Wie die Studierenden mit dieser Vorgabe durch ihre Ausbildungsinstitution umgehen und welche Erfahrungen sie bei der Zusammenarbeit mit ihren Tandempartnerinnen und -partner im Praktikum gemacht haben, zeigt die nachfolgende Aussage einer/eines Studierenden (STU) in der Gruppendiskussion:

STU A: „Also bei uns waren es insgesamt vier Unterrichtsbesuche und uns wurde die Möglichkeit gegeben, dass wir die ersten zwei bei jeweils unterschiedlichen Dozenten zusammen machen können. Im Tandem. Das haben wir dann auch erstmal genutzt, weil wir überhaupt nicht wussten, was kommt auf uns zu. Wir wussten auch nicht, worum es ging. Und das war wirklich gut. Also man hat viel mehr Ideen bekommen zu zweit und der eine sieht was, was der andere nicht sieht.“

Die/der Studierende schildert, dass sie/er im Praktikum die Möglichkeit hatte, bei den ersten beiden von insgesamt vier Unterrichtsbesuchen durch eine Dozierende, einen Dozierenden die Unterrichtsstunden im Teamteaching zu halten. Dieses Angebot hat sie/er genutzt, da sie/er berichtet, dass das gemeinsame Unterrichten mit der Partnerin, dem Partner Sicherheit gab bei den anfänglichen Unsicherheiten im Praktikum. Dabei bezieht sie/er sich nicht nur auf die Durchführung der Unterrichtsstunden, sondern auch auf die Unterrichtsvorbereitung. Hier nennt sie/er den positiven Gewinn durch den Zuwachs an Ideen und das Einbringen von anderen Sichtweisen. In diesem Beispiel zeigt sich, dass

die Vorgabe durch die Institution, die Studierenden sollen im Praktikum miteinander kooperieren, als bereichernd eingeschätzt wird. Die Zusammenarbeit wird in diesem Falle als sehr positiv bewertet. Dies wird begründet mit einem Zuwachs an Sicherheit bei Planung und Durchführung von Unterricht im Teamteaching sowie der Möglichkeit eines gemeinsamen Ideenaustauschs und gegenseitigen Feedbacks.

In den meisten der Fälle zeigt sich in den Aussagen der Akteure in den Gruppendiskussionen, dass an diesem Standort die Studierenden positive Erfahrungen bei der Kooperation mit ihren Tandempartnerinnen und -partnern im Praktikum gemacht haben. Dennoch werden auch konträre Beobachtungen durch eine Praktikumslehrperson (PLP) geäußert:

PLP A: „Ähm, also ich, ich konnte das nicht so beobachten bei den, also so Teamteaching oder, also, das war immer so, so eins zu eins, ähm, Beziehung mit mir und dem, dem Praktikanten. Ich hab das nicht, nicht so wahrgenommen und auch nie mal gehört, dass äh, irgendjemand gerade jetzt irgendjemand was zusammen macht.“

Die Praktikumslehrperson berichtet davon, dass sie bei dem durch sie betreuten Praktikum keine Kooperation durch Teamteaching oder auch andere Formen der Zusammenarbeit beobachten konnte. Dabei schätzt sie die Beziehung von sich zu den jeweiligen Praktikantinnen und Praktikanten als enger ein, als die zwischen den beiden Studierenden. In dem von der Praktikumslehrperson dargestellten Fall zeigt sich, dass die Studierenden im Praktikum trotz ihrer Einteilung als Tandem wenig oder womöglich überhaupt nicht miteinander kooperiert haben. Eine Vermutung für das Scheitern einer Zusammenarbeit wird von der Praktikumslehrperson auch im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion nicht angestellt.

Durch die Einteilung in Tandems wird am Standort A eine wesentliche Rahmenbedingung für Kooperation unter Studierenden vorgegeben. Damit zielt die Ausbildungsinstitution darauf ab, einen für sie wichtigen Aspekt des Praktikums, eine kooperationsaffine Orientierung, umzusetzen. Es zeigt sich auch, dass diese Orientierung von ihren Akteuren prinzipiell als positiv angenommen wird. Kooperation wird umgesetzt und als gewinnbringend erfahren. Dabei stellt sich jedoch in diesem Fall heraus, dass die Akteure die Setzungen durch Institutionen nicht einfach übernehmen, sondern diese aufgrund ihrer individuellen Erfahrungen oder Einstellungen, z. B. im Hinblick auf Kooperation, eigenständig ausgestalten und mitunter sogar unterlaufen.

8.6.2. Kooperation unter Studierenden an Standort B

Am Standort B fanden sich in den insgesamt sechs für die Analyse ausgewählten Dokumenten keine Textstellen zur Kooperation unter Studierenden und insgesamt konnten für die Oberkategorie „Kooperation“ lediglich $N = 3$ Kodierungen vorgenommen werden. Dies deutet darauf hin, dass seitens der Institution keine Vorgaben zur Zusammenarbeit unter den Studierenden bzw. den Beteiligten erfolgen. In den Rahmenbedingungen der Praktika an dieser Institution wird deutlich, dass Praktika nicht als Tandem oder Gruppe organisiert sind. In den Gruppendiskussionen spiegeln sich die Folgen dieser Organisationsform bei der Fragestellung „Gab es im letzten Praktikum Kooperation unter den Studierenden?“ in den Aussagen der Studierenden bezüglich ihrer Haltung gegenüber Kooperation wider:

STU B1: „Für mich war es da so, dass jeder irgendwie so irgendwie in seinem Stadium des Studiums ist und man sich ja dann auch nicht mehr regelmäßig sieht, vor allem weil eben die Praktika außerhalb der Hochschule stattfinden. Ich, also ich war da so bei Vorbereitung von Unterricht, war ich da noch ein bisschen mehr auf der rechten Seite, weil ich mich zum Teil austausche, ehm, mit anderen Studierenden, aber irgendwie eben auf freiwilliger Basis, nicht irgendwie in einem vorgegebenen Rahmen. Aber sonst findet im Prinzip keine Kooperation statt, wenn es jetzt nicht gerade irgendwie per Zufall jemand ist, den ich kenne, der zur gleichen Zeit am gleichen Ort ist.“

Als Gründe für wenig Möglichkeiten der Zusammenarbeit bringt die/der Studierende an, dass das Praktikum zu einem Zeitpunkt im Studium stattfindet, zu dem es wenig Präsenzveranstaltungen an der Ausbildungsinstitution gibt. Hinzu kommt, dass die Studierenden auf verschiedene Schulen verteilt sind. Es gibt jedoch Formen des Austauschs mit Mitstudierenden, hier bezieht sie/er sich auf die Vorbereitung von Unterricht und betont, dass dies auf Eigeninitiative hin erfolgt und nicht aufgrund von Anweisungen durch die Institution. An diesem Beispiel zeigt sich, dass sowohl der Studienaufbau (in der hier beschriebenen Phase des Studiums) als auch das Praktikumskonzept weder zeitliche noch räumliche Möglichkeiten anbieten, damit Studierende miteinander kooperieren können. Dennoch wird Kooperation in Form eines Austauschs miteinander praktiziert. Eine weitere Aussage von einer/einem Studierenden verstärkt diesen Eindruck:

STU B2: „Ich finde es immer als Ermutigung und als Hinweis, dass es solche Kooperationen gibt und geben soll, das finde ich gut, aber so als Vorschrift eher weniger. Die vollen Stundenpläne, alle sind irgendwo und es ist schwierig einfach nur schon einen Termin zu finden und eh ich finde da Vorschriften eher weniger angebracht.“

Obschon Kooperation positiv konnotiert wird („Ermutigung“), lehnt sie/er jedoch ab, eine Kooperation unter Studierenden als Verpflichtung vorzugeben. Dies erfolgt insbesondere mit Bezug auf die Umsetzungsmöglichkeiten einer Zusammenarbeit und die Rahmenbedingungen. Damit bestätigt sich in den Gruppeninterviews das Bild, dass die Rahmenbedingungen der Ausbildungsinstitution Kooperation nicht vorsehen. Entsprechend kann die Qualität der Zusammenarbeit unter den Studierenden anhand des Datenmaterials nur sehr eingeschränkt interpretiert werden. Aus der Analyse der Dokumente ergibt sich zudem, dass die Studierenden an diesem Standort sehr frei sind in der zeitlichen Einteilung der Module und Praktika, weshalb sich die Zusammensetzungen der Gruppen ständig verändern.

8.7. Zusammenfassung, Reflexion und Ausblick

Praktikumskulturen formen die Bedingungen für das Lernen angehender Lehrpersonen. Sie rahmen die Bemühungen der Akteure, Lehrpersonenbildung zu gestalten und weiterzuentwickeln. In unserer Studie wurde anhand von Dokumentenanalysen und Gruppendiskussionen deutlich, dass die Heterogenität der Praktikumskulturen zwischen Standorten der Lehrpersonenbildung groß ist. Am Beispiel der Kooperation unter Studierenden wurden zwei Fälle dargestellt, die sich grundsätzlich unterscheiden: Wird am Standort A die Kooperation bereits in den Dokumenten beschrieben und formal gesteuert, bestehen am Standort B keine Vorgaben und es fehlt die Basis für eine solche Kooperation. Dennoch wird an beiden Standorten ersichtlich, dass die Beteiligten der Zusammenarbeit mit anderen positiv gegenüberstehen. Wesentlich ist dabei, dass sie diese im Kontext der vorgegebenen Möglichkeiten interpretieren und die jeweiligen Durchführungsmodalitäten als gut empfinden. Entsprechend überwiegen am Standort A positive Aussagen zur Kooperation. Sie wird als angenehm und bereichernd empfunden, jedoch wird auch deutlich, dass es sich im beschriebenen Teamteaching vor allem um Austausch handelt, der durch Feedback und Ideengebung als bereichernd für die individuelle Weiterentwicklung betrachtet wird. Die Beteiligten des Standorts B stehen einer konkreteren Umsetzung von Zusam-

menarbeit unter den Studierenden zurückhaltend gegenüber. Sie können sich eine vermehrte Kooperation unter den Studierenden zwar vorstellen, allerdings stellt die Wahrung der Autonomie eine Grundbedingung dafür dar. Zu berücksichtigen ist bei beiden Standorten: Wird Kooperation positiv konnotiert, bedeutet das nicht zugleich, dass mehr Kooperation grundsätzlich als besser zu interpretieren ist, denn primär ist die Qualität der Kooperation, sei es mit Peers, Dozierenden oder Praktikumslehrpersonen, entscheidend (z. B. de Zordo, Hagenauer, & Hascher, 2017; Fussangel & Gräsel, 2014; Steinert et al., 2006).

Das Anliegen des vorliegenden Beitrags war es, anhand von Ergebnissen aus Dokumentenanalysen und Gruppeninterviews einen ersten Einblick in die Erfassung von Praktikumskulturen zu geben. Mit seinem Ziel, zu verdeutlichen, wie wichtig der jeweilige Einbezug der Kontextbedingungen für empirische Studien zum Lernen im Praktikum ist, beschreitet er Neuland und weist einige Schwächen auf: Die Rahmenbedingungen konnten anhand der Dokumentenanalyse zwar grundlegend dargestellt werden, die Intention der Dokumente blieb dabei aber unberücksichtigt. Komplementär wurden anhand der Gruppendiskussionen die verschiedenen Perspektiven der Akteure und die unterschiedlichen Realisierungspraxen der dokumentarischen Vorgaben deutlich, Heterogenität zeigte sich indes nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb der Lehrpersonenbildungsinstitutionen. Des Weiteren illustriert der gewählte Zugang zu Praktikumskulturen über die drei Dimensionen Mitbestimmung, Kooperation und Beziehungsqualität die Problematik der Nutzung des Kulturbegriffs: „Kultur“ fungiert als ein Containerbegriff, welcher keine klare begriffliche Definition ermöglicht und daher jeweils kontextbezogen zu präzisieren ist (Fuchs & Liebau, 2013; Liebau & Wagner, 2018). Kulturen stellen dynamische und vielfältige Gebilde dar. Unser Beitrag zeigt beispielhaft, wie sie für den Bereich des Praktikums erfasst werden können.

8.8. Literaturverzeichnis

- Anselm, S. & Janka, M. (2016). Vernetzung statt Praxisschock: Konzepte, Ergebnisse, Perspektiven einer innovativen Lehrerbildung durch das Projekt Brückensteine. Pädagogisch und didaktische Schriften, Band 14, 9-19. Göttingen: Edition Ruprecht.
- Arnold, K. H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J. L. & Rahm, S. (2011). Empowerment durch Schulpraktika. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Atteslander, P. (1971). Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: deGruyter.
- Bartmann, S., Fabel-Lamla, M., Pfaff, N. & Welter, N. (Hrsg.). (2014). Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Barbara Budrich.
- Besa, K.-S. & Büdcher, M. (2014). Empirical evidence on field experiences in teacher education: A review of the research base. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), Schulpraktika in der Lehrerbildung (S. 129-146). Münster: Waxmann.
- Bonsen, M., Hübner-Schwartz, C. & Mitas, O. (2013). Teamqualität in der Schule. Lehrerkooperation als Ausgangspunkt für Schul- und Unterrichtsentwicklung. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität (S. 105-122). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Bortz, J. & Döring, N. (2015). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Limitierte Sonderausgabe. 4. Auflage. Berlin: Springer.
- de Zordo, L. & Hascher, T. (2017). Kooperation lernen im Teampraktikum? *journal für lehrerInnenbildung*, 1(17), 20-25.
- de Zordo, L., Hagenauer, G. & Hascher, T. (2017). Verschiedene Formen des Teamteaching als Lerngelegenheiten im kooperativen Praktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9, 8-29.
- Fend, H. (2006). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS.
- Fischer, T., Bach, A. & Rheinländer, K. (2016). Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis von Lehramtsstudierenden. Empirische Befunde über Veränderungen im Praxissemester und Unterschiede im Bachelor- und Masterstudium (i. Vorb.).
- Flick, U. (2011). Triangulation. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit: Ein Studienbuch* (S. 323-328). Wiesbaden: VS.

- Fraefel, U. & Bernhardsson-Laros, N. (2016). Das Prinzip der Hybridität beim Aufbau professionellen Handlungswissens in Hochschulstudiengängen: „Third Space“ als offenes Kooperations- und Diskursfeld. In K. Zierer (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik* (S. 99-114). Hohengehren: Schneider.
- Fuchs, M. & Liebau, E. (2013). Kapiteleinführung: Mensch und Kultur. Verfügbar unter: <https://kubi-online.de> [09.05.2018].
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2014). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 667-682). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J. & Möller, J. (2015). Praxisphasen in der Lehrerbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 687-712.
- Grüning, M. & Winkler, A. (2018). Dokumentenanalyse und Ratingkonferenzen als Instrumente zur Erfassung differenter Praktikumskulturen von Lehrerinnen- und Lehrerbildungseinrichtungen. In M. Rothland, & I. Biederbeck (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Harris, A. (2014). *Distributed Leadership Matters*. Thousand Oaks: Corwin.
- Hascher, T. (2011). Vom «Mythos Praktikum» und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 8-16.
- Hascher, T. (2012a). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(1), 109-129.
- Hascher, T. (2012b). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(1), 87-98.
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf*, 2. Auflage, (S. 542-571). Münster: Waxmann.
- Hill, S. (1986). Language education and field experiences. *Journal of Teacher Education* 37(3), 56-59.
- Keller, H., Heinemann, E. & Kruse, M. (2012). Die Ratingkonferenz. Eine Kombination von Kurzfragebogen und Gruppeninterview. *Zeitschrift für Evaluation*, 11(2), 287-298.

- KMK (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/.../2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf. [09.05.2018].
- Košinár, J., Leineweber, S. & Schmid, E. (2016). Professionalisierungsprozesse angehenden Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Münster: Waxmann.
- Kraul, M. (2009). Bildungsprozesse und Institutionenkultur. In W. Melzer, & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung* (S. 237–246). Opladen: Barbara Budrich.
- Krüger, A.-K., Loser, F., Rasch, J., Terhart, E. & Woitossek, A. (1988). *Lernprozesse in schulpraktischen Studien*. Universität, Osnabrück.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Kunze, K. & Rabenstein, K. (2017). Editorial. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1, 4-6.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung – Band II*. München: Psychologie Verlags Union.
- Liebau, E. & Wagner, E. (2018). Das Konzept ‚Kulturelle Bildung‘ im globalen Kontext. In E. Glaser, H.-C. Koller, W. Thole, S. Krumme (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung* (S. 199-213). Opladen: Barbara Budrich.
- Mayring, P. (2002). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Moroni, S., Gut, R., Niggli, A. & Bertschy, B. (2014). Verbindung von Theorie und Praxis bei der Begleitung von Praxisphasen in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7(1), 24-45.
- Neuweg, G.-H. (2011). Praxis als Theorieanwendung? Eine Kritik am ‚Professionsgenerierungs-Ansatz‘. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 17-25.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Rademacher, S. & Wernet, A. (2015). Struktur, Funktion und Eigenlogik. Schultheoretische Anmerkungen zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 95-116). Wiesbaden: Springer VS.
- Rahm, S. (2014). Schule verändern. *SchulVerwaltung*, 5, 4-7.

- Rahm, S. (2016). Zur (R)Etablierung einer pädagogischen Verständigungskultur in Schulentwicklungsprozessen. In B. Althans & J. Engel (Hrsg.), *Responsive Organisationsforschung* (S. 231-254). Wiesbaden: Springer VS.
- Rahm, S., Rabenstein, K. & Nerowski, C. (2015). *Basiswissen Ganztagschule*. Weinheim: Beltz.
- Reh, W. (1995). Quellen- und Dokumentenanalyse in der Politikfeldforschung: Wer steuert die Verkehrspolitik? In U. von Alemann (Hrsg.), *Politikwissenschaftliche Methoden* (S. 201-259). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Richter, D. & Pant, H.A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2015). Professionelle Lerngemeinschaften als Königsweg. In: H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch der Unterrichtsentwicklung* (S. 195-218). Weinheim: Beltz.
- Stanat, P. (2009). Kultureller Hintergrund und Schulleistungen – ein nicht zu bestimmender Zusammenhang? In W. Melzer & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung* (S. 53-70). Opladen: Barbara Budrich.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185-204.
- Tabachnick, B. R., Popkewitz, T. & Zeichner, K. (1979-1980). Teacher education and the professional perspectives of student teachers. *Interchange* 10(4), 12-29.
- Tippelt, R. (2009). Kulturen der Bildung – Einführungsvortrag des Vorsitzenden der DGFE. In W. Melzer & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung* (S. 17-24). Opladen: Barbara Budrich.
- Tremp, P. (2015). Von Hochschullehrern, akademischer Lehre und Lehrerbildnerinnen: Über einige Erwartungen und Zumutungen. In C. Villiger & U. Trautwein (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis* (S. 19-34). Münster: Waxmann.
- Zeichner, K. & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In R. W. Huston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). New York, NY: Macmillan.

9 Diskussion

In dieser Arbeit liegt der Fokus auf der Frage nach den Lerngelegenheiten, die in der schulpraktischen Ausbildung unterschiedlicher Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen angeboten werden. Dies vor dem Hintergrund, dass sich die Praktika an den Standorten nicht nur in Bezug auf deren Gestaltung und Konzeption, sondern auch bezüglich ihrer Einbettung in die Ausbildung von Lehrpersonen markant unterscheiden und keine Systematisierung der angebotenen Lerngelegenheiten besteht. Das Angebot wird auf mehreren Ebenen gesteuert und beeinflusst (Rolff, 2013): Auf der Makroebene der Bildungssysteme und damit den Reglementen, die der Institution übergreifend sind und in das Gesamtcurriculum einfließen. Im Angebot-Nutzungs-Modell sind dies die Bildungsangebote und damit die kulturellen, ökonomischen und (hoch-) schulischen Bedingungen (Hascher & Kittinger, 2014, S. 223). Auf der Mesoebene die Regelung der Praktika, das Praktikumskonzept und damit die spezifisch für Praktika intendierten Lerngelegenheiten in den Curricula. Diese Ebene ist im Angebots-Nutzungs-Modell in den Lernangeboten zu finden und wird durch die Mikroebene der Individuen und den institutionellen Handlungsanweisungen beeinflusst. Die jeweiligen Kompetenzen und Voraussetzungen der Beteiligten, der persönlichen emotional-motivationalen Bedingungen und der Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Akteuren, gestalten die Umsetzung der Lernangebote.

Auf der Mikroebene befindet sich die **Studie I** «*Lerngelegenheiten im Praktikum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*», welche die intendierten Lerngelegenheiten für Praktika in den Curricula von fünf Lehrerbildungsinstitutionen untersucht und die Ergebnisse in einem Modell (Abbildung 6) systematisiert wurden. Es zeigt sich, dass an den fünf Standorten Lerngelegenheiten für die Hochschule und die Praktikumsschule in den Bereichen Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Pädagogik und allgemeinbildende Inhalte intendiert werden (Blömeke, Kaiser, & Lehmann, 2010; Kunter et al., 2011). Dabei wird vor allem auf die Anwendung dieser Bereiche in der schulpraktischen Ausbildung Wert gelegt, wohingegen die Lernziele an der Hochschule zusätzlich auf die Überzeugungen, die motivationalen Merkmale und die selbstregulativen Fähigkeiten fokussieren. Dass keine explizite Erwähnung der Entwicklung der Überzeugungen der Studierenden in den Praktika zu finden ist, erscheint spannend, wird doch der Einstellung der Beteiligten eine handlungsleitende Funktion beigemessen (Biedermann, Brühwiler & Krattenmacher,

2012). Gerade im Praktikum, das einen praktischen Zugang zum Lehrberuf ermöglicht und den ersten direkten Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, ist es von hoher Wichtigkeit, dass die Studierenden mit ihrer Einstellung und ihren Überzeugungen konfrontiert werden (Rahm & Lunkenbein, 2014). Ebenso hängt das Lernen der Studierenden von den Emotionen und der Motivation der Praktikumslehrpersonen ab, wie im Modell des selbstregulierten Lernens von Schiefele und Pekrun (1996; Bandura, 1993; Endedijk, 2014; siehe Abbildung 2) im Bereich der externen Lernsteuerung und den Umwelten gezeigt wird. Da die Lerngelegenheiten vorwiegend von den Praktikumslehrpersonen angeboten werden, kommt ihnen eine bedeutende Rolle im Bereich der Überzeugungen und Motivation zu (Moser & Hascher, 2000).

Der Einfluss der Einstellung der Praktikumslehrpersonen ist nicht zu unterschätzen (Gröschner & Häusler, 2014) und zeigt einen zentralen Forschungsgegenstand auf: In weiteren Untersuchungen sollte der Frage nachgegangen werden, welche Bedeutung die Einstellung und Haltung der Praktikumslehrpersonen auf die Ausbildung der Studierenden hat. Dies auch im Zusammenhang, inwiefern dieser Einfluss in Weiterbildungsangeboten für Praktikumslehrpersonen aufgegriffen und behandelt werden kann.

Die zentrale Rolle der Begleitpersonen der Studierenden zeigt sich auch auf der Mesoebene im Modell der Lerngelegenheiten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. An der Hochschule werden Lerngelegenheiten in Seminaren, Vorlesungen und Übungen angeboten (Winkler, 2018). Alle diese Formate werden von Dozierenden und Praktikumslehrpersonen gesteuert und vorbereitet. Dabei ist die Verknüpfung der Hochschule und der Praktikumsschule nicht gross und es stellt sich die Frage, wie hoch die Qualität der Ausbildung sein kann, wenn die leitenden Personen die Lerngelegenheiten der anderen Institution nicht kennen. Dies auch in Bezug auf Begleitveranstaltungen der Praktika, welche von Dozierenden durchgeführt werden, die nicht selbst am Praktikum teilgenommen haben. Kreis und Staub (2011) wollen mit dem fachspezifischen Unterrichtscoaching, die Unterrichtsbesprechungen qualitativ fundierter gestalten, indem die Praktikumslehrpersonen eine Weiterbildung besuchen und darin lernen, die Studierenden in einem konstruktiven Gespräch auf eine qualitativ hohe Unterrichtsgestaltung zu führen (Staub et al., 2014). Auch Ansätze mit Videovignetten, die es ermöglichen unterrichtsspezifische Situationen in Hochschulveranstaltungen zu diskutieren, bringen Effekte im bildungswissenschaftlichen Wissen (Mertens & Gräsel, 2018). Diese Möglichkeit grenzt sich von den Zugängen, die Unterrichtssituationen detailgetreu in einem Lehr-Lern-Labor nachstellen

wollen ab, indem er nicht eine Unterrichtssituation im geschützten Rahmen nachstellt, sondern reale Beispiele im fachwissenschaftlichen Kontext analysiert (Schude, Bosse, & Klusmeyer, 2016).

Eine weitere Möglichkeit wäre das Videographieren des eigenen Unterrichts im Praktikum und deren Besprechung mit den Dozierenden und den Praktikumslehrpersonen. Die Lerngelegenheit, die damit angeboten würde, wäre qualitativ hoch, jedoch sehr zeitaufwändig. Es muss festgestellt werden, dass die Begleitung und Kooperation aufgrund geringer Zeitressourcen, mangelnder Kompetenzen und fehlender Mitarbeitspflicht am Professionalisierungsprozess der zukünftigen Lehrpersonen nicht immer zufriedenstellend verlaufen (Hascher & Winkler, 2017; Weyland, 2012). Die Offenheit der Dozierenden und der Praktikumslehrpersonen für die Lerninhalte der jeweiligen anderen Institution ist daher sehr wichtig.

Die Verknüpfung der beiden Institutionen muss in der Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zentral sein und setzt hohe Kompetenzen der beteiligten Personen voraus (Gut, Moroni, Niggli, & Bertschy, 2014). Deshalb muss der Schwerpunkt in den Weiterbildungen für Praktikumslehrpersonen auf der Begleitung der Studierenden und den Lernzielen der Hochschule liegen. Dies gilt ebenfalls für Dozierende an den Hochschulen, deren Weiterbildung aufgebaut und in Zusammenhang mit Schulbesuchen stehen muss. Ein Zugang bietet das neue Projekt verschiedener Pädagogischer Hochschulen mit dem doppelten Kompetenzprofil. Die Dozierenden an der Hochschule müssen über ein Lehrdiplom und eine Dissertation verfügen (Vaccaro, 2016). Sie arbeiten aber oft nicht mehr nebenbei als Lehrperson an einer Schule, was die Aktualität der Kompetenzen im Erfahrungsbereich in Frage stellt. Das Wissen über die aktuellen Vorgänge, Schwierigkeiten und Vorgehensweisen an den Schulen ist zentral für eine gute Theorie-Praxis-Verknüpfung an den Hochschulen (Arnold, Hascher, Messner, Niggli, Patry, & Rahm, 2011). Ein weiterer zentraler Ansatzpunkt liegt darin, die Beteiligten der Hochschule und der Praxis gleichermaßen zu involvieren und ihnen gemeinsam die Verantwortung der professionellen Ausbildung zu übertragen (Grossman et al., 2009; Zeichner, 2010). Dazu müssen hybride Räume geschaffen werden, in denen die beteiligten Personen in Austausch treten und die Ausbildung künftiger Lehrpersonen gemeinsam weiterentwickeln können (Edwards, Tsui, & Stimson, 2009; Zeichner, 2010). Weitere Forschung könnte untersuchen, wie solche Räume gestaltet werden können und welchen Einfluss die Ausbildung sowie die Weiterbildung der Dozierenden und der Praktikumslehrpersonen auf

die Kooperation und die Begleitung der Studierenden hat. Es wäre weiter von Interesse zu erforschen, wie die Qualität der Begleitseminare und der Unterrichtsbesprechungen im Praktikum verbessert werden kann. Das Projekt «COPRA» verfolgt diese Ziele mit Hilfe einer Interventionsstudie im Bereich der Begleitung der Studierenden im Praktikum (COPRA, Januar 2019).

Einen Einfluss auf die Kooperation hat auf der Mesoebene der Praktikumsorganisation die Einstellung der Institutionen zu Kooperation. Dies wurde in der **Studie II** «*Die Rolle der Kooperation in zwei Modelltypen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern*», an zwei Standorten mit den Fragestellungen, welche Möglichkeiten der Kooperation in ein- und zweiphasigen Modellen bestehen und welche Erwartungen diesbezüglich an die schulpraktische Ausbildung formuliert werden, untersucht (Winkler & Grüning, 2018). Es zeigen sich in den öffentlich zugänglichen Dokumenten Hinweise auf Kooperationsformen zwischen allen beteiligten Personen im Praktikum. Das lässt darauf schließen, dass der Kooperation der Personen eine bedeutende Rolle zukommt. Dabei geht es hauptsächlich um den gemeinsamen Austausch und die Kokonstruktion, jedoch nicht um Arbeitsteilung (ebd.). Austausch und Kokonstruktion gehen auch einher mit den vorherigen Erläuterungen, dass die Offenheit und das Interesse den Arbeitsfeldern der anderen Personen gegenüber, eine wichtige Voraussetzung für eine qualitativ hohe Ausbildung von angehenden Lehrpersonen darstellt (Gräsel et al., 2006; Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009; Ziegler, 2009). Deutlich gezeigt wird aber auch, dass Unterschiede in Dokumenten zwischen den Standorten bestehen. Während die einphasige Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitution die Kokonstruktion zwischen den Studierenden und den Praktikumslehrpersonen im Bereich Unterstützung und Begleitung sowie der Festlegung und Erarbeitung persönlicher Zielsetzungen betont, lassen sich in der zweiphasigen Institution vor allem Textstellen zu Kokonstruktion zwischen der Hochschule und der Praktikumschule finden (Winkler & Grüning, 2018). Durch die zwei Phasen und zwei Hochschulen liegt der Fokus auf der Verknüpfung der Institutionen, welche die Voraussetzung für eine Zusammenarbeit legt (Zeichner, 1990). Es zeigt sich eine Tendenz, dass bei zweiphasigen Ausbildungen die Schwierigkeit nicht nur in der Kooperation zwischen den beteiligten Personen, sondern bereits zwischen den Ausbildungsorten liegt (ebd.). Eine Problematik auf zwei Ebenen des Systems, die ebenfalls Einfluss auf das Angebot der

Lerngelegenheiten hat. Organisatorische Faktoren können den Verlauf des Studiums erschweren und die Nutzung von Lerngelegenheiten beeinflussen.

Dies zeigt wiederum die Schwierigkeit der Verknüpfung von Theorie und Praxis auf, weshalb weiter untersucht werden soll, wie Kooperation institutionsspezifisch gezielt gefördert werden kann (Winkler & Grüning, 2018). Um dies vollumfassend machen zu können, müssen die einzelnen Ebenen berücksichtigt werden. Die Kooperation muss auf der Hoch- und Praktikumsschulebene gefördert und in die Ausbildung implementiert werden. Letztendlich wird bereits in der Gestaltung der Praktika mit beispielsweise Tandempraktika die Zusammenarbeit erlernt und ermöglicht (de Zordo et al., 2016). Für die weitere Forschung sind die Kooperationsformen auf den Systemebenen ein wichtiger Zugang, um zu untersuchen, wie in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kooperiert wird und welchen Einfluss die Kooperation auf die beteiligten Personen hat, sowie welche Faktoren das Wohlbefinden der beteiligten Personen fördern. Das Wohlbefinden der Lehrpersonen und der Studierenden in der Ausbildung ist zentral für den jeweiligen Lernprozess und ein wirksames Praktikum (Helmke & Jäger, 2002). Es gilt als Grundlage für gelingendes Lernen. Zudem wäre es interessant zu sehen, welchen Einfluss die verschiedenen Ausbildungskonzepte und Ausbildungskulturen auf die Kooperation in den Praktika haben.

Es lassen sich neben den Unterschieden in Bezug auf die Gestaltung und Konzeption der Praktika an den Institutionen auch Differenzen auf nonformeller und subjektiver Ebene feststellen (Hascher, Rahm, Grüning, & Winkler, 2018). Die Heterogenität der Ausbildungen ist gross und relevant für die zukünftige Forschung. Sie ist dafür verantwortlich, dass die Ergebnisse oft nicht auf andere Ausbildungsstandorte verallgemeinert werden können (Arnold et al., 2014; Nemeth & Skiera, 2012).

Deshalb wurde in der **Studie III** auf die Erfassung differenter Praktikums-kulturen mit Hilfe der Dokumentenanalyse und Ratingkonferenzen eingegangen (Grüning & Winkler, 2018). Die Studie liegt auf der Makroebene der Bildungsangebote im Angebot-Nutzungs-Modell (Hascher & Kittinger, 2014) und beinhaltet die Orientierungen und Werte der Institution, welche einerseits durch die beteiligten Personen geformt wird, aber auch die beteiligten Personen und deren Handlungen mitbestimmt. Praktikums-kulturen spiegeln sich in den Verhaltenserwartungen und den Handlungsorientierungen der beteiligten Akteure wider. Zum Beispiel bezüglich der Mitbestimmungsmöglichkeiten und den Um-

gangsformen von Studierenden (Hascher et al., 2018; Richter & Pant, 2016). Nach Klafki (2007) soll in der Bildung ein Höchstmass an Gemeinsamkeit angestrebt, dennoch den Akteuren die Möglichkeit zu eigenen und kontroversen Auffassungen ermöglicht werden. Dies geht auch mit der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan (1993) einher, die das Autonomieerleben als Grundbedürfnis neben dem Kompetenzerleben und der sozialen Eingebundenheit beschreiben. In der Studie III wird an einem Standort am Beispiel der Mitbestimmungsmöglichkeiten der Studierenden die Erfassung der Praktikumskultur dargestellt. Die Ergebnisse zeigen, dass nach dem Ansatz der Rekontextualisierung von Fend (2006) die Vorgaben aus den Reglementen unterschiedlich in die Praxis umgesetzt werden und verschiedene Verständnisse von Mitbestimmung vorliegen. Dies beschreibt eine Praktikumskultur, die den Praktikumslehrpersonen und den Studierenden in der Gestaltung viel Freiraum lässt und ihnen so ermöglicht, die Zusammenarbeit selber zu organisieren. Dies hat wiederum zur Folge, dass es unterschiedliche Vorgehensweisen in der Ausbildung von Studierenden gibt. Die Praktikumskultur wird demnach von den beteiligten Akteuren konstruiert und beeinflusst, sowie die Praktikumskultur die beteiligten Akteure steuert. Das bedeutet für die Ausbildung von Lehrpersonen, dass das Leitbild und die Zielsetzungen auf der Grundlage der Forschungsergebnisse gesetzt werden müssen. Nur so kann die Praktikumskultur lernförderlich und der Entwicklung professioneller Kompetenz unterstützend gesteuert werden.

Die Erfassung der Praktikumskulturen kann somit Verständnis für die Dynamiken in der Institution bringen und der Beginn einer Umstrukturierung darstellen. Dabei bieten Ratingkonferenzen die Möglichkeit der kommunikativen Validierung der Angaben im Kurzfragebogen an. Beispielsweise wurde im Gespräch den Personen ihre Wahrnehmung der beschriebenen Situationen bewusst, die sie in Beziehung setzen und überdenken konnten. Dies führte dazu, dass sie sich entweder sicherer wurden in ihrer Aussage oder diese revidierten. Auch Begriffsunklarheiten konnten so geklärt werden und führten teilweise wiederum zu Änderungen der Angaben in den Fragebogen. Eine Untersuchung dieser Vorgehensweisen bringt Einsicht in die Dynamiken und somit den Praktikumskulturen. Allerdings erscheint es schwer durch die Änderungen in der Gruppendiskussion, die Fragebogen der Ratingkonferenzen quantitativ auszuwerten. In einer nächsten Untersuchung könnten die Teilnehmenden gebeten werden, Änderungen im Fragebogen anzuzeigen, um die Angaben auswerten zu können. In Triangulation mit der Dokumentenanalyse wird ein

Einblick in die Rahmenbedingungen sowie die Orientierungen und Werte der Akteure ermöglicht.

Genauer auf die Erhebung der Praktikumskulturen geht die **Studie IV** ein, welche die Heterogenität am Beispiel zweier Ausbildungsinstitutionen in der Schweiz und in Deutschland sichtbar macht. Sie geht auf alle Ebenen des Systems ein und betrachtet die Unterschiede der Determinanten im Angebots-Nutzungs-Modell nach Hascher und Kittinger (2014). Dazu wurden wiederum Dokumentenanalysen der öffentlich zugänglichen Dokumente und pro Standort drei Ratingkonferenzen durchgeführt, mit dem Ziel, die dominanten Handlungsausrichtungen und den kollektiven Habitus der Akteure in einem geteilten Handlungszusammenhang zu erfassen (Winkler et al., 2018). Es zeigten sich bereits grosse Unterschiede zwischen den zwei Standorten in den Dokumenten. Während Standort A die Kooperation bereits in den Dokumenten beschreibt und formal steuert, gibt es am Standort B keine Vorgaben, weshalb eine schriftliche Grundlage für eine Kooperation fehlt. Dies beeinflusst die Einstellung der beteiligten Akteure der Kooperation. So empfinden alle befragten Personen die Zusammenarbeit als positiv. Am Standort B stehen hingegen die Teilnehmenden der konkreteren Umsetzung von Zusammenarbeit unter Studierenden zurückhaltender gegenüber als an Standort A. Begründet wird diese Haltung dadurch, da sie der Bewahrung der Autonomie eine hohe Relevanz beimessen. Es wird deutlich, welchen Einfluss die Praktikumskultur auf die Einstellung und die Gestaltung der Praktika hat, respektive wie beteiligte Personen die Praktikumskultur mitgestalten. Für die Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bedeutet dies, dass Innovationen auf allen Ebenen der Institution eingeführt und akzeptiert werden müssen. Es kann angenommen werden, dass Regelungen des Systems, die nicht auf der Ebene der Praktikumsorganisation und letztlich auf der Handlungsebene ankommen, nur wenig Änderung bewirken. Sie müssen nicht nur in den Dokumenten festgehalten werden, sondern auch mit den Akteuren besprochen und eingeführt werden. Dabei wäre für weitere Untersuchungen interessant, wie Innovationen in einer Institution eingeführt und umgesetzt werden. In der COPRA-Studie liegt eine zentrale Forschungsfrage darin, welche Form der Begleitung der Studierenden im Praktikum sich in Abhängigkeit der Praktikumskultur, am wirksamsten zeigt (COPRA, Januar 2019). Auf der Datengrundlage dieser Dissertation kann jedoch keine Aussage darüber getroffen werden.

In diesem Beitrag zeigt sich auch, dass die Praktikumskultur auf allen Ebenen mit mehreren Erhebungsmethoden zu erfassen ist. Die Dokumentenanalyse ermöglicht einen Zu-

gang zu den Rahmenbedingungen der Praktika. Eine Praktikumskultur wird ebenfalls durch die Intention der Dokumente beeinflusst, was in der Studie nicht gemacht wurde aber zusätzlich mit Interviews erhoben werden sollte. Zudem sind die erhobenen Dimensionen Mitbestimmung, Kooperation und Beziehungsqualität eine Beschränkung der Bereiche der Praktikumskultur, indem sie sich überschneiden und Angaben in eine Richtung drängen. So bedeuten Vorgaben zur Kooperation eine Einschränkung der Mitbestimmungsmöglichkeiten und eine Steuerung der Beziehungsqualität. Dies ist eine Problematik der Definition des Kulturbegriffs, welcher eine Containerfunktion einnimmt (Winkler et al., 2018). Eine Möglichkeit wäre, die Gruppendiskussionen oder Interviews ohne Strukturvorgabe zu gestalten, danach die angesprochenen Themenbereiche zu systematisieren und in weiteren Gruppendiskussionen oder Interviews aufzunehmen. Damit wird eine Erfassung der Praktikumskultur grundlegend ermöglicht und kann mithilfe verschiedener Auswertungsmethoden zu einem Institutionsprofil ausgeweitet werden. Bei der Erfassung der Praktikumskultur ist es wichtig, dass nach der Analyse eines spezifischen Bereichs, im nächsten Schritt wieder das Gesamtbild in den Fokus gerät (Grüning & Winkler, 2018). Deshalb würde sich ein Zugang über die dokumentarische Methode zur Auswertung des Materials eignen. Anders als bei Mayring (2010) wird das Material gesichtet und das Typische, etwas «Allgemeines» herausgearbeitet. Die Grounded Theory, welche sich auch an diesem Begriff orientiert bleibt eindimensional, wohingegen die dokumentarische Methode mehrere Dimensionen entwickeln kann und somit eine Mehrdimensionalität rekonstruiert wird (Bohnsack, Meuser, & Geimer, 2018, S. 238). Praktikumskulturen bestehen aus mehreren Ebenen, indem sie mehrere Akteure beinhalten sowie die Praktikumsschule und die Hochschule verbinden und als neue verbundene Praktikumskultur tradiert werden (Hascher et al., 2018). Für die Erfassung der Praktikumskultur müssten in weiteren Forschungen alle beteiligten Akteure miteinbezogen sowie alle Reglemente und Vorgaben erfasst werden, da die Praktikumskultur von allen beteiligten Personen getragen und beeinflusst wird (Kruse, 2011; Hascher et al., 2018). Schwierigkeiten in der Erfassung entstehen durch die stetige Dynamik der Kulturen, weshalb das Material kontinuierlich wieder objektiv und aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden muss (Grüning & Winkler, 2018).

Die Erfassung der Praktikumskulturen für die Sichtbarmachung der Heterogenität der Institutionen spielt eine wichtige Rolle in den Untersuchungen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Sie bietet einen Zugang zum Verständnis der Forschungsergebnisse und

der Grundlage für Änderungsprozesse. Mithilfe der Rekonstruktion von Praktikumskulturen werden die verschiedenen Prozesse deutlich, welche auf die Lerngelegenheiten einwirken.

10 Fazit und Ausblick

Lernen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung setzt auf die Eigenständigkeit der Studierenden sowie die Umsetzung der Curricula über Lerngelegenheiten und die Begleitung der Lernprozesse durch die Dozierenden und die Praktikumslehrpersonen. Durch die Nutzung der verschiedenen Lerngelegenheiten sollen Studierende eine professionelle Handlungskompetenz erlangen. Angehende Lehrpersonen tragen somit eine hohe Verantwortung, da sie für ihre Ausbildung selbst zuständig sind. Die Unterstützung der Dozierenden liegt im Angebot der theoretischen Inhalte, die im Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006) systematisiert werden. So werden die Studierenden mit ihren motivationalen Orientierungen, ihren selbstregulativen Fähigkeiten sowie ihren Überzeugungen und Werthaltungen konfrontiert und erhalten Lerngelegenheiten im Professionswissen. Dieses beinhaltet pädagogisches, fachliches und fachdidaktisches Wissen sowie Wissen über Organisation und Beratung (ebd.). In der schulpraktischen Ausbildung werden diese Bereiche angewendet und miteinander verknüpft, so dass sich die Kompetenz weiterentwickeln kann (Dick, 1996).

Diese Verknüpfung von Theorie und Praxis ist die zentrale Schnittstelle für eine qualitativ hochwertige Ausbildung und ein grosser Diskussionsbereich in der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung. Derzeit gibt es viele Bestrebungen die Verbindung zu unterstützen, sei es mit Projekten zur Kooperation zwischen den Institutionen oder zwischen den beteiligten Personen. Angesprochen wurden die vermehrten Teampraktika (de Zordo et al, 2016), professionelle Lerngemeinschaften (Huber & Hader-Popp, 2008) oder das fachspezifische Unterrichtscoaching (Staub et al., 2011). Auch in Bezug auf die Professionalisierung der Begleitungen gibt es Ansätze, wie z. B. Weiterbildungen für Praktikumslehrpersonen oder das Setzen auf das doppelte Kompetenzprofil der Dozierenden (Vaccaro, 2016). Auf der Ebene der Studierenden ist das forschende Lernen zu erwähnen, welches die Studierenden zu mehr Einbezug theoretischer Inhalte in ihre Praxiserfahrungen und somit vertiefter wissenschaftlicher Reflexion anleiten soll (Gröschner & Hascher, 2018; Huber, 2014).

In dieser Dissertation wurden diese Forschungsfelder aufgenommen, indem die Lerngelegenheiten und die Relevanz der Kooperation in den intendierten Curricula der Hochschulen untersucht wurden. Ebenfalls fand die Heterogenität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der möglichen Erfassung von Praktikumskulturen Beachtung. Es konnten mehre-

re Implikationen für die weitere Forschung erläutert werden, die folgend zusammengefasst werden:

Auf der Makroebene der Institution konnte gezeigt werden, dass die Kooperation zwischen der Hoch- und der Praktikumsschule eine wichtige Rolle in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern spielt. Die Zusammenarbeit auf der Systemebene ist eine Voraussetzung für die Entwicklung der Praktikumskultur und damit der Kooperation unter den beteiligten Akteuren. Eine Praktikumskultur, welche der Zusammenarbeit positiv begegnet, beeinflusst das Miteinander der Personen und die organisatorischen Aspekte der Ausbildung (Edwards et al., 2009). Es steuert das Angebot der Lerngelegenheiten und somit das Lernen der Studierenden. Aus diesen Gründen muss die Kooperation zwischen den Institutionen gefördert und hybride Räume geschaffen werden (Zeichner, 1990), welche Platz für Austausch und Kokonstruktion zwischen den beteiligten Personen schaffen (Gräsel et al., 2006).

Dies gilt ebenfalls für die Zusammenarbeit im Praktikum auf der Mesoebene der Organisation. Die Kooperation zwischen den Dozierenden und Praktikumslehrpersonen ist grundlegend für die Aktualität des Wissens und des Erfahrungsschatzes zur Ausbildung von Studierenden. Zu wissen, welche Lerngelegenheiten an der Hochschule beziehungsweise an der Praktikumsschule angeboten werden, ist eine Voraussetzung für eine qualitativ hohe Begleitung (Gröschner & Häusler, 2014). Hier nimmt die Aus- und Weiterbildung von Praktikumslehrpersonen eine zentrale Rolle ein, indem sie ihre Begleitung hinterfragen und Unterstützung in den Bereichen Theorie-Praxis-Verknüpfung geben muss. Die Praktikumslehrpersonen müssen sich stetig reflektieren, ihre Offenheit den Studierenden und ihrer Begleitung gegenüber hinterfragen und auf dem neusten Stand der Forschung bleiben (Gut et al., 2014). In Bezug auf die Praktikumskulturen ist dies ebenfalls ein wichtiger Aspekt, da die stetige Reflexion ein Standard und Teil des Leitbildes der Schule sein sollte. Die Praktikumskultur sollten daher näher betrachtet werden, um sie gezielt beeinflussen zu können. Dazu eignen sich das Leitbild der Ausbildung, Wegleitungen und Weiterbildungen der Dozierenden und Praktikumslehrpersonen.

Praktikumskulturen lassen sich durch eine Dokumentenanalyse, in der möglichst alle Dokumente miteinbezogen werden sollten und Ratingkonferenzen, mit möglichst vielen beteiligten Personen erfassen. Für die Auswertung kann die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) angewandt werden, eventuell würde sich aber auch die dokumentarische Methode eignen (Bohnsack, Meuser, & Geimer, 2018). Die Ergebnisse

ermöglichen eine Grundlage für die Einführung von Innovationen und Verbesserungsmaßnahmen.

Auf der Mikroebene der Akteure sind die Eingangsvoraussetzungen der Studierenden von besonderem Interesse. Welche Motivation, Einstellung und kognitiven Fähigkeiten sie mitbringen beeinflusst die Nutzung von Lerngelegenheiten und ihre spätere Tätigkeit als Lehrperson (Biedermann et al., 2012). Deshalb sollte zu Beginn der Ausbildung abgeklärt werden, mit welchen Voraussetzungen die Studierenden in das Studium eintreten und in welchen Ausbildungsbereichen sie besonders unterstützt werden müssen. Dies setzt ebenfalls Kompetenzen bei den Praktikumslehrpersonen und den Dozierenden voraus, die in Weiterbildungen gefördert werden können (Arnold et al., 2011). Weitere Forschung sollte die Kompetenzentwicklung der Studierenden, der Praktikumslehrpersonen und den Dozierenden, sowie deren Auswirkung auf die Qualität der Lerngelegenheiten und der Begleitung genauer untersuchen. Dies immer mit der Erfassung der jeweiligen Kontexte, welche sich unterschiedlich auf die beteiligten Personen auswirken kann. Ein bestimmter Fokus sollte auf der Schaffung von Lernumgebungen liegen, die herausfordernd und kompetenzfördernd erlebt werden und in denen zugleich sozialer Rückhalt durch die beteiligten Personen gegeben ist (Mayr, 2012). Lerngelegenheiten im Praktikum der Lehrenden- und Lehrerbildung müssen von Qualität sein, die jeweilige Praktikumskultur berücksichtigen und mit Kompetenz begleitet werden, damit interessierte und motivierte Studierende bestmöglich von diesem Angebot profitieren können.

11 Literaturverzeichnis

- Adamina, M., & Balmer, T. (2015). *Erläuterungen zur Kompetenzorientierung und zum Lern- und Unterrichtsverständnis im Lehrplan 21. Teil 1: Kompetenzen und Orientierung an Kompetenzen im Lehrplan 21. Grundlegendokument zur Einführung des Lehrplans 21 im Kanton Bern*. Bern: PH Bern.
- Arnold, H., Gröschner, A., & Hascher, T. (Hrsg.). (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Party, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bach, A. (2014). Entwicklung des Praxisbezugs in der Volksschullehrer/innenbildung. In H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 45-61). Münster: Waxmann.
- Baeten, M., & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education, 41*, 92-110.
- Ball, D. L., Hill, H. C., & Bass, H. (2005). Knowing mathematics for teaching. Who knows mathematics well enough to teach third grade, and how can we decide? *American Educator, 29*(1), 14-46.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*, 117-148.
- Baumert, J., Beck, E., Beck, K., Glage, L., Götz, M., Freisel, L., et al. (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*. Düsseldorf: MIWFT.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(4), 469-520.
- Baumgartner, M. (2017). *Performanzentwicklung in der Ausbildung von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly, 29*(2), 81-98.

- Bennack J., & Jürgens E. (2002). Schulpraktika in Lehramtsstudiengängen. In H.U. Otto, T. Rauschenbach, & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium* (S. 143-160). Wiesbaden: VS.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463-482.
- Biedermann, H., Brühwiler, Ch., & Krattenmacher, S. (2012). Lernangebote in der Lehrerausbildung und Überzeugungen zum Lehren und Lernen. Beziehungsanalysen bei angehenden Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 460-475.
- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhol, G. Tulodziecki, & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59–91). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (Hrsg.). (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare – Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G., & Wildt J. (Hrsg.) (2004). *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (Hrsg.) (2010). *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bochnik, K. (2017). *Sprachbezogene Merkmale als Erklärung für Disparitäten mathematischer Leistung. Differenzierte Analyse im Rahmen einer Längsschnittstudie in der dritten Jahrgangsstufe*. Münster: Waxmann.
- Bohnsack, R., Meuser, M., & Geimer, A. (2018). *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (4. vollst. überarb. und erw. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Borko, H., & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501-518.
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 159-167). Göttingen: Hogrefe.
- Carroll, J.B. (1973). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64(8), 723-733.
- COPRA (2019). COPRA-Projektseite. Verfügbar unter: ifeweb.uzh.ch/~copra/. Letzter Zugriff 6. Januar 2019.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238.
- De Zordo, L., Hagenauer, G., & Hascher, T. (2016). Verschiedene Formen des Teamteaching als Lerngelegenheiten im kooperativen Praktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9, 5-30.
- Dick, A. (1996). *Vom unterrichtlichen Handeln zur Praxisreflexion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dietrich, S. (1999). Selbstgesteuertes Lernen – eine neue Lernkultur für die institutionelle Erwachsenenbildung? In S. Dietrich, & E. Fuchs-Brüninghoff (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur* (S. 14-23). Frankfurt: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Edwards, G., Tsui, A. B. M., & Stimson, P. (2009). Contexts for learning in school-university partnerships. In A. B. M. Tsui, G. Edwards, & F. J. Lopes Real (Eds.), *Learning in school-university partnership: Sociocultural perspectives* (pp. 3-24). London: Routledge.
- Endedijk, M. D. (2014). How student teachers learn: the role of self-regulated learning. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 87-102). Münster: Waxmann.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS.
- Fraefel, U. (2011). Vom Praktikum zur Arbeits- und Lerngemeinschaft. Partnerschulen für Professionsentwicklung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11(3), 26-33.
- Freudenberg, R., Winkler, I., Gallmann, P., & von Petersdorff, D. (2014). Von der Fachwissenschaft über die Fachdidaktik in den Schulunterricht und zurück – Ein Veranstaltungskonzept zur Verknüpfung wissenschaftlicher und praktischer Perspektiven. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung* (S. 162-176). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum: Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Gigerenzer, G., & Brighton, H. (2007). Can hunches be rational? *Journal of Law, Economics & Policy*, 4(1), 155-175.
- Gnahn, D. (2012). Lernen und Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Verfügbar unter https://content-select.com/media/moz_viewer/5282486b-6494-474f-b974-11372efc1343/language:de. Letzter Zugriff 18. März 2018.
- Göhlich, M. (2007). Schulkultur. In H. J. Apel, & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 104-120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gräsel, C., Fussangel, K., & Pröbstel, Ch. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205-219.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. W. (2009). Teaching Practice: A Cross-professional Perspective. *Teachers College Record*, 9(11), 2055-2100.
- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., & Möller, J. (2015). Praxisphasen in der Lehrerausbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 687-712.
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2018). Praxisphasen in der Lehrer/innen/bildung. In M. Gläser-Zikuda, M. Haring, & C. Rohlfs (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652-664). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A., & Häusler, J. (2014). Inwiefern sagen berufsbezogene Erfahrungen und individuelle Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren die Lernbegleitung von Lehramtsstudierenden im Praktikum voraus? In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 315-334). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A., & Schmitt, C. (2011). *Kompetenzentwicklung und Lernerfahrungen im Praktikum (KLiP). Abschlussbericht der Längsschnittstudie*. München: TUM School of Education und Jena: Institut für Psychologie.
- Grüning, M., & Winkler, A. (2018). Dokumentenanalyse und Ratingkonferenzen als Instrumente zur Erfassung differenter Praktikumskulturen von Lehrerinnen - und Lehrerbildungseinrichtungen. In M. Rothland, & I. Biederbeck (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung*. Münster: Waxmann.

- Gut, R., Moroni, S., Niggli, A., & Bertschy, B. (2014). Herausforderung Differenzierung: Eine Studie zur Entwicklung anspruchsvoller Handlungskompetenzen von Lehramtsstudierenden im Spannungsfeld theoretischer und praktischer Ausbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 295-314). Münster: Waxmann.
- Hangartner, W. (2002). Aufschwung für Entdeckendes Lernen? *Journal für LehrerInnenbildung*, 2(4), 22–27.
- HarmoS-Konkordat (2007). Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule. Verfügbar unter https://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf. Letzter Zugriff 7. März 2019.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(1), 109-129.
- Hascher, T. & de Zordo, L. (2015). Langformen in Praktika. Ein Blick auf Österreich und die Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15(1), 22–32.
- Hascher, T., Rahm, S., Grüning, M., & Winkler, A. (2018). Praktikumskulturen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 18(4), 56-59.
- Hascher, T., & Kittinger, C. (2014). Learning processes in student teaching: Analyses from a study using learning diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 221-236). Münster: Waxmann.
- Hascher, T., & Winkler, A. (2017). *Analyse einphasiger Modelle der Lehrer_innenbildung in verschiedenen Ländern*. Frankfurt am Main: GEW.
- Hasselhorn, M., & Gold, A. (2013). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren* (3., überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Helmke, A., & Jäger, R. S. (Hrsg.). (2002). *Die Studie MARKUS – Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

- Helsper, W. (2007). Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich, & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogisches Handeln in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel Schule* (S. 115-145). Wiesbaden: VS.
- Helsper, W. (2010). Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels, & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 106-112). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49-98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herrmann, U., & Hertrampf, H. (2000). Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendigen Alternativen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 18(2), 172-191.
- Herzog, W. (2017). Eine Kompetenz ist eine Kompetenz ist eine Kompetenz. *Schultheater*, 28, 36-38.
- Herzog, W., & von Felten, R. (2001). Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19(1), 17-28.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *HSW Hochschulforschung*, 1+2, 22-29.
- Huber, S., & Hader-Popp, S. (2008). Professionelle Lerngemeinschaften im Bereich Schule. Netzwerke auf verschiedenen Ebenen als Chance für Unterrichts- und Schulentwicklung. *Schulverwaltung. Spezial*, 3, 33-35.
- Jerusalem, M., & Hopf, D. (2002). Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, 28-53.

- Keller-Schneider, M. (2006). *Herausforderungen im Berufseinstieg – ein Balanceakt zwischen Anforderungen und Ressourcen*. Beitrag zur Fachtagung «Balancieren im Lehrberuf» von Lehrerinnen und Lehrer Schweiz. Verfügbar unter https://www.radix.ch/files/9QRYZQ3/keller_mks.pdf. Letzter Zugriff 30. Januar 2019.
- Keuffer, J. (2010). Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(40), 51-67.
- Kiel, E., & Plien, C. (2012). Sollen universitäre und zweite Ausbildungsphase stärker vernetzt oder stärker separiert werden? *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 59(2), 182–193.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klieme, E., & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen: Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876-903.
- König, J., & Seifert, A. (Hrsg.). (2012). *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- König, J., Tachtsoglou, S., Darge, K., & Lünemann, M. (2014). Zur Nutzung von Praxis: Modellierung und Validierung lernprozessbezogener Tätigkeiten von angehenden Lehrkräften im Rahmen ihrer schulpraktischen Ausbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (1), 3–22.
- Kraul, M. (2009). Bildungsprozesse und Institutionenkultur. In W. Melzer, & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 237-246). Opladen: Barbara Budrich.
- Kreis, A., & Staub, F. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 61-83.
- Krattenmacher, S. (2014). *Planlos durchs Praktikum?* Opladen: Barbara Budrich.
- Kruse, P. (2011). *Next practice – Erfolgreiches Management von Instabilität*. Offenbach: Gabal.

- Kunina-Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H., Kunter, M., Dicke, T., Förster, D., Gößling, J., et al. (2012). Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? Ergebnisse einer Delphi-Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 649-682.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften - Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55-68). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., & Klusmann, (2010). Die Suche nach dem kompetenten Lehrer – ein personenzentrierter Ansatz. In W. Bos, E. Klieme, & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung* (S. 207-230). Münster: Waxmann.
- Lefrançois, G. R. (2006). *Theories of human learning – what the old woman said*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Liebau, E., & Wagner, E. (2018). Das Konzept ‚Kulturelle Bildung‘ im globalen Kontext. In E. Glaser, H.-C. Koller, W. Thole, & S. Krumme (Hrsg.), *Räume für Bildung – Räume der Bildung* (S. 199-213). Opladen: Barbara Budrich.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda, (Hrsg.), & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52. Beiheft, 47-70.
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild, & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2., vollst. überarb. und aktuel. Aufl.) (S. 69-105). Berlin: Springer-Verlag.
- Mayr, J. (2012). Lehrer/in werden in Österreich. In T. Hascher, G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 1-30). Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, Band 8. Wien: LIT Verlag.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Mertens, S., & Gräsel, C. (2018). Entwicklungsbereiche bildungswissenschaftlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(6), 1109-1133.
- Moser, P., & Hascher, T. (2000). *Lernen im Praktikum. Projektbericht*. Universität Bern.

- Nemeth, A., & Skiera, E. (Hrsg.). (2012). *Lehrerbildung in Europa. Geschichte, Struktur und Reform*. Frankfurt: Peter Lang.
- Neuweg, H. G. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 451-477). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2016). Praxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Wozu, wie und wann? Rückfragen an eine lehrerbildungsdidaktische Einigungsformel. In J. Kosinar, S. Leineweber, & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 31-46). Schriftenreihe der IGSP, Band 1. Münster: Waxmann.
- Nückles, M., & Wittwer, J. (2014). Lernen und Wissenserwerb. In T. Seidel, & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 225-236). Weinheim: Beltz.
- Oelkers, J. (2012). *Stellungnahme zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland*. Stellungnahme für eine Anhörung im Deutschen Bundestag am 25. Juni 2012. Universität Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft.
- Oelkers, J. (2016). *Ethik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Vortrag an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen am 23. August 2016. Verfügbar unter https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:8a5bfc16-276e-4beb-b7c7-593155933b45/St_Gallen_Ethik.pdf. Letzter Zugriff 15. März 2019.
- Oelkers, J., & Oser, F. (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht*. Nationales Forschungsprogramm 33. Bern: SKBF.
- Oesterreich, D. (1988). *Lehrerkooperation und Lehrersozialisation*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe, & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70-82). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oser, F. (2001). Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. In F. Oser, & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme* (S. 67-96). Chur: Rüegger.
- Oser, F. (2009). Moral jenseits von organisierter Erlaubtheit: Zur inneren und äusseren Effizienz eines professionellen Ethos. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. H. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung* (S. 389-400). Weinheim: Beltz.

- Oser, F., & Biedermann, H. (2015). Auf den Ausbildungsort kommt es an! Schwächen und Stärken der Lehrerbildung an den schweizerischen Pädagogischen Hochschulen. In F. Oser, H. Biedermann, Ch. Brühwiler, & S. Steinmann (Hrsg.), *Zum Start bereit? Vertiefende Ergebnisse aus TEDS-M zur schweizerischen Lehrerbildung im internationalen und nationalen Vergleich* (S. 183-209). Opladen: Barbara Budrich.
- Oser, F., & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger.
- Oser, F., & Renold, U. (2005). Kompetenzen von Lehrpersonen über das Auffinden von Standards. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 4. Beiheft, 119-140.
- Palmer, D. J., Stough, L. M., Burdinski, T. K., & Gonzales, M. (2005). Identifying teacher expertise: An examination of researchers' decision making. *Educational Psychologist*, 40, 13-25.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29-43). Münster: Waxmann.
- Portmann-Tselikas, P. R. (1998). *Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachförderunterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli.
- Rahm, S., & Lunkenbein, M. (2014). Anbahnung von Reflexivität im Praktikum. Empirische Befunde zur Wirkung von Beobachtungsaufgaben im Grundschulpraktikum. In K. H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 237-256). Münster: Waxmann
- Reh, S., Geiling, U. & Heinzl, F. (2013). Fallarbeit in der Lehrerbildung. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (2. durchges. Aufl.) (S. 911-924). Weinheim: Juventa.
- Reusser, K., & Halbheer, U. (2008). Bildungsstandards als Ausgangspunkt für Unterrichtsentwicklung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 26, 304-317.
- Richter, D., & Pant, H.A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Rischke, M., Bönsch, C., & Müller, U. (2013). *Praxisbezug in der Lehrerbildung – je mehr desto besser?!* Gütersloh: Monitor Lehrerbildung.

- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2015). Professionelle Lerngemeinschaften als Königsweg. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch der Unterrichtsentwicklung* (S. 195-218). Weinheim: Beltz.
- Ronfeldt, M., & Reininger, M. (2012). More or better student teaching? *Teaching and Teacher Education*, 28, 1091-1106.
- Santagata, R., Zannoni, C., & Stigler, J. (2007). The role of lesson analysis in pre-service teacher education: an empirical investigation of teacher learning from a virtual video-based field experience. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10(2), 123–140.
- Schiefele, U., & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Psychologie des Lernens und der Instruktion* (2., überarb. Aufl.) (S. 249-278). Göttingen: Hogrefe.
- Schude, S., Bosse, D., & Klusmeyer, J. (Hrsg.) (2016). *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule*. Wiesbaden: VS.
- Seifert, A., & Schaper, N. (2012). Überprüfung eines Kompetenzmodells und Messinstruments zur Strukturierung allgemeiner pädagogischer Kompetenz in der universitären Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 3(2), 82-103.
- Shavelson, R. J. (2010). On the measurement of competency. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 2(1), 41-63.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L. S. (2006). *The Wisdom of Practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spiess, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie / Organisationspsychologie. Band 4 Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193-250). Göttingen: Hogrefe.
- Staub, F., Waldis, M., Futter, K., & Schatzmann, S. (2014). Unterrichtsbesprechungen als Lerngelegenheiten im Praktikum. In H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 335-358). Münster: Waxmann.

- Stanat, P. (2009). Kultureller Hintergrund und Schulleistungen - ein nicht zu bestimmender Zusammenhang? In W. Melzer & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 53-70). Opladen: Barbara Budrich.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf: Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580-597.
- Terhart, E., Lohmann, V., & Seidel, V. (2010). *Eine Analyse aktueller Studienordnungen und Modulhandbücher an Universitäten in Nordrhein-Westfalen*. Universität Münster: Institut für Erziehungswissenschaften.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Waxmann.
- Tippelt, R. (2000). Bildungsprozesse und Lernen im Erwachsenenalter. Soziale Integration und Partizipation durch lebenslanges Lernen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42. Beiheft, 69-90.
- Tippelt, R., Kadera, S., & Buchle, C. (2014). Interorganisationale Kooperation zur Förderung des lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 26. Beiheft, 65-78.
- Topsch, W. (2004). Schulpraxis in der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 476-486). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tremp, P. (2015). Von Hochschullehrern, akademischer Lehre und Lehrerbildnerinnen: Über einige Erwartungen und Zumutungen. In C. Villiger, & U. Trautwein (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis* (S. 19-34). Münster: Waxmann.
- Vaccaro, L. (2016). *Projektgebundene Anträge 2017-2020 nach HFKG. Projektantrag bei swissuniversities. Verfügbar unter https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Hochschulpolitik/Pgb_17-20/PA_11_Doppeltes_Kompetenzprofil.pdf*. Letzter Zugriff 18. März 2018.

- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen, & L. H. Sa-Ganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 45-65). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Weyland, U. (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Hamburg: LI.
- Weyland, U., & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland – Stand und Perspektiven. *Journal für LehrerInnenbildung*, 15(1), 8–21
- Winkler, A. (2018). Lerngelegenheiten im Praktikum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen-und Lehrerbildung*, 36(1), 109-121.
- Winkler, A. & Grüning, M. (2018). Die Rolle der Kooperation in zwei Modelltypen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In L. Pilypaityte, & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 143-168). Wiesbaden: VS.
- Winkler, A., Grüning, M., Hascher, T., & Rahm, S. (2018). Heterogenität sichtbar machen – Eine Annäherung an differente Praktikumskulturen am Beispiel der Kooperation unter Studierenden im Praktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(2), 240-247.
- Wuttko, E., & Seifried, J. (2012). Evaluation in der Lehrer/-innen Bildung. Diskussionslinien und exemplarische Umsetzung. In G. Niedermair (Hrsg.), *Evaluation als Herausforderung der Berufsbildung und Personalentwicklung* (S. 309-331). Linz: Trauner.
- Zeichner, K. M. (1990). Changing directions in the practicum: looking ahead to the 1990s. *Journal of Education*, 16(2), 105–132.
- Zeichner, K. M. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In H. Stöger, A. Ziegler, & D. Schminke (Hrsg.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7-29). Lengerich: Pabst.

Zimmerman, B. J. (2001). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). London: Academic Press.

12 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kategoriensystem.....	39
Tabelle 2: Kodierhäufigkeiten und Ankerbeispiele der Kooperationskonstellationen	64
Tabelle 3: Beispielkodierungen im Bereich der Mitbestimmungsmöglichkeiten von Studierenden.....	99
Tabelle 4: Übersicht der Anzahl für die Dokumentenanalyse ausgewählten Dokumente, die sowohl über das Organisationskonzept als auch über den jeweils verfolgten Professionalisierungsansatz informieren	116
Tabelle 5: Kategorienraster „Kooperation“	117
Tabelle 6: Auszug aus dem Fragebogen für die Teilnehmenden aus dem Bereich Kooperation.....	118

13 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke (2012, S. 71).....	7
Abbildung 2: Selbstregulationsmodell nach Schiefele und Pekrun (1996).....	8
Abbildung 3: Kompetenzbegriff und -entwicklung nach Adamina und Balmer (2015, S. 6).....	14
Abbildung 4: Modell professioneller Kompetenz von Lehrpersonen nach Baumert und Kunter (2006, S. 482).....	18
Abbildung 5: Angebot-Nutzungs-Modell für das Praktikum (Hascher & Kittinger, 2014, S. 223).....	26
Abbildung 6: Übersicht über die Lerngelegenheiten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (eigene Darstellung).....	42