

KULTURDIMENSION KOOPERATION IN SCHULPRAKTISCHEN STUDIEN

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

vorgelegt von:

Miriam Grüning

Hauptgutachterin: Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Tina Hascher

Zweitgutachterin: Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Sibylle Rahm

Selbstverlag

Bern, August 2020

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 Creative 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>

Von der Philosophisch-humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bern auf Antrag von Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Tina Hascher (Hauptgutachterin) und Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Sibylle Rahm (Zweitgutachterin) angenommen.

Bern, den 25.08.2020

Der Dekan: Prof. Dr. Ernst-Joachim-Hossner

Abstract

Praktika in der Ausbildung angehender Lehrpersonen erfreuen sich einer grossen Beliebtheit, was sich auch darin zeigt, dass in immer mehr Bundesländern Deutschlands das Praxissemester eingeführt wird (Weyland, Gröschner, & Košinär, 2019). Empirische Untersuchungen zur Klärung der Wirksamkeit des Lernens Studierender im Praktikum konnten zeigen, dass von den Ausbildungsstandorten ein Einfluss auf die stattfindenden Lernprozesse ausgeht (Mayr, 2006; Baer et al., 2007). Es wird daher davon ausgegangen, dass sich strukturelle und kulturelle Kontextbedingungen, die sich aus unterschiedlichen Lehrpersonenbildungstraditionen entwickelt haben, in der Heterogenität von Lehrpersonenbildungsstandorten niederschlagen und sich auch auf die Lernprozesse der Studierenden in Praktika auswirken. Dabei kommt auch der Kooperation eine zentrale Rolle zu, da diese ein Ausbildungsziel darstellt (Rotland, 2012). Ausserdem finden Praktika an der Schnittstelle von Schule und Hochschule statt (Fraefel, 2018), wodurch gerade die Kooperation von schulischen und hochschulischen Praktikumsverantwortlichen an Bedeutung gewinnt. Diese Dissertation entstand im Rahmen des von DFG und SNF geförderten Forschungsprojekts COPRA (Coaching im Praktikum), das anhand eines Mixed-Methods-Ansatzes der Frage nachging, durch welche Begleitangebote Lernprozesse im Praktikum unter Berücksichtigung heterogener Praktikumskulturen gefördert werden können. Ziel des qualitativen Teils der COPRA-Studie war es dabei, kulturspezifische Voraussetzungen für eine erfolgreiche Implementation von verschiedenen Begleitangeboten an insgesamt vier Standorten der ein- und zweiphasigen Lehrpersonenbildung zu identifizieren. Grundlage für die Dissertation bilden insgesamt vier qualitativ angelegte Studien, die den Fokus auf die Rolle der Kooperation in heterogenen Praktikumskulturen legen. Mithilfe einer Dokumentenanalyse und Ratingkonferenzen untersuchten Studie I *Dokumentenanalyse und Ratingkonferenzen als Instrumente zur Erfassung differenter Praktikumskulturen von Lehrerinnen und Lehrerbildungseinrichtungen* und Studie II *Heterogenität sichtbar machen – Eine Annäherung an differente Praktikumskulturen am Beispiel der Kooperation unter Studierenden im Praktikum* die Heterogenität von Praktikumskulturen an Lehrpersonenbildungsstandorten. Die Ergebnisse zeigen, dass verschriftlichte Vorgaben durch die Institution unterschiedlich umgesetzt werden; der Vergleich zwischen zwei Standorten in Studie II zeigt zudem, wie heterogen sich diese in Bezug auf die deklarierten Kooperationsvorgaben und die in den Ratingkonferenzen berichteten Kooperationspraktiken darstellen. Auch in Studie III *Die Rolle der Kooperation in zwei Modelltypen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern* konnten grosse Unterschiede in Bezug auf die Kooperation in schriftlich fixierten Reglementierungen an zwei Standorten der Lehrpersonenbildung gefunden werden, die zwei verschiedenen Ausbildungsmodellen (einphasig vs. zweiphasig) angehörten. Studie IV *Weiterentwicklung von Praktikumskulturen in der hochschulischen Lehrer/innenbildung durch Begegnungen im Third Space* ist ebenfalls als Vergleich zweier Standorte angelegt. Untersucht wurde, welche Kritikpunkte im Setting

Ratingkonferenzen von Studierenden, Praktikumslehrpersonen und Dozierenden eingebracht werden und wo sich Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung von Praktikumskulturen finden lassen. Jedoch unterscheiden sich die beiden untersuchten Standorte trotz heterogener struktureller Rahmenbedingungen im Hinblick auf die eingebrachten Konfliktpunkte nur gering voneinander. Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der Studien, dass der Ansatz, Kontextbedingungen von Praktika sowohl auf struktureller als auch auf kultureller Ebene zu erfassen, von grossem Nutzen ist, da hiermit eine Interpretationsgrundlage für die Wirksamkeit von Begleitangeboten in schulpraktischen Phasen geschaffen werden kann.

Schlüsselwörter:

Heterogenität, Kooperation, Lehrpersonenbildung, Praktikumskulturen, Rahmenbedingungen.

Abstract

Internships in teacher education are highly popular, and this development is evident in the increasing introduction of the student teaching semester in more and more German federal states (Weyland, Gröschner, & Košinàr, 2019). Empirical studies clarifying the effectiveness of student learning in internships indicate that training locations influence learning processes (Mayr, 2006; Baer et al., 2007). The structural and cultural contextual conditions that develop from different teacher education traditions are presumably reflected in the heterogeneity of teacher education locations; at the same time, they affect the students' learning processes in the internship. Cooperation also has an important role in this context, as it represents an educational goal (Rothland, 2012). In addition, internships take place in the interface between school and university (Fraefel, 2018), signifying that cooperation between school and university internship supervisors is particularly essential. This dissertation was written within the context of the research project COPRA (Coaching im Praktikum), which was funded by the DFG and the SNF. Using a mixed-methods approach, the project investigated the question of the specific accompanying offers that could promote learning processes during an internship while considering heterogeneous internship cultures. The aim of the qualitative part of the COPRA study was to identify culture-specific conditions for the successful implementation of the supporting offers at four locations of a single-phase and a two-phase teacher education model. The dissertation was based on four qualitative studies focusing on the role of cooperation in heterogeneous internship cultures. With the help of document analysis and rating conferences, Study I *Document analysis and rating conferences as instruments for recording different internship cultures of teacher training institutions* and Study II *Making heterogeneity visible: An approach to different teacher education cultures using the example of cooperation in the internship* examined the heterogeneity of internship cultures at teacher training institutions. The results indicated that written instructions are implemented differently by institutions; furthermore, the comparison between two locations in Study II revealed their heterogeneity in terms of the declared cooperation instructions and the practices reported in the rating conferences. In Study III *Role of cooperation in two model types of teacher education*, large differences were identified with regard to cooperation in written regulations at two teacher training locations belonging to two different training models (single- vs. two-phase). Study IV *Third Space as a concept for the further development of internship cultures in higher teacher education?* similarly focused on as a comparison of two locations. The study investigated the points of criticism raised by students, training teachers and teachers of teacher education institutions in the setting of rating conferences; it also ascertained the starting points for the further development of internship cultures. Despite the heterogeneous structural conditions, the two locations examined slightly differ in the points of conflict raised. In summary, the results of the studies reveal that the approach of capturing the framework conditions of internships on

both structural and cultural levels is of considerable benefit, as it can provide a basis for interpreting the effectiveness of accompanying offers in pedagogical field experiences.

Keywords:

cooperation, framework conditions, internship cultures, heterogeneity, teacher education

Liste der Publikationen

Studie I

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* (S. 209-218). Münster: Waxmann.

Studie II

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*, 2, 240-257.

Studie III

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. doi: 10.1007/978-3-658-17086-8

Studie IV

Grüning, M., & Hascher, T. (2019). Weiterentwicklung von Praktikumskulturen in der hochschulischen Lehrer/innenbildung durch Begegnungen im Third Space. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 4, 191-210. doi: 10.3217/zfhe-14-04/12

Übersicht der Teilstudien

Studie I	Dokumentenanalyse und Ratingkonferenzen als Instrumente zur Erfassung differenter Praktikums-kulturen von Lehrerinnen- und Lehrerbildungseinrichtungen
Ziel	Erfassung von Praktikums-kulturen anhand der Kulturdimension „Mitbestimmung“, um organisationale Identität zu rekonstruieren
Methode	Dokumentenanalyse ($n=10$ Dokumente) und Ratingkonferenzen ($n=5$ Studierende, $n=6$ Praktikumslehrpersonen, $n=6$ Dozierende) an einem Lehrpersonenbildungsstandort
Ergebnis	Vorgaben durch die Hochschule werden von den Akteuren nicht zwangsläufig als verwirklicht wahrgenommen
Fazit	Der Zugriff auf zwei qualitative Erhebungsmethoden ermöglicht es, den Untersuchungsgegenstand aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten
Studie II	Heterogenität sichtbar machen – Eine Annäherung an differente Praktikums-kulturen am Beispiel der Kooperation unter Studierenden im Praktikum
Ziel	Überprüfung der Heterogenität von Praktikums-kulturen am Beispiel der Kooperation unter Studierenden an zwei Lehrpersonenbildungsstandorten
Methode	Dokumentenanalyse ($n=18$ Dokumente) und Ratingkonferenzen ($n=13$ Dozierende, $n=12$ Praktikumslehrpersonen, $n=11$ Studierende)
Ergebnis	An den Standorten A und B finden sich differente Vorgaben zu Kooperation; die Akteure stehen Kooperation positiv gegenüber, an Standort B besteht jedoch Zurückhaltung gegenüber einer konkreten Umsetzung
Fazit	Die Erfassung von Praktikums-kulturen bietet Informationen über Kontextbedingungen von Lernprozessen im Praktikum
Studie III	Die Rolle der Kooperation in zwei Modelltypen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern
Ziel	Untersuchung der Verankerung von Kooperation als Leitbild und Ausbildungsziel in öffentlichen zugänglichen Dokumenten
Methode	Dokumentenanalyse praktikumsrelevanter Dokumente an einem Standort der einphasigen ($n=10$) und einem Standort der zweiphasigen ($n=6$) Lehrpersonenbildung
Ergebnis	An beiden Standorten finden sich Vorgaben zu Kooperation, als Form der Kooperation wird dabei vor allem der Austausch und die Kokonstruktion angesprochen
Fazit	Zur Erfassung der Sichtweisen der Akteure auf die Kooperation bedarf es weiterer methodischer Zugänge, zum Beispiel durch Interviews oder Ratingkonferenzen
Studie IV	Weiterentwicklung von Praktikums-kulturen in der hochschulischen Lehrer/innen-bildung durch Begegnungen im Third Space
Ziel	Auseinandersetzung mit der Frage danach, wie durch Begegnungen im Third Space Praktikums-kulturen weiterentwickelt werden können
Methode	Ratingkonferenzen an zwei Lehrpersonenbildungsstandorten ($n=13$ Dozierende, $n=12$ Praktikumslehrpersonen, $n=12$ Studierende)
Ergebnis	Die beiden Standorte unterscheiden sich trotz differenter Rahmenbedingungen bezüglich der eingebrachten Kritikpunkte nur wenig voneinander
Fazit	Im Diskurs eingebrachte Kritikpunkte können ein Indikator für die Weiterentwicklung von Praktikums-kulturen sein

Danksagung

„Wenn Du schnell gehen willst, geh‘ alleine. Wenn du weit kommen willst, geh‘ gemeinsam.“ (Afrikanisches Sprichwort)

Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft und dem Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projekts „Coaching im Praktikum – COPRA“ (2016-2019). Die Datenerhebung fand in Deutschland und in der Schweiz statt. Das beteiligte Projektteam, zu dem Prof. Dr. Fritz Staub, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Tina Hascher, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Sibylle Rahm, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Dorit Bosse, Prof. Dr. Alois Niggli, Dr.ⁱⁿ Eva Becker, Dr.ⁱⁿ Anja Winkler, Daniela Rupp, Julian Kempf und Ladina Camenisch gehörten, stammt ebenfalls aus beiden Ländern, womit es mir die COPRA-Studie ermöglicht hat, ein wunderbares Land kennen und lieben lernen zu dürfen. Mit der Schweiz verbinde ich nun neben ihren wunderschönen Bergen und der guten Schoggi (von der es bei unseren Projekttreffen reichlich gab) gute, gemeinsame Stunden und viele wunderbare Menschen, wofür ich sehr dankbar bin.

Insbesondere möchte ich meinen Dank an unsere Forscherinnengruppe ausrichten, die „Qualis“, das Team, welches sich in erster Linie der qualitativen Teilstudie von COPRA gewidmet hat. Vielen Dank euch beiden, liebe Tina Hascher und liebe Sibylle Rahm, dass ihr mich über die letzten vier Jahre geduldig begleitet, mir konstruktive Hilfestellungen gegeben habt und stets ein offenes Ohr für Fragen hattet. Liebe Anja Winkler, vielen Dank, dass du meine Kampfgefährtin warst, es war schön, auf dem Weg in die Wissenschaft dich bei unseren ersten Schritten dorthin an meiner Seite haben zu dürfen.

Ohne all die Studierenden, Praktikumslehrpersonen und Dozierenden, die an unseren Ratingkonferenzen teilgenommen und sich eingebracht haben, wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen, hierfür einen herzlichen Dank sowie an unsere Kontaktpersonen an den vier Hochschulstandorten, die uns bei der Organisation der Ratingkonferenzen geholfen haben und auch an die studentischen Hilfskräfte aus Bamberg und Bern, die bei den Transkriptionen fleissig unterstützt haben.

Eine Dissertation in einem binationalen Projekt und als zweifache Mama ist nur durch eine grosse Unterstützung und Rücksichtnahme aus dem privaten Umfeld möglich. Sowohl mein Mann Wolfgang Grüning als auch meine Eltern Evi Schneider-Biber und Hans Biber sowie meine Schwiegermutter Heide Grüning haben in dieser Zeit tapfer die Stellung gehalten. Vielen Dank an meine beiden Töchter Lina und Anika, dass ihr immer so viel Verständnis gezeigt habt und auch einfach dafür, dass es euch gibt, ihr seid spitze!

Inhaltsverzeichnis

Abstract	I
Liste der Publikationen	V
Übersicht der Teilstudien.....	VI
Danksagung	VII
Inhaltsverzeichnis	VIII
1 Einleitung	1
1.1 Ausgangslage und Problemstellung	1
1.2 Das Projekt COPRA (Coaching im Praktikum)	2
1.3 Gliederung dieser Arbeit.....	2
2 Strukturmerkmale von Praktika in der Lehrpersonenbildung	5
2.1 Modelle der ein- und zweiphasigen Lehrpersonenbildung	5
2.2 Professionalität im Lehrer/innen/beruf.....	6
2.2.1 Ansätze zur Bestimmung von Professionalität.....	6
2.2.2 Anbahnung von Reflexion.....	7
2.2.3 Für den Lehrer/innen/beruf notwendige Kompetenzen	9
2.3 Praktika als „Herzstück“ der Lehrpersonenbildung	10
2.3.1 Zielsetzungen von Praktika	11
2.4 Forschungsstand zur Wirksamkeit von Praktika	13
2.5 Zwischenfazit – Herausforderungen für die schulpraktische Professionalisierung	14
3 Praktikumskulturen	16
3.1 Praktikumskulturen – Begriffliche Annäherung.....	16
3.1.1 Geteilte Orientierungen als Grundlage von Praktikumskulturen.....	16
3.1.2 Soziale Realität in Communities of Practice.....	17
3.1.3 Schulische und hochschulische Kulturen	17
3.2 Erfassung von Praktikumskulturen	18

3.2.1	Dimensionen von Praktikumskulturen.....	19
3.2.2	Begründung des qualitativen Forschungsansatzes	21
3.2.3	Analyse praktikumsrelevanter Dokumente	22
3.2.4	Durchführung von Ratingkonferenzen in heterogenen Gruppenzusammensetzungen.....	23
3.2.5	Deduktive Auswertung der beiden Datenquellen.....	25
3.3	Zwischenfazit – Praktikumskulturen zur Erfassung von Heterogenität	26
3.4	Überblick Studie I: Dokumentenanalyse und Ratingkonferenzen als Instrumente zur Erfassung differenter Praktikumskulturen.....	27
3.5	Überblick Studie II: Heterogenität sichtbar machen – Eine Annäherung an differente Praktikumskulturen am Beispiel der Kooperation unter Studierenden im Praktikum	28
4	Dokumentenanalyse und Ratingkonferenzen als Instrumente zur Erfassung differenter Praktikumskulturen von Lehrerinnen- und Lehrerbildungseinrichtungen (Studie I)	29
4.1	Heterogenität von Lehrerbildungseinrichtungen	31
4.2	Praktikumskultur im Fokus	31
4.3	Praktikumskulturen als Text und im Dialog	33
4.3.1	Methode der Dokumentenanalyse	34
4.3.2	Methode der Ratingkonferenzen.....	35
4.3.3	Vorteile der Kombination beider Instrumente	36
4.4	Beispielhafter Einsatz der Instrumente	36
4.4.1	Auswertung.....	37
4.4.2	Ergebnisse	37
4.5	Chancen und Limitationen	39
5	Heterogenität sichtbar machen – Eine Annäherung an differente Praktikumskulturen am Beispiel der Kooperation unter Studierenden im Praktikum (Studie II).....	42
5.1	Praktika in der Lehrpersonenbildung in der Schweiz und Deutschland.....	45
5.2	Forschung zu Praktika	45
5.3	Kulturelle Rahmenbedingungen	46
5.4	Fragestellung.....	47
5.5	Erfassung von Praktikumskulturen	48

5.5.1	Methodisches Vorgehen	48
5.5.2	Dokumentenanalyse	49
5.5.3	Gruppendiskussionen	51
5.6	Ergebnisse: Kulturdimension Kooperation unter den Studierenden	53
5.6.1	Kooperation unter Studierenden am Standort A	53
5.6.2	Kooperation unter Studierenden an Standort B	55
5.7	Zusammenfassung, Reflexion und Ausblick	56
6	Kooperation in der schulpraktischen Ausbildung	61
6.1	Kooperation als Ausbildungsziel der Lehrpersonenbildung.....	61
6.1.1	Gründe für Kooperation in der Lehrpersonenbildung	61
6.1.2	Kooperation von Lehrpersonen	62
6.1.3	Vorgaben und Erwartungen an die Lehrpersonenbildung.....	63
6.1.4	Voraussetzungen für Kooperation	64
6.1.5	Forschungsstand zur Kooperation von Lehrer/innen	65
6.2	Formen der Kooperation in den schulpraktischen Phasen	66
6.2.1	Kooperation als Ausbildungsformat in den Praktika.....	67
6.2.2	Interinstitutionelle Kooperation in der schulpraktischen Ausbildung	68
6.2.3	Forschungsstand zur Kooperation in der Lehrpersonenbildung.....	69
6.3	Zwischenfazit – Kooperation als Lerngelegenheit und Voraussetzung für eine Relationierung von Theorie und Praxis	70
6.4	Überblick Studie III: Die Rolle der Kooperation in zwei Modelltypen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern	71
7	Die Rolle der Kooperation in zwei Modelltypen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern (Studie III)	73
7.1	Schulpraktische Phasen in der LehrerInnenbildung.....	75
7.1.1	Erwartungen, Zielsetzungen und Leitideen	75
7.1.2	Problemlagen und Kritik	76
7.1.3	Zwei Modelltypen	76
7.2	Kooperation in der LehrerInnenbildung	77

7.2.1	Formen der Kooperation.....	77
7.2.2	Kooperation in schulpraktischen Phasen	79
7.3	Kooperationsformen in den zwei Ausbildungsmodellen	81
7.3.1	Einphasige LehrerInnenbildung an der Pädagogischen Hochschule Bern	81
7.3.2	Zweiphasige LehrerInnenbildung an der Universität Bamberg.....	82
7.3.3	Dokumentenanalyse	83
7.3.4	Kooperation als deklariertes Ziel an der Pädagogischen Hochschule Bern	86
7.3.5	Kooperation als deklariertes Ziel an der Universität Bamberg	88
7.4	Resumé und Ausblick.....	89
8	Hybridität in der hochschulischen Lehrpersonenbildung	97
8.1	Die Ursprünge des Hybriditätsansatzes	97
8.2	Hybridität in der Ausbildung angehender Lehrpersonen	97
8.3	Potentiale der Lehrpersonenbildung im hybriden Raum.....	98
8.4	Entstehung von Hybridität.....	98
8.5	Bedeutung des Ansatzes für die Weiterentwicklung von Praktikumskulturen.....	99
8.6	Zwischenfazit	101
8.7	Überblick Studie IV: Weiterentwicklung von Praktikumskulturen in der hochschulischen Lehrer/innenbildung durch Begegnungen im Third Space	101
9	Weiterentwicklung von Praktikumskulturen in der hochschulischen Lehrer/innenbildung durch Begegnungen im Third Space (Studie IV).....	102
9.1	Einleitung	104
9.2	Ein Dauerbrenner der Lehrer/innenbildung: das Theorie-Praxis-Dilemma	104
9.3	Hybridität als Brücke zwischen Theorie und Praxis?.....	105
9.4	Lehrer/innenbildung bzw. Praktika als Kulturen.....	107
9.5	Fragestellung und methodische Vorgehensweise	107
9.5.1	Schaffung einer Kontaktzone durch Ratingkonferenzen	108
9.5.2	Identifikation von Kritikpunkten unter Zuhilfenahme des Phasenmodells nach Whitchurch (2010).....	110
9.6	Ergebnisse.....	110

9.6.1	Einwendungen durch die Akteursgruppen	110
9.6.2	Von den Teilnehmenden der Gruppendiskussionen eingebrachte Themen	111
9.7	Zusammenfassung, Reflexion und Ausblick	113
10	Zusammenfassung und Diskussion	116
10.1.1	Praktikumskulturen zur Erfassung von Heterogenität in Schulpraktika	116
10.1.2	Heterogene Kooperationspraktiken in der Lehrpersonenbildung	117
10.1.3	Entstehung von Third Spaces durch die Kooperation von Schule und Hochschule	118
10.2	Limitationen	119
10.3	Implikationen	121
10.3.1	Implikationen für weitere Untersuchungen.....	121
10.3.2	Implikationen für die Lehrpersonenbildung	122
	Literaturverzeichnis	125
	Abbildungsverzeichnis	144
	Tabellenverzeichnis	145
	Anhang.....	146

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage und Problemstellung

Praktika¹ in der Lehrpersonenbildung stellen für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen eine bedeutsame Lernumgebung dar (Arnold, Gröschner, & Hascher, 2014) und zeichnen sich durch eine grosse Heterogenität aus. Es finden sich hierbei Unterschiede zwischen Modell, Dauer, curricularer Verankerung oder in der Aktivität der Studierenden. Diese heterogenen Rahmenbedingungen von Praktika tragen dazu bei, dass Lehramtsstudierende unterschiedliche Erfahrungen im Praktikum machen können (Weyland, 2012). Unterschiede zwischen den einzelnen Ausbildungseinrichtungen gehen auf verschiedene Lehrpersonenbildungstraditionen zurück. Die ortsspezifischen Gegebenheiten berücksichtigend, entwickelte sich an den Ausbildungsstandorten ein geteiltes Verständnis darüber, wie die Professionalisierung von Lehrpersonen organisiert sein sollte und welche Zielsetzungen hierbei verfolgt werden. Resultierend aus diesem geteilten Professionalisierungsverständnis wird soziale Realität hergestellt (Terhart, 1994), die das Handeln und die Orientierungen der beteiligten Akteure bezüglich der schulpraktischen Phasen prägt. Die Lehrpersonenbildungsstandorte unterscheiden sich hierdurch und stehen damit jeweils für eine eigene Praktikumskultur. Die Kooperation ist dabei eine wesentliche Dimension von Praktikumskulturen, da sie ein Ausbildungsziel für angehende Lehrpersonen darstellt und eine Kooperation von Schule und Hochschule gewinnbringend ist für eine Theorie-Praxis-Verzahnung praktischer und theoretischer Ausbildungselemente. Aus einer intensiven Kooperation zwischen Vertreter/innen von Schule und Hochschulen können sich auf Grundlage einer herrschaftsfreien Kommunikation hybride Ausbildungsstrukturen entwickeln (Leonhard et al., 2016). Diese Dissertation möchte zeigen, welche Rolle der Kooperation als Dimension von Praktikumskulturen zukommt, wenn es darum geht, heterogene Kontextbedingungen von Lernprozessen in schulpraktischen Phasen zu erfassen. Um dies zu klären, wird zunächst mit dem Ansatz der Praktikumskulturen ein kultureller Zugang zur Erfassung der Rahmenbedingungen von Lernprozessen im Praktikum vorgestellt. Anschliessend soll anhand der Kulturdimension Kooperation die Vielfalt der Faktoren dargestellt werden, die für die Heterogenität in schulpraktischen Studien verantwortlich sind. Zuletzt soll mit dem Ansatz des Third Space (Bhabha, 1997) gezeigt werden, wie die Kooperation von Schule und Hochschule ermöglicht, Praktikumskulturen in Richtung einer Theorie-Praxis-Bindung (Hascher & de Zordo, 2015a) weiterzuentwickeln.

¹ Die Begriffe Praktika, Lehramtspraktika und schulpraktische Phasen werden in dieser Arbeit synonym verwendet. Damit sind alle praktischen, unterrichtsbezogenen Anteile im Lehramtsstudium gemeint, welche von der Hochschule begleitet werden durch vor- oder nachbereitende bzw. durch flankierende Lehrveranstaltungen.

1.2 Das Projekt COPRA (Coaching im Praktikum)

Die vorliegende Dissertation entstand im Rahmen des COPRA-Projekts (Coaching im Praktikum), das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG)² und dem Schweizerischen Nationalfonds (SNF)³ gefördert wurde. Zielsetzung der Studie ist es, die Implementation und Wirksamkeit verschiedener Unterstützungsangebote für Studierende im Praktikum an vier Standorten in der Schweiz und in Deutschland zu untersuchen. Anhand eines Mixed-Methods-Ansatzes wurden die Wirkungen von Unterstützungsangeboten in Schulpraktika (Fachspezifisches Unterrichtscoaching durch Praktikumslehrpersonen, Peercoaching durch Mitstudierende, Bereitstellung fachdidaktischer Materialien) unter Berücksichtigung kultur- und kontextspezifischer Rahmenbedingungen untersucht. In der quantitativen Implementationsstudie wurden die Lernprozesse Lehramtsstudierender wissenschaftlich erfasst, die im Praktikum unterschiedliche Unterstützungsangebote erhalten. Die qualitative Teilstudie, welcher diese Dissertation entstammt, hatte zum Ziel, Praktikumskulturen zu rekonstruieren, die diese vier Standorte kennzeichnen und in Beziehung zu den Ergebnissen der Implementation gesetzt werden können.

1.3 Gliederung dieser Arbeit

Diese kumulativ angelegte Dissertation basiert auf insgesamt vier Teilstudien. Sie beginnt in *Kapitel 2* mit einem Überblick über Strukturmerkmale von Praktika. Dabei werden zunächst die Modelle der Lehrpersonenbildung in der Schweiz (einphasig) und in Deutschland (zweiphasig) vorgestellt. Als weiteres Strukturmerkmal wird das Verständnis von Professionalität dargestellt, für das unterschiedliche Bestimmungsansätze vorliegen, die normative Vorstellungen über eine gelungene Entwicklung von Professionalität enthalten und aus denen sich Ansätze zur professionellen Entwicklung von Lehrpersonen bestimmen lassen. Hierbei wird den Praktika eine zentrale Rolle beigemessen, deren Zielsetzung die Berufswahlüberprüfung, die Verschränkung von Theorie und Praxis sowie das Anbahnen berufsspezifischer Kompetenzen ist. Die Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand soll zeigen, dass Studien, die sich der Heterogenität von Praktika widmen, bislang noch ausbleiben.

Kapitel 3 möchte Praktika aus einer kulturellen Sichtweise heraus betrachten, weshalb hier der Begriff der Praktikumskulturen mithilfe von Kulturansätzen aus Schule und Hochschule erläutert wird. Für einen inhaltlichen Zugang zum Konstrukt werden die drei Dimensionen Mitbestimmung, Kooperation und Beziehungsqualität vorgestellt, die sich methodisch mit zwei qualitativen Datenerhebungsverfahren – der Dokumentenanalyse und der Ratingkonferenz – erfassen und anhand der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse auswerten lassen.

² Projektnummer 275350288

³ Projektnummer 100019L_159505

Das führt zu Studie I *Dokumentenanalyse und Ratingkonferenzen als Instrumente zur Erfassung differenter Praktikumskulturen von Lehrerinnen- und Lehrerbildungseinrichtungen*, die zeigen möchte, wie Praktikumskulturen empirisch erfasst werden können. Der Standort X wurde hierfür exemplarisch ausgewählt, um die Mitbestimmung als Dimension von Praktikumskulturen durch eine Dokumentenanalyse und Ratingkonferenzen als eine Verschränkung von Text und Dialog rekonstruieren zu können. Dabei zeigt sich, dass die Akteure des Standorts Vorgaben durch die Institutionen für sich selbst interpretieren, was auch im Zusammenhang damit steht, dass bei Praktikumslehrpersonen und Studierenden ein differentes Verständnis von ‚Mitbestimmung‘ im Praktikum vorliegt (Grüning & Winkler, 2018).

Daran anschliessen möchte Studie II *Heterogenität sichtbar machen – Eine Annäherung an differente Praktikumskulturen am Beispiel der Kooperation unter Studierenden im Praktikum*, die den Fokus auf die Kooperation unter Studierenden legt. An zwei Standorten der Lehrpersonenbildung werden Elemente von Praktikumskulturen erfasst und gegenübergestellt, wobei sich eine grosse Heterogenität bezüglich der Vorgaben und Realisierungspraxen von Kooperation zwischen den beiden Standorten zeigt. Dabei entsteht der Eindruck, dass institutionelle Vorgaben und eingeräumte Umsetzungsmöglichkeiten Einfluss auf die wahrgenommene Umsetzung haben. Jedoch auch innerhalb der beiden Standorte zeigen sich unterschiedliche Umsetzungsformen der Kooperation, die auf eine Heterogenität innerhalb der jeweiligen Praktikumskultur hinweisen (Winkler, Grüning, Hascher, & Rahm, 2018).

Die Kulturdimension Kooperation als Bestandteil der schulpraktischen Ausbildung wird in Kapitel 6 betrachtet. Die Bedeutung von Kooperation für die schulpraktischen Studien wird damit begründet, dass sie ein Ausbildungsziel der Lehrpersonenbildung darstellt. Ausserdem kann eine verstärkte Kooperation der Akteure im Praktikum das Lernen der Studierenden vor dem Hintergrund der Theorie-Praxis-Relationierung unterstützen. In den Praktika lassen sich verschiedene Formen der Kooperation finden: Einerseits existieren Ausbildungsformate, die insbesondere die Kooperation unter Studierenden fördern, auf der anderen Seite wird zunehmend versucht, die Kooperation zwischen den beiden Ausbildungsorten Schule und Hochschule zu stärken. Der Forschungsstand zeigt, dass Kooperation Lernprozesse im Praktikum unterstützen kann, wenn entsprechende Voraussetzungen gegeben sind.

Studie III *Die Rolle der Kooperation in zwei Modelltypen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern* möchte der Frage nachgehen, welchen Stellenwert die Kooperation an zwei Standorten der einphasigen und zweiphasigen Lehrpersonenbildung einnimmt. Bei der Dokumentenanalyse von öffentlich zugänglichen Dokumenten zeigt sich, dass an beiden Standorten überwiegend der Austausch und die Kokonstruktion schriftlich verankert vorliegen. Unterschiede finden sich insofern, als am Standort der einphasigen Lehrpersonenbildung die Kokonstruktion besonders zwischen Studierenden und Praktikumslehrpersonen angestrebt wird; am zweiphasigen Standort wird diese eher auf Systemebene vorgegeben. Der eher niedrigschwellige Zugang durch die Dokumentenanalyse gibt Hinweise darauf, dass

Kooperation eine verschieden hohe Bedeutung beigemessen wird und es Unterschiede bei der konkreten Umsetzung gibt (Winkler & Grüning, 2018).

Eine intensive Kooperation zwischen Akteuren des Praktikums kann die Entstehung von Hybridität begünstigen, was in *Kapitel 8* betrachtet werden soll. Mit Blick auf den Ursprung des Hybriditätsansatzes wird geklärt, welchen Gewinn hybride Ausbildungsstrukturen für die Lehrpersonenbildung darstellen können. Dabei wird auf Grundlagen für die Entstehung und die Bedeutung des Ansatzes für die Weiterentwicklung von Praktikumskulturen eingegangen.

Als letzte dieser Dissertation zugrunde liegende Publikation wird mit *Studie IV Weiterentwicklung von Praktikumskulturen in der hochschulischen Lehrer/innenbildung durch Begegnungen im Third Space* gezeigt, wie sich unter Zuhilfenahme des Phasenmodells von Whitchurch Themen identifizieren lassen, die Hinweise auf die Weiterentwicklung von Praktikumskulturen geben können. Die inhaltliche Analyse offen kommunizierter Diskrepanzen im Setting Ratingkonferenzen zeigt, dass es nicht nur einer kooperativen Lösungsstrategie bedarf, sondern auch Themen, die im Handlungsspektrum der Akteure liegen (Grüning & Hascher, 2019).

Die Arbeit schliesst mit einer Diskussion der vier Studien in *Kapitel 10* und einem Fazit, das auf Limitationen sowie mögliche Fragestellungen für weitere Untersuchungen und die Anwendung der Forschungsergebnisse für die Lehrpersonenbildung eingeht.

2 Strukturmerkmale von Praktika in der Lehrpersonenbildung

Praktika in der Lehrpersonenbildung gestalten sich als heterogen. Die Unterschiede zeigen sich im Praktikumsmodell (einphasige vs. zweiphasige Lehrpersonenbildung), den Zielsetzungen der Praxisphasen und dem Verhältnis der Vermittlung von theoretischem Wissen und Handlungsrouniten (Blömeke, 2006, S. 395). Um untersuchen zu können, mit welchen strukturellen Merkmalen sich Praktika als heterogen darstellen, sollen in diesem Kapitel Modelle der ein- und zweiphasigen Lehrpersonenbildung, Strategien der Professionalisierung und daraus abzuleitende Zielsetzungen für schulpraktische Phasen vorgestellt werden. Abschliessend ein Überblick über den bislang noch eingeschränkten Forschungsstand zur Wirksamkeit von Praktika.

2.1 Modelle der ein- und zweiphasigen Lehrpersonenbildung

Da die Datenerhebung im Forschungsprojekt COPRA an jeweils zwei Standorten in der Schweiz und in Deutschland durchgeführt wurde, soll hier auf die Modelle der Lehrpersonenbildung in den beiden Ländern eingegangen werden. Auf struktureller Ebene zeigt sich als grösster Unterschied, dass die Ausbildung von Lehrpersonen in der Schweiz einphasig organisiert ist, in Deutschland hingegen erfolgt eine Trennung der Lehrpersonenbildung in zwei Phasen: Die erste Phase findet an einer Hochschule statt, die zweite wird durch staatliche Einrichtungen ausserhalb der Hochschule organisiert (Blömeke, 2006).

Lehrpersonenbildung in der Schweiz findet in einem Modell der Einphasigkeit statt, das auch in den anderen Ländern Europas, mit Ausnahme von Deutschland, Anwendung findet. Dieses Modell zeichnet sich dadurch aus, dass schulpraktische Elemente und die Berufseinführung flankierend zu theoretischen Elementen belegt werden und die Absolvent/inn/en ohne Einschränkungen direkt in den Lehrer/innen/beruf einsteigen können (Hascher & Winkler, 2017, S. 8). Abhängig von der studierten Schulart erfolgt die akademische Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen oder Universitäten (Arnold et al., 2014, S. 20); der Anteil der schulpraktischen Elemente am gesamten Studium variiert dabei zwischen 17 und 30 Prozent des Aufwandes (ebd., S. 34).

Mit dem Beschluss der deutschen Kultusministerkonferenz 1970 erfolgte für alle Lehrämter die Unterteilung der Lehrpersonenbildung in zwei Phasen: Auf eine universitäre Phase folgte der Vorbereitungsdienst. Eine Ausnahme stellt Baden-Württemberg dar, wo die Ausbildung der Grund-, Haupt- und Realschullehrpersonen an Pädagogischen Hochschulen stattfindet (Schnabel-Schüle, 2012). Wesentlicher Kritikpunkt an dieser Zweiteilung ist der Umstand, dass damit das Erreichen der Berufsfähigkeit hauptsächlich an die zweite Phase weitergereicht wird, womit eine „Unzuständigkeit der Universität für Fragen der Berufsfähigkeit“ (Leonhard et al., 2016, S. 81) einhergeht.

Der historische Rückblick auf die Volksschullehrer/innen/ausbildung in Deutschland zeigt, dass bereits Mitte des 18. Jahrhunderts versucht wurde, neben der Ausbildung an Lehrerseminaren durch Praktika eine Nähe zum angestrebten Beruf zu schaffen (Reinhoffer & Dörr, 2008, S. 10). In allen Bundesländern bilden Praktika einen Bestandteil des Lehramtsstudiums (Weyland, 2012), sie stellen ein Bindeglied zwischen universitärer Phase und dem Vorbereitungsdienst dar (Bellenberg & Reintjes, 2015). Aktuell wird in Deutschland versucht, durch die zunehmende Einführung eines Praxissemesters in mittlerweile vierzehn von sechzehn Bundesländern (Weyland, Gröschner, & Košinàr, 2019, S. 11), dem Ruf nach einer verstärkten Praxisorientierung in der Lehrpersonenbildung (Terhart, 2000) nachzukommen.

Unabhängig von den Modellen der Lehrpersonenbildung finden sich verschiedene Umsetzungsformen von Praktika (Radtke, 1999, S. 16). Diese können sich unterscheiden in ihrer Dauer (Kurzzeit- vs. Langzeitpraktika), ihrer zeitlichen und curricularen Verortung im Studienverlauf (flankierende Tagespraktika vs. Blockpraktika, die sich über mehrere Wochen/Monate erstrecken) oder hinsichtlich der Aktivität der Studierenden (Hospitationen vs. eigenverantwortliche Übernahme von Unterricht) (Arnold et al., 2011; Hascher, 2012). Im Zusammenhang mit den verschiedenen Umsetzungsformen stehen Erwartungen und Zielsetzungen an Praktika, denen differente Vorstellungen von Professionalität beziehungsweise von der Art und Weise, wie diese erreicht werden kann, zugrunde liegen.

2.2 Professionalität im Lehrer/innen/beruf

Professionelle zeichnen sich dadurch aus, dass sie situativ und intuitiv bestimmte Situationen erfassen und interpretieren, dies jedoch im Sinne einer *doppelten Handlungslogik* vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien stattfindet (Radtke, 1999, S. 16). Professionalisierungsprozesse finden an unterschiedlichen Orten, Zeitpunkten im persönlichen Lebenslauf und Situationen statt: „Aus- und Fortbildung, Training, berufliche Erfahrungsbildung, kollegiale Zusammenarbeit, gemeinsame oder individuelle Selbstreflexion – oder eine Mischung aus diesen Elementen“ (Terhart, 2013, S. 78f.). Abhängig von der Priorisierung eines oder mehrerer der aufgelisteten Aspekte existieren verschiedene Ansätze zur Bestimmung von Professionalität. Grundlage dieser Ansätze sind unter anderem die Verbindung von Wissen und Können durch Reflexion (Dewey, 1904/1992; Neuweg, 2004; Schön, 1983), der Erwerb von Kompetenzen (Kunter, Baumert, & Blum, 2011; Oser, 1997) oder die Entwicklungsstufen zu Experten (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Die Autonomie der zuständigen Hochschulen, unterschiedliche Rahmenbedingungen (z. B. Vorhandensein einer ausreichenden Zahl an Praktikumslehrpersonen), aber auch die föderalistischen Strukturen (Thole & Hascher, 2011, S. 9f.) begünstigen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen bei den standortspezifischen Professionalisierungsbestrebungen.

2.2.1 Ansätze zur Bestimmung von Professionalität

Aufgabe der Lehrpersonenbildung ist die Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Was bedeutet jedoch Professionalisierung konkret für den Beruf Lehrer/in? Zur konzeptionellen Fassung von

Professionalität im Lehrer/innen/beruf lassen sich drei Ansätze unterscheiden, die eine Deutungsgrundlage für das Handeln von Lehrpersonen bieten (Bellenberg & Reintjes, 2015; Niermann, 2017; Terhart, 2011, 2013):

- (1) *Strukturtheoretischer Bestimmungsansatz*: Der insbesondere von Oevermann (1996) geprägte Ansatz setzt sich auseinander mit den Herausforderungen professionellen Handelns im Hinblick auf den Umgang mit der Ungewissheit und den Antinomien des Lehrerhandelns (Helsper, 1996) sowie der Verbindung von Wissen und Können (Neuweg, 2004). Der reflektierte Umgang mit Unsicherheit bildet den Ausgangspunkt für die Entwicklung beruflicher Qualität.
- (2) *Kompetenztheoretischer Bestimmungsansatz*: In dieser Sichtweise definiert sich Professionalität nach den Kompetenz- und Wissensbereichen von Professionellen (Shulman, 1998). Eine Lehrperson gilt dann als professionell, wenn sie in den verschiedenen berufsspezifischen Aufgabenbereichen *Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen* und *Innovieren* (Terhart, 2000) über möglichst hohe Kompetenzen verfügt.
- (3) *Berufsbiografischer Bestimmungsansatz*: Professionalisierung stellt hier in erster Linie ein berufsbiografisches Entwicklungsproblem dar. Auf Grundlage des heuristischen Modells zur Beschreibung der Stufen des Kompetenzerwerbs von Dreyfus und Dreyfus (1986, S. 50) legt Berliner (2004, S. 12) fünf Stufen der Entwicklung von Lehrpersonen fest: Novizin/Novize (*novice*), fortgeschrittene/r Anfänger/in (*advanced beginner*), kompetent Ausführende/r (*competent performer*), erfahrene Lehrperson (*proficient teacher*) und Expert/in (*expert*). Die vierte Stufe, die der erfahrenen Lehrperson, kann ab dem fünften Berufsjahr erreicht werden, grundsätzlich verlaufen diese Entwicklungsprozesse jedoch individuell. Der Ansatz zeigt dabei Ähnlichkeit mit dem kompetenzorientierten Bestimmungsansatz, da es auch hier um die berufsbiografische Entwicklung von Lehrpersonenexpertise geht, weshalb auch Bestimmungsansätze von Professionalität existieren, die lediglich zwischen dem strukturtheoretischen und kompetenztheoretischen Ansatz unterscheiden (Hericks & Stelmaszyk, 2010).

Alle drei Ansätze beinhalten normative Vorstellungen über eine gelungene Entwicklung von Professionalität (Bellenberg & Reintjes, 2015), sie akzentuieren teils unterschiedliche, teils ähnliche Schwerpunkte von Professionalität. Anknüpfend an die differenten Sichtweisen auf die Bestimmung von beruflicher Professionalität sollen in den nachfolgenden Teilkapiteln Ansätze zur professionellen Entwicklung angehender Lehrpersonen vorgestellt werden.

2.2.2 Anbahnung von Reflexion

Reflection is an important human activity in which people recapture their experience, think about it, mull it over and evaluate it. (Boud, Keogh & Walker, 1985, S. 19)

Reflexion stellt nicht nur im Alltagsleben eine wichtige menschliche Fähigkeit dar, ihr wird auch zur Entwicklung pädagogischer Professionalität und professionell-pädagogischen Handelns ein grosser Stellenwert beigemessen (Häcker, 2017). Einen Ansatz zur Verbindung von Theorie und Praxis und somit zu einer Reflexion praktischen Handelns vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen beschreibt Herbart (1802/1964) mit dem pädagogischen Takt. Dieser beschreibt die intuitive, nicht erlernbare Fähigkeit, in unvorhersehbaren Situationen planvoll beziehungsweise taktvoll zu handeln (Patry, 2014; Villiger, 2015). Zu Beginn des 20. Jahrhunderts setzte sich John Dewey (1904/1992) mit der Beziehung von Theorie und Praxis in der Berufsausbildung von Lehrpersonen auseinander. Dewey bezeichnet es als eines der „grössten Übel des Lehrberufs“ (ebd. S. 298), dass theoretisches Wissen für Lehramtsstudierende abstrakt bleibt und diese dazu neigen, sich an der Schulpraxis erfahrener Lehrpersonen zu orientieren. Stärker als die Vermittlung von Berufskompetenzen sollte die Anregung zur Reflexion Ziel praktischer Ausbildungselemente sein, um diese Spaltung von Theorie und Praxis abzubauen (ebd. S. 298f.). Hierauf aufbauend entwickelte Schön (1983) das Konzept *Reflection in action*, das sich auch knapp 40 Jahre nach der Veröffentlichung von *The Reflective Practitioner* in Praktikumskonzepten wiederfindet. Durch das Wechselspiel von *knowing in action* (sich dem Problem stellen), *reflection in action* (Bemühen um Anpassung) und *reflection on action* (nachträgliche Analyse des Geschehenen, um Verhalten neu anzupassen) kann der *Reflective Practitioner* seine Handlungen kontinuierlich reflektieren. Schön beschreibt als Problematik, dass Professionelle in ihrem Arbeitsalltag auf implizites Handlungswissen zurückgreifen, jedoch nicht in der Lage sind, dieses systematisch zu beschreiben oder ihr Handeln auf Grundlage explizierbaren Wissens zu begründen (ebd. S. 49f.). Ausgangspunkt des Handelns von Lehrpersonen ist das praktische Wissen. Dieses bedarf jedoch einer akademischen Verankerung, die in der Lehrpersonenbildung durch eigene Erfahrungen in spezifischen Kontexten mit Bezug auf konkrete Problemstellungen aufgebaut werden soll (Baumert & Kunter, 2011, S. 35). Professionalität entsteht dabei nicht aufgrund von Wissen und nicht aufgrund von Erfahrung, sondern durch das Vorhandensein eines *analytischen Habitus* (Neuweg, 2018, S. 151), der die Bereitschaft zeigt, eigene Handlungen routinemässig zu analysieren. Wird Professionalisierung als berufsbiografischer Prozess gesehen, geht es neben der Förderung von Reflexionskompetenz auch um die Befähigung, fortlaufend eigenes Handeln zu reflektieren (Helsper, 2001; Helsper & Kolbe, 2002).

Helsper sieht die Entwicklung eines *doppelten Habitus* (2001, S. 10) als Zielsetzung der Professionalisierung von Lehrpersonen. Dieser ist durch praktisch-professionelles Können den Anforderungen des Lehrer/innen/berufs gewachsen und verfügt über wissenschaftliche Reflexivität, um das eigene Handeln zu begründen. Aufgabe der Praktika sollte es nach Helsper sein, durch die Möglichkeit, reflexive Erfahrungen in der Praxis zu machen, in das Lehrerhandeln einzuführen.

2.2.3 Für den Lehrer/innen/beruf notwendige Kompetenzen

Ein häufig rezipierter Ansatz, der das Professionswissen von Lehrpersonen in Typologien unterteilt, stammt von Shulman (1987, 1998). Er unterscheidet zwischen sieben Kategorien von grundlegendem Lehrpersonenwissen: (1) fachliches Wissen (*content knowledge*), (2) allgemein-didaktisches Wissen (*general pedagogical knowledge*), (3) Lehrplankenntnisse (*curriculum knowledge*), (4) fachdidaktisches Wissen (*pedagogical content knowledge*), (5) Wissen über die Schüler/innen (*knowledge of learners*), (6) Organisationswissen (*knowledge of educational contexts*) und (7) Kenntnisse übergeordneter Bildungsziele (*knowledge of educational ends, purposes and values*). Insbesondere die Kategorien 1, 2 und 4 werden dabei als besonders relevant für den Unterricht betrachtet (Borowski et al., 2010). Diese Unterscheidung von Lehrpersonenwissen findet sich im COACTIV-Modell (Baumert & Kunter, 2011), das für den Lehrer/innen/beruf notwendige Kompetenzen zur professionellen Bewältigung berufsspezifischer Anforderungen beschreibt. Als Kompetenzen werden dabei die „persönlichen Voraussetzungen zur erfolgreichen Bewältigung spezifischer situationaler Anforderungen“ (ebd. S. 31) verstanden. Zentrale Bestandteile sind Formen des Wissens und Könnens; das Modell beruht auf der Annahme, dass diese berufsspezifischen Handlungskompetenzen erlernbar sind. Neben den Kategorien 1, 2 und 4 werden auch das Organisationswissen (6) nach Shulman (1987, 1998) sowie das Beratungswissen als Aspekte von Professionswissen benannt. Zusätzlich zum Professionswissen (Wissen und Können) stellen Überzeugungen und Werthaltungen, Motivation sowie Selbstregulation Dimensionen professionellen Handelns dar. Durch das Kompetenzmodell sollen bedeutsame Kompetenzen für langfristiges effektives Handeln im Lehrer/innen/beruf abgebildet werden (Baumert & Kunter, 2011, S. 33 f.).

Aber auch vor der Veröffentlichung des COACTIV-Modells gab es bereits Bestrebungen, Kompetenzen von Lehrpersonen grundlegend zu definieren und empirisch abbildbar zu machen. Vermutlich auch infolge des PISA-Schocks wurde in Deutschland versucht, durch die Festsetzung von Handlungsfeldern in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen das Bildungssystem zu optimieren (Terhart, 2014). Die seit Ende der 1990er Jahre entwickelten Modelle und Standards sollten eine Orientierung darüber geben, was die Professionalisierung von Lehrpersonen erreichen möchte; auch sollten sie eine empirische Überprüfung ermöglichen (Terhart, 2002). Durch diese Entwicklung hin zu Professionsstandards gewann das Erlernen berufsspezifischer Handlungskompetenzen an Bedeutung (Fraefel & Haunberger, 2012, S. 185). In Deutschland erhielt diese neue Perspektive durch die ‚Vereinbarung zu den Standards für die Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz‘ (2004) Verbindlichkeit. Aus den berufsspezifischen Aufgabenbereichen von Lehrpersonen ‚Unterrichten‘, ‚Erziehen‘, ‚Beurteilen‘ und ‚Innovieren‘, die auch als Kompetenzbereiche bezeichnet werden, wurden jeweils eigene Kompetenzen abgeleitet, aus denen Standards für theoretische und praktische Ausbildungsabschnitte erstellt wurden.

Damit sollte konkret definiert werden, was die Bildung von Lehrpersonen bewirken soll, um so einerseits Zielsetzungen für die Lehrpersonenbildung überprüfbar zu machen und andererseits bestimmen zu können, welche Bestrebungen zu deren Erreichung führen (Hascher & Altrichter, 2002; Terhart 2014). Das Anliegen, Professionalität im Beruf Lehrer/in anhand von Standards und Kompetenzmodellen zu definieren, wirft dabei auch Problemstellungen auf. Als Kritikpunkte werden der Mangel theoretischer Rahmenmodelle (Baumert & Kunter, 2006), uneinheitliche Begrifflichkeiten und Differenzierungen genannt, da teilweise von verschiedenen Konzepten zur Beschreibung des Verhältnisses von Wissen und Handeln ausgegangen wird (Neuweg, 2009). Aber auch die Erfassung von Lehrpersonenkompetenz zu unterschiedlichen Phasen der beruflichen Biografie stellt eine Problematik dar (Frey & Jung, 2014).

Aus diesen Vorgaben zu Standards und Kompetenzen leitet Terhart fünf spezifische Aufgaben für die schulpraktischen Phasen ab (2002, S. 35):

- (1) *Erfahrung der eigenen Person im schulischen/unterrichtlichen Kontext*
- (2) *Reflexion auf die eigene Berufswahlentscheidung*
- (3) *Verknüpfung von Studieninhalten und den Erfahrungen während der schulpraktischen Studien*
- (4) *Grundformen und -methoden der Lehrerforschung (forschendes Lernen, teacher research)*
- (5) *Einbringen der Erfahrungen aus schulpraktischen Studien in das weitere Lehrerstudium*

Die Standards gelten länder-, hochschul- sowie lehramtsübergreifend und werden je nach Praxisphase ausdifferenziert; für die Erstellung eines standortspezifischen Curriculums ist die jeweilige Hochschule zuständig (Weyland, Schöning, Schüssler & Bandorski, 2015, S. 8). Die Autonomie der Hochschulen bei der Erstellung dieser Curricula basiert auf dem dort vorherrschenden Verständnis, wie diese Standards in der Lehrpersonenbildung umgesetzt werden können, und ist ein entscheidender Faktor dafür, dass sich Praktika als heterogen gestalten.

2.3 Praktika als ‚Herzstück‘ der Lehrpersonenbildung

„Ich muss sagen, das Praxissemester war der Wahnsinn!“ (Studierende/r, Standort B)

Praktika stellen neben Studien in den Fachdidaktiken und Fachwissenschaften der zukünftigen Unterrichtsfächer und der Erziehungs- und Bildungswissenschaften inhaltlich und systematisch betrachtet ein Grundelement des Lehramtstudiums dar (Terhart, 2002). Ihnen kommt oftmals die Bezeichnung als „Herzstück“ (Hascher, 2006, S. 130) der Lehrpersonenbildung zu, da sie gerade bei den Studierenden einen hohen Stellenwert genießen (Weyland et al., 2019), wie auch die obenstehende Aussage einer/eines Studierenden in einer der durchgeführten Ratingkonferenzen zur Erfassung von Praktikumskulturen zeigen soll. Zielsetzung schulpraktischer Phasen sollte „keine blinde Einsozialisierung“ (Neuweg, 2007, S. 240) Lehramtsstudierender in das angestrebte Berufsfeld sein, im Vordergrund

sollte vielmehr die kritische Reflexion der praktischen Erfahrungen auf die eigene Berufswahl und der im Studium vermittelten Inhalte stehen (Terhart, 2002, S. 32f.).

2.3.1 Zielsetzungen von Praktika

Neben Helsepers formuliertem Ziel des doppelten Habitus und Terharts Standards für die schulpraktischen Studien existieren noch weitere Ansätze zur Klärung, welche Zielsetzungen Praktika anstreben beziehungsweise auch erfüllen können (Reinhoffer & Dörr, 2008; Terhart, 2000; Topsch, 2004). Einigkeit besteht darin, dass Praktika eine kritische Berufswahlreflexion, die Verschränkung von Theorie und Praxis sowie den Erwerb und die Erweiterung zentraler beruflicher Kompetenzen ermöglichen sollen (Terhart, 2002, S. 16f.).

Berufswahlüberprüfung

Um die eigene Berufswahl überprüfen zu können, sollten Studierende im Praktikum zu einem Perspektivwechsel angeleitet werden. Lehramtsstudierende verfügen bereits über intensive Schul- und Unterrichtserfahrung, die sie jedoch bislang aus der Schüler/innen/rolle wahrgenommen haben. Insbesondere durch Hospitationen, Beobachtungen und Erkundungen, die unter erziehungswissenschaftlichen Aspekten analysiert werden sollen, kann die Schüler/innen/perspektive von der Lehrpersonenperspektive abgelöst werden (vgl. Topsch, 2004, S. 481f.).

Verschränkung von Theorie und Praxis

Praktika sollen das Wechselspiel zwischen vorhandenen Alltagstheorien und unreflektierten Praxiserfahrungen aufbrechen (Racherbäumer & Liegmann, 2012, S. 124). Es bedarf einer systematischen Vor- und Nachbereitung von Praktika sowie deren curricularer Einbettung in die Lehrpersonenbildung, damit eine Brücke zwischen Theorie und Praxis hergestellt werden kann, auch im Sinne von Schöns *Reflective Practitioner* (1983). Reflexivität stellt nicht nur zum Aufbau, sondern auch zur Weiterentwicklung professionellen Handelns einen wesentlichen Faktor dar (Häcker, 2017; Rahm & Lunkenbein, 2014). Die Relationierung von Theorie und Praxis als Zielsetzung spiegelt sich in der Gestaltung von Praktika wider und trägt zu deren Heterogenität bei. Hascher und de Zordo (2015a, S. 22f.) unterscheiden dabei zwischen drei Grundformen des Verhältnisses von hochschulischen Ausbildungsanteilen und Praxis: Das *Theorieprimat* beschreibt ein Verhältnis, bei dem die theoretische Ausbildung im Zentrum steht und Praktika primär der Überprüfung der Berufswahl dienen. Im *Theorie-Praxis-Dialog* ergänzen sich Theorie und Praxis gegenseitig, indem Ausbildungsanteile parallel, jedoch unabhängig voneinander stattfinden. Die intensivste Form der Relationierung stellt die *Theorie-Praxis-Bindung* dar, bei der eine Verschränkung der Ausbildungsanteile erfolgt, in der Schulpraxis Theoriebestandteile aufweist und an der Hochschule Praxisbezug durch Ausbildungsbildungsformate wie das forschende Lernen hergestellt wird (Weyland et al., 2019, S. 7). Gerade das forschende Lernen ermöglicht, dass theoretisches

Wissen nicht nur zum Zweck der Ausbildung angeeignet wird, sondern auch empirisch auf Situationen und berufsspezifische Problemfelder bezogen werden kann (Keuffer & Oelkers, 2001, S. 33). Durch zielgerichtete Arbeit mit Portfolios und Lerntagebüchern sowie durch Fallarbeit kann das forschende Lernen dabei unterstützt werden (Kiper, 2001). Auch kann die Theorie-Praxis-Bindung durch Formen des Coachings, Mentorings oder Teamteaching begünstigt werden; darauf wird in Kapitel 6.2.1 genauer eingegangen.

Anbahnung berufsspezifischer Kompetenzen

Durch die Bologna-Reform rückt *Employability* (Schubarth & Speck, 2014) als Paradigma ins Zentrum der hochschulischen Ausbildung und stellt die Lehrpersonenbildung vor die Herausforderung, einerseits einem Bildungsanspruch gerecht zu werden, der nicht auf direkte Verwertung ausgelegt ist, und andererseits für den Lehrer/innen/beruf relevante Kompetenzen zu vermitteln. Dabei wird gerade der Reflexion von Praxiserfahrungen grosse Bedeutung beigemessen; sie dient nicht nur zur Relationierung von Theorie und Praxis, sondern ist auch ein entscheidender Faktor zum Erwerb berufsspezifischer Kompetenzen (Häcker, 2017; Rahm & Lunkenbein, 2014). Im Lehramtsstudium können daher gerade die Praktika bedeutungsvolle Situationen bieten, aus denen sich professionelle Handlungsmuster entwickeln können (Koch-Priewe, 2002; Reinhoffer, 2009). Eine weitere Kompetenz, die aufgrund veränderter Anforderungen an den Lehrer/innen/beruf zunehmend an Bedeutung gewinnt, ist jene zur Kooperation, die in allen Bereichen der Lehrpersonenbildung unterstützt werden sollte (Berkemeyer, Järvinen, Otto, & Bos, 2011; Rothland, 2013). Mägdefrau et al. (2014) entwarfen ein Standardpapier für die Entwicklung von Kompetenzen, das sich vorrangig auf die Organisation der Praxisphasen an bayrischen Hochschulstandorten bezieht. Kompetenzen werden dabei in Dimensionen dargestellt, die in der Taxonomie *pädagogisch-didaktisches Praktikum*, *studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum*, *Referendariat* und *professionelle Lehrkraft* anhand von Regelstandards und Indikatoren zur Überprüfung ausdifferenziert werden. Die Kompetenzdimensionen beziehen sich auf die Lehrerrolle, die Wahrnehmung von Schule als Lern- und Erfahrungsraum, Unterrichtsbeobachtung und -evaluation, Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht, Klassenführung sowie Leistungsmessung, -beurteilung und -rückmeldung. Zielsetzung soll es sein, Studierenden, Praktikumslehrpersonen und Dozierenden eine Orientierung und Grundlage für Beratungsgespräche zu geben.

Um die genannten Zielsetzungen zu erreichen, ergeben sich für die Praktika folgende Herausforderungen (im Überblick: Reintjes & Bellenberg, 2015, S. 35): zunächst die Überwindung des Theorie-Praxis-Problems zur Integration von Wissensbeständen (Patry, 2014). Praktika sollten ein Setting bilden, in dem Reflexionsfähigkeit so angebahnt werden kann, dass Lehrpersonen in der Lage sind, kontinuierlich über die gesamte Spanne der Berufsbiografie hinweg eigenes Handeln zu reflektieren und bei Bedarf weiterzuentwickeln (Krattenmacher & Steinmann, 2015). Auch sollten Praktika erste berufsrelevante

Kompetenzen in Form ausbaufähiger Handlungsmuster anbahnen und die Möglichkeit eröffnen, eigene Kooperationserfahrungen zu machen beziehungsweise Kooperationen der Praktikumslehrperson mit Kolleg/inn/en und Akteuren anderer Professionen gezielt zu beobachten (Berkemeyer et al., 2011).

2.4 Forschungsstand zur Wirksamkeit von Praktika

Die Forderung nach mehr Praxisbezug gilt als „einer der argumentativen Dauerbrenner seit Einrichtung einer organisierten Lehrerbildung“ (Terhart, 2000, S. 107), obwohl die Bedeutung der Praktika für die Lehrpersonenbildung weitgehend ungeklärt ist (Weyland & Wittmann, 2010). Daher ist es auch erstaunlich, dass an deutschen Hochschulen schulpraktische Phasen verlängert werden, obwohl kaum empirische Belege (Rothland & Boecker, 2015), insbesondere bezüglich der Wirksamkeit verlängerter Praxisphasen, vorhanden sind (Gröschner & Müller, 2014; Weyland & Wittmann, 2010). Insgesamt besteht ein Mangel an Studien, welche die Lernprozesse der Studierenden abbilden und Aussagen über deren Qualität zulassen, wie etwa die der Lernbegleitung (Hascher, 2011, 2014; Reusser & Fraefel, 2017). Folglich gibt es nur wenig theoretische Ansätze zur Erklärung von Lernprozessen im Praktikum (Hascher, 2011; Hascher & de Zordo, 2015a).

Der Versuch, das Lernen im Praktikum durch überprüfbare Standards empirisch fassbar(er) zu machen und eine gewisse Qualität zu gewährleisten, wird durch die grosse Zahl an Variablen erschwert, die auf das Lernen Studierender im Praktikum Einfluss nehmen, darunter fallen pädagogische Vorerfahrungen, die individuelle Motivationslage oder standortspezifische Rahmenbedingungen (Mayr, 2006). Ein Grossteil der Befunde, die sich auf die Kompetenzentwicklung Studierender in schulpraktischen Phasen beziehen, basieren auf Kompetenzselbsteinschätzungen; dabei werden die eigenen Kompetenzen bereits vor Beginn des Praktikums als relativ hoch eingeschätzt (Bach, Besa, & Arnold, 2014; Rothland, 2019). Bei der Erfassung der Entwicklung Studierender im Praktikum aus Perspektive der verantwortlichen Praktikumslehrperson zeigt sich, dass diese den Lernzuwachs der Studierenden höher einschätzen als jene selbst, was womöglich damit zu tun hat, dass sie damit auch Aussagen über ihre eigene Betreuungsarbeit tätigen (Hascher, Cocard, & Moser, 2004, S. 633). In der Retroperspektive schätzen Studierende ihre Lernerfolge als deutlich geringer ein. Auch die Betreuung durch die Praktikumslehrperson wird im Nachhinein negativer beurteilt (Hascher, 2006, S. 144). Bezüglich der Verzahnung von Theorie und Praxis als Zielsetzung von Praktika kommen Fischer et al. (2016) zu dem Befund, dass Studierende zu Beginn des Praktikums der Theorie noch eine grosse Bedeutung für die Anwendung in der Praxis beimessen, dass jedoch im Laufe des Praktikums das Verhältnis von Theorie und Praxis zunehmend infrage gestellt wird.

Insbesondere zur Begleitung durch Praktikumslehrpersonen, oftmals auch als Mentoren bezeichnet, finden sich in den letzten Jahren zunehmend mehr Untersuchungen. Studierende selbst schätzen ein Praktikum als gelungen ein, wenn sie durch die betreuende Lehrperson emotionale Unterstützung und

Feedback erhalten, ausserdem wenn eine gleichberechtigte Beziehung und eine kooperative Zusammenarbeit wahrgenommen werden. Dabei ist es ihnen wichtig, Freiräume bezüglich Unterrichtsinhalten und -methoden zu erhalten und im Praktikum weder unter- noch überfordert zu werden (Beck & Kosnik, 2002). Auch wenn sich Praktikumslehrpersonen nach eigenen Angaben Zeit nehmen für Unterrichtsbesprechungen, werden von ihnen weniger theoretisch-reflexive Zielsetzungen verfolgt. Eher besteht die Tendenz, den Studierenden eine evaluative Rückmeldung zu geben mit verschiedenen Tipps, was die Gefahr der Meisterlehre mit sich bringt (Bach, Fischer, & Rheinländer, 2018; Futter, 2017; Schüpbach, 2007).

Bislang existieren wenige Studien, die sich mit den heterogenen Rahmenbedingungen von Praktika beschäftigen. Eine Studie von Gröschner et al. (2015) konnte zeigen, dass sich die Praxisphasen an zwölf deutschen Lehrpersonenbildungsstandorten bezüglich der Dauer des Praktikums, der Betreuung durch die Hochschule und des Arbeitsaufwandes für die Studierenden stark voneinander unterscheiden. Untersuchungen, die zum Ziel hatten, Zusammenhänge zwischen dem Kompetenzzuwachs (Selbst- oder Fremdeinschätzung) im Praktikum und weiteren Variablen nachzuvollziehen, stellten fest, dass vom jeweiligen Lehrpersonenbildungsstandort ein signifikanter Effekt ausgeht, wofür bislang keine Erklärungen gegeben werden konnten (Baer et al., 2007; Mayr, 2006).

2.5 Zwischenfazit – Herausforderungen für die schulpraktische Professionalisierung

Auch wenn in den letzten Jahren verstärkt versucht wurde, den *Mythos Praktikum* (Hascher, 2011) oder auch den neu hinzugekommenen *Mythos Praxissemester* (Rothland & Boecker, 2015) zu entzaubern, besteht nach wie vor grosser Bedarf an empirischen Nachweisen zum Lernen Studierender im Praktikum. Insbesondere wären hier Untersuchungen zum Lernen der Studierenden vor dem Hintergrund der grossen Heterogenität in der Praktikumslandschaft von Bedeutung. Für die konkrete Umsetzung der Praktika als Element der Professionalisierung von Lehrpersonen können folgende Herausforderungen genannt werden:

- (1) *Schulische Begleitung*: Die Forschungsbefunde weisen darauf hin, dass das Lernen im Praktikum durch Meisterlehre oder auch Lernen am Modell der Praktikumslehrperson geprägt ist. Dabei kann sich gerade das Konzept des Praxissemesters als problematisch erweisen, da die Studierenden hier über einen langen Zeitraum in die Schulpraxis eingebunden sind (Ambühl & Stadelmann, 2011; Fischer et al., 2016). Zur Gewährleistung des Anspruchs an Reflexion für ein Praktikum kommt insbesondere der betreuenden Praktikumslehrperson eine wichtige Rolle zu. Im Gespräch über beobachtete und erlebte Situationen kann sie die/den Studierenden dazu anregen, diese aus verschiedenen theoriebasierten Perspektiven wahrzunehmen (Herzog, 1995). Umso wichtiger ist es, dass Praktikumslehrpersonen für eine professionelle Lernbegleitung qualifiziert werden (Schnebel,

2009), wie es beispielsweise durch den Ansatz des Fachspezifischen Unterrichtscoachings verfolgt wird (Staub & Kreis, 2013).

- (2) *Kooperation von Schule und Hochschule:* Anknüpfend an eine Qualifikation der Praktikumslehrpersonen kann sich eine verstärkte Kooperation zwischen Schule und Hochschule dahingehend positiv auf die schulpraktische Ausbildung auswirken, dass schulische wie auch hochschulische Verantwortliche für die Ausbildung angehender Lehrpersonen mit dem bestehenden Ausbildungsbildungskonzept vertraut sind (Hascher, 2011, S. 14) und dies aus eigener Überzeugung heraus vertreten. Ziel sollte es sein, dass angehende Lehrpersonen dazu befähigt werden, in der hochschulischen Ausbildung vermitteltes theoretisches Wissen in praktisches Handlungswissen zu überführen, um einen reflexiven Habitus (Rahm, 2015, S. 37) aufzubauen. Für Studierende ermöglicht die Kooperation zwischen Schule und Hochschule verlässliche Rahmenbedingungen; sind diese nicht gegeben, kann der Übergang zwischen beiden Ausbildungswelten einen starken Kontrast darstellen und zu Irritationen auf beiden Seiten führen (Hußmann, Liegmann, Racherbäumer, & Walzebug, 2009).
- (3) *Weiterentwicklung der schulpraktischen Phasen:* Zunächst stehen Schulen und damit auch die Lehrpersonenbildung vor der Herausforderung, sich kontinuierlich an bildungspolitische und gesellschaftliche Weiterentwicklungen anzupassen (Berkemeyer et al., 2011; Gritsch, Herzig, & Reintjes, 2016). Beispielsweise erfordert die Einführung von Inklusion oder die zunehmende Arbeitsbelastung ein neues Rollenverständnis von Lehrpersonen, da diese verstärkt auf (multi-)professionelle Kooperationspartner/innen angewiesen sind (Breuer & Reh, 2010; Krause, Dorsemagen, & Baeriswyl, 2013). Hier könnten sich hybride Ausbildungsstrukturen unterstützend auswirken, da durch wiederkehrende Aushandlungsprozesse zwischen an den Praktika Beteiligten (Studierende, schulische und hochschulische Praktikumsbegleiter/innen) unter Hinzunahme unterschiedlicher Wissensbestände Anpassungen vorgenommen werden könnten (Reusser & Fraefel, 2017).

3 Praktikums-kulturen

In der Lehrpersonenbildung und insbesondere während der schulpraktischen Phasen wird der Bildungsprozess angehender Lehrpersonen von schulischer und hochschulischer Seite ausgerichtet. Mehrere Praktikums-schulen und eine Hochschule repräsentieren eine gemeinsame Bildungsinstitution, die deren Akteure zunächst aufgrund gemeinsamer Zielsetzungen, nämlich der Professionalisierung angehender Lehrpersonen im Rahmen der schulpraktischen Phasen, miteinander verbindet. Dabei entsteht eine eigene Kultur, die nachfolgend als Praktikums-kultur bezeichnet wird. Die Besonderheit eines Lehrpersonenbildungsstandorts als eigene kulturelle Einheit besteht darin, dass die Verantwortlichen in verschiedenen Einheiten einer Organisation und sogar an unterschiedlichen organisationalen Orten angesiedelt sind (Thole & Hascher, 2011, S. 10). Praktikums-kulturen stellen eine Rahmung für das Lernen Studierender im Praktikum dar und können sich von Institution zu Institution stark unterscheiden. In diesem Kapitel soll anknüpfend an theoretische Überlegungen und empirische Untersuchungen aus verwandten Disziplinen wie der Schulkulturforschung (Helsper, 2008) versucht werden, den Kulturbegriff auf die schulpraktische Ausbildung zu übertragen und weiter auszudifferenzieren. Anschliessend werden die Dokumentenanalyse und die Ratingkonferenz als Instrumente zur qualitativen Erfassung von Praktikums-kulturen vorgestellt.

3.1 Praktikums-kulturen – Begriffliche Annäherung

Zur Beschreibung des Wandels von der strukturorientierten Beschreibung von (Bildungs-)Institutionen hin zu einer kulturorientierten Perspektive (Terhart, 1994) wird in der Literatur oftmals der Begriff des *cultural turn* (Idel & Stelmaszyk, 2015; Kraul, 2009; Reckwitz, 2008) angewandt. Dieser Wandel bedeutet, dass die einzelnen Elemente des Systems nicht mehr allein durch eine darüberliegende Instanz gesteuert werden, sondern ihnen Eigenaktivität und Selbstverantwortung zugesprochen wird. Damit geht der Übergang von einer zentralen zu einer dezentralen Perspektive einher; die subjektiven Perspektiven der Akteure gewinnen an Bedeutung (Terhart, 1994, S. 688). Unter diesem Gesichtspunkt sollten Praktikums-kulturen als ein Referenzsystem gesehen werden, das auf Grundlage geteilter Orientierungen soziale Realität herstellt, die das Handeln und die Entscheidungen der Akteure bezüglich der schulpraktischen Ausbildung an einem Standort der Lehrpersonenbildung prägt. Für eine Verortung von Praktikums-kulturen werden nachfolgend differente Betrachtungsweisen des Kulturbegriffs im Allgemeinen vorgestellt, um anschliessend weiter auf die Aspekte der Organisations- sowie der Schulkultur einzugehen, da sich hier bereits die kulturelle Sicht auf eine Bildungsinstitution etabliert hat.

3.1.1 Geteilte Orientierungen als Grundlage von Praktikums-kulturen

Die Kultur einer Gruppe kann als die Ansammlung gemeinsamen Lernens dieser Gruppe definiert werden, die Probleme der externen Anpassung und der internen Integration; das, was gut

funktioniert hat, um gültig zu sein, wird neuen Gruppenmitgliedern gelehrt, was richtig ist, und was sie in Bezug auf solche Probleme wahrnehmen, denken und fühlen sollten. Diese Summe von Gelerntem stellt ein Muster oder System von Überzeugungen dar, von Werten und Verhaltensregeln, die als so grundlegend empfunden werden, dass sie schließlich aus der Bewusstheit verschwinden. (Schein & Schein, 2018, S. 5)

Das Muster oder System von Überzeugungen, von dem Schein und Schein sprechen, bildet ein verbindendes Element unter den Mitgliedern einer Kultur und ist das Ergebnis von Bemühungen, sich an die eigene Umwelt anzupassen (Moosmüller, 2009, S. 13). Heterogene Umweltbedingungen können in unterschiedlichen Kulturen resultieren, die kulturspezifische Charakteristika zum Vorschein bringen, wie gemeinsame Haltungen und Betrachtungsweisen, die sich in einem gemeinsamen Werteverständnis niederschlagen. Dabei haben sie einen Einfluss auf die Kommunikation und das Handeln der zur Kultur zugehörigen Akteure (Tippelt, 2009). Auch die Art der Austragung von Konflikten und der damit einhergehende Konsens über die Spielregeln des Umgangs mit Unstimmigkeiten können Kulturen prägen (Terhart, 1994). Nach Stanat (2009) besitzen geteilte Orientierungen eine gewisse Kontinuität, was bedingt, dass sie fortlaufend tradiert werden. Dennoch stellen Kulturen nicht zwangsläufig starre, unveränderbare Konstrukte dar, sie können sich weiterentwickeln, wenngleich diese Weiterentwicklungen träge sind aufgrund des Bestrebens der Akteure, an vorhandenen Werten festzuhalten. Ebenso impliziert die Zugehörigkeit zu einer Kultur nicht, dass ihre Mitglieder eine homogene Gruppe darstellen und ein dauerhafter Konsens besteht (ebd. S. 55).

3.1.2 Soziale Realität in Communities of Practice

Soziale Realität schlägt sich in Vorstellungen und Konzepten, aber auch in der Reflexion der Erfahrungen in der eigenen Institution nieder (Fend, 2006, S. 181). Wenger (1999) beschreibt, dass in sogenannten *Communities of Practice* soziale Realität entstehen kann, indem durch gemeinschaftliches Tun (*joint enterprise*) Zielsetzungen verfolgt werden. Die Mitglieder entstammen in der Regel einer Organisation. Aber auch eine organisationsübergreifende Arbeit kann zu einer Community verbinden, was bei der Zusammenarbeit von Schule und Hochschule im Rahmen von Praktika der Fall ist; die Akteure tauschen sich aus und lernen voneinander. Merkmal der *Communities of Practice* sind kollektive Wissensbestände (*shared repertoire*), die Umgangsformen oder typische Sprachregelungen prägen. Ähnlich wie bei Kulturen hat jede Community of Practice eigene charakteristische Züge inne, womit sich eine Community von anderen Communitys unterscheidet. Wenger, McDermott und Snyder (2002) sprechen daher auch von einer Art *mini-culture* (S. 39), welche die Mitglieder einer Community durch das Herstellen sozialer Praxis verbindet.

3.1.3 Schulische und hochschulische Kulturen

Für den Bereich Schule hat sich der Begriff der *Schulkulturen* (Fend, 1988; Helsper, 2008; Terhart, 1994) bereits seit längerer Zeit etabliert. Die Perspektive, dass Schulkultur eine symbolische Sinnordnung

darstellt, wurde im deutschsprachigen Raum vor allem durch Helsper (2008, 2010) geprägt. Sein Schulkulturansatz geht davon aus, dass Schulen durch eine relativ geringe Aussensteuerung geprägt sind; ihre Strukturierung erfolgt durch das Handeln der schulischen Akteure. Durch die Beschäftigung mit der Schulkultur lassen sich Besonderheiten von Einzelschulen beschreiben (Fend, 2006), um daraus eine Rahmung für in der Schule stattfindende Lehr- und Lernprozesse zu bilden. Schulkultur zeigt sich „in *Symbolisierungen (Objektivationen)*, in *Ereignissen* und in *Sprache*“ (Fend, 1996, S. 91; Hervorheb. im Orig.). Die symbolische Ordnung wird in Aushandlungsprozessen hergestellt, bei denen auch immer wieder einzelne Akteure unterlegen sind. Dabei wird sie fortlaufend tradiert und von neu hinzukommenden schulischen Akteuren übernommen (Idel & Stelmaszyk, 2015, S. 57). Die Bestimmung von Schulkulturen ermöglicht eine empirische Fassung der Qualität von Schulen aus kultureller Perspektive (Rahm, 2017). Fehlt es an prägnanten Merkmalen von Schulkultur, ist dies ein Zeichen für die Kulturarmut einer Schule (Göhlich, 2009).

Für den hochschulischen Bereich findet der Kulturbegriff im Zusammenhang mit *Lernkulturen* Anwendung. Hier hat sich gezeigt, dass hochschuldidaktische Interventionen das Lernen der Studierenden nur wenig beeinflussen können, weshalb versucht wurde, über einen kulturellen Zugang mögliche Erklärungsansätze für dieses Phänomen zu finden (Brahm & Euler, 2012; Urban & Meister, 2010). Jenert et al. (2009) verstehen Lernkulturen als einen Bestandteil der Organisationskultur, die sich in „Normen, Werte[n], Einstellungen und Annahmen“ (ebd. S. 11) im Hinblick auf das Lehren und Lernen ausdrücken. Damit geben die Lernkulturen ihren Mitgliedern Orientierung, beispielsweise über Erwartungen, die bezüglich des Lernens von Studierenden gerichtet werden. Wie auch bei den Praktikumskulturen gehen die Autor/inn/en in diesem Kontext von einer grossen Heterogenität unter den einzelnen Hochschulen aus.

Im Gegensatz zur Schulkulturforschung verfolgt eine kulturelle Betrachtungsweise der Gestaltung schulpraktischer Phasen nicht das Ziel, Kultur als empirisch vergleichbare Grösse zu erfassen. Ähnlich wie der bei Erfassung von Lernkulturen an Hochschulen sollen Praktikumskulturen Verstehensleistungen erbringen, die als Voraussetzung von Veränderungsprozessen dienen (Rahm, 2017); und zwar durch die dichte Beschreibung (Geertz, 1991) standortspezifischer Charakteristika eines Lehrpersonenbildungsstandort vor dem Hintergrund geteilter Orientierungen bezüglich der Schulpraktika.

3.2 Erfassung von Praktikumskulturen

Die Praktikumskultur stellt eine Ausgangsvoraussetzung dafür dar, inwiefern von aussen herangetragene Ideen oder Innovationen durch die Akteure zugelassen werden. Eine Abstimmung mit der bestehenden Kultur ist insofern unerlässlich, denn die Haltungen, Einstellungen und Vorerfahrungen der Akteure können einen Einfluss darauf haben, ob Neuerungen mit dem bestehenden Wertesystem in Einklang gebracht werden können und für die Akteure von (subjektivem) Nutzen sind (Luhmann, 2000).

Durch eine Erfassung der jeweiligen Praktikumskultur können Innovationen zur Optimierung des Lernens der Studierenden besser an die kulturellen Gegebenheiten eines Lehrpersonenbildungsstandortes angepasst werden, wobei insbesondere den subjektiven Perspektiven der Akteure Beachtung beigemessen wird. Dabei sollte auch versucht werden, diese subjektiven Perspektiven im System zu begreifen (Fend, 2006, S. 144), was eine Erfassung spezifischer Rahmenbedingungen notwendig macht (Jenert et al., 2009). Dieses Teilkapitel möchte zunächst mit der Vorstellung der drei Dimensionen Mitbestimmung, Kooperation und Beziehungsqualität einen inhaltlichen Zugang zur Bestimmung von Praktikumskulturen vorstellen. Ausserdem soll anhand der Vorgehensweise bei der Datenerhebung im COPRA-Projekt gezeigt werden, wie mithilfe zweier qualitativer Instrumente, der Dokumentenanalyse und der Ratingkonferenz, Praktikumskulturen rekonstruiert werden können.

3.2.1 Dimensionen von Praktikumskulturen

Aufgrund einer fehlenden einheitlichen Bestimmung fungiert Kultur als Containerbegriff, der beliebig inhaltlich gefüllt werden kann (Weiß, 2017). Kultur ist dabei „keine Instanz, der gesellschaftliche Ereignisse, Verhaltensweisen, Institutionen oder Prozesse kausal zugeordnet werden könnten“ (Geertz, 1991, S. 21), vielmehr liefert sie die Rahmung zur Beschreibung dieser Dichte an Phänomenen. Um diese Dichte für den Kontext der schulpraktischen Studien empirisch zu erfassen, bedarf es daher einer Komprimierung auf Kerndimensionen, in denen die geteilten Orientierungen der Akteure eines Lehrpersonenbildungsstandorts zum Vorschein kommen und anhand derer eine möglichst nachvollziehbare Bestimmung der Praktikumskultur an einem Standort der Lehrpersonenbildung möglich ist. Erst wenn Mitglieder einer Gemeinschaft an Entscheidungen beteiligt werden und ihnen somit die Möglichkeit der Mitbestimmung und Partizipation eingeräumt wird, kann geteilte, soziale Praxis entstehen (Wenger, 1999). Ein geteiltes Verständnis der Ausbildungspraxis kann sich auch durch die Interaktion der daran Beteiligten entwickeln: durch Kooperationen in Netzwerken, denen ein respektvoller Umgang zugrunde liegt (Rolff, 2013). Daher wurden zur Erfassung von Praktikumskulturen als Kerndimensionen die Möglichkeiten der *Mitbestimmung*, die *Kooperation* und die *Beziehungsqualität* festgelegt, da sie die Grundlage für den Lehrberuf wie auch Kriterien pädagogischer Professionalisierung darstellen (Winkler et al., 2018).

- (1) *Mitbestimmung*: Aus der Perspektive der Organisationstheorie gehen Entscheidungsprämissen auf das eigene System, die eigene „Organisationskultur“ (Luhmann, 2000, S. 224) zurück. Die Möglichkeiten der Mitbestimmung verleihen somit jedem System, jeder Praktikumskultur, Individualität. Die motivationspsychologische Perspektive, insbesondere in Bezug auf die Selbstbestimmungstheorie zur Motivation (Deci & Ryan, 1993), zeigt die Relevanz der Möglichkeiten zur Mitbestimmung für das Individuum auf. Autonomie beziehungsweise Selbstbestimmung stellt eines der dem Menschen angeborenen Bedürfnisse dar (ebd. S. 229). Durch das Erfahren von Autonomie kann

Motivation hergestellt und aufrechterhalten werden. Das Einräumen von Mitbestimmungsmöglichkeiten kann bei den Mitgliedern einer Organisation Eigenverantwortlichkeit für das eigene Lernen und das langfristige Verfolgen von Zielsetzungen anbahnen, was auch die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen begünstigt (Tippelt, Kadera, & Buschle, 2014). Die aufnehmenden Schulen sollten die Bereitschaft zeigen, Praktikant/inn/en, abhängig von ihrem Professionalisierungsstand, in Entscheidungen einzubinden (Fraefel, 2018). Bezogen auf die Praktikumskulturen ist es dabei von Interesse zu erfassen, inwiefern die an den Praktika Beteiligten in Entscheidungsprozesse einbezogen werden. Erhalten Studierende die Möglichkeit, die Unterrichtsgestaltung oder die Organisation des Praktikums mitzubestimmen? Haben Praktikumslehrpersonen die Möglichkeit, sich bei der Weiterentwicklung des Praktikumskonzepts einzubringen?

- (2) *Kooperation*: Kooperation stellt ein Ausbildungsziel der Lehrpersonenbildung dar (siehe ausführlicher dazu Kapitel 6). Sie findet auf der Ebene der Beteiligten, der Institutionen und der Systeme statt (Winkler & Grüning, 2018). Durch Kooperationen in Organisationen entwickelt sich ein eigenes Wertesystem in Form von ‚heimlichen Spielregeln‘ und ‚ungeschriebenen Gesetzen‘, das darüber bestimmt, wie der Umgang miteinander zu gestalten ist (Jütte, 2002, S. 104). Zu den zentralen Fragestellungen gehören hier: Wie intensiv gestaltet sich die Kooperation von Schule und Hochschule? Ist im Praktikumskonzept vorgesehen, dass Studierende im Praktikum Aufgaben erhalten, die sie in Kooperation mit Mitstudierenden erfüllen sollen?
- (3) *Beziehungsqualität*: Diese Dimension bezieht sich auf die Interaktionen der Akteure auf interpersoneller Ebene. Zur Erfassung der Qualität von Beziehungen stellt zunächst das Vertrauen ein Kriterium dar; insbesondere das interpersonelle Vertrauen ist relevant für kooperative Beziehungen (Harris, 2014). Ist dieses vorhanden, können mögliche Risiken, beispielsweise bei einer Zusammenarbeit, zuversichtlich gesehen werden. Denn die Bereitschaft, anderen Personen zu vertrauen, geht einher mit der Bereitschaft, verletzlich zu sein (Rosenstiel & Spieß, 2010, S. 73). Sind kooperative Beziehungen stabil, können Reichweite und Qualität pädagogischen Handelns erhöht werden (Tippelt et al., 2014, S. 68). Dabei sind die folgenden drei Arten von Beziehungen von Interesse: die Beziehung zwischen Praktikumslehrperson und Dozierendem, die Beziehungen unter den Studierenden sowie die Beziehung zwischen einer/einem Studierenden und der Praktikumslehrperson beziehungsweise der/dem Dozierenden in einer Mentee-Mentor-Beziehung (Wenz & Cramer, 2018). Bislang bestehen im hochschulischen Bereich noch wenig Untersuchungen und theoretische Auseinandersetzungen bezüglich der Beziehung zwischen Dozierenden und Studierenden (Hagenauer & Volet, 2014). Hohe Studienabbruchsquoten, aber auch Folgerungen aus der Lehr-Lern-Forschung, dass eine beziehungsorientierte Lernumgebung und positive Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen das Schülerlernen begünstigen (ebd. S. 371), machen die Notwendigkeit einer hohen Beziehungsqualität deutlich. Pianta (2001) entwickelte ein Modell, das

eine hohe Beziehungsqualität durch grosse Nähe und ein geringes Ausmass an Konflikt und Abhängigkeit beschreibt (ebd. S. 2f.). Um Aussagen über die Beziehungsqualität an einem Standort der Lehrpersonenbildung treffen zu können, sind daher Antworten auf folgende Fragen von Bedeutung: Wie gestaltet sich die Beziehung unter den Akteuren, welche Rollen spielen dabei Werte wie Vertrauen oder Respekt? Spielen sich Interaktions- und Kommunikationsprozesse auf Augenhöhe ab? Welche Aussagen können über die Wahrnehmung von Nähe, Konflikt und Abhängigkeiten getroffen werden?

An dieser Stelle ist anzumerken, dass mit der Erfassung von Praktikumskulturen anhand dieser drei Kerndimensionen nicht das Ziel verfolgt wird, Aussagen über die Qualität einer Lehrpersonenbildungsinstitution zu ermöglichen, auch wenn die gewählten Konstrukte normativ aufgeladen sind. Der Zugang über Dimensionen ermöglicht eine differenziertere Erfassung, auch wenn die Dimensionen nicht trennscharf voneinander abzugrenzen sind (Jenert et al., 2009).

3.2.2 Begründung des qualitativen Forschungsansatzes

Orientiert an der Tradition der Schulkulturforschung wurde eine qualitative Methodologie gewählt (Göhlich, 2009). Da die Akteure das eigene Handeln in ihrem kulturellen Zusammenschluss als grundlegend erachten (Schein & Schein, 2018), bedarf es eines rekonstruktiven Verfahrens, um kontextspezifische Bedeutungen herausarbeiten zu können (Bohnsack, Geimer, & Meuser, 2018). Als Datengrundlage zur Rekonstruktion von Schulkulturen sind in der Regel Interviewtranskripte, Verschriftlichungen von Schulprogrammen oder Selbstdarstellungen durch die Institution vorgesehen (Idel & Stelmaszyk, 2015). Nach Kuckartz (2018) ist die qualitative Inhaltsanalyse besonders geeignet, wenn wenig Vorwissen vorhanden ist und eine explorative Vorgehensweise angestrebt wird, wie im Fall der COPRA-Studie, die sich mit dem Versuch, den Begriff der Praktikumskulturen zu definieren und empirisch zu fassen, auf Neuland begab. Daher wurde sowohl bei Datenerhebung als auch -auswertung nach der qualitativen Inhaltsanalyse Mayrings (2015) vorgegangen. Der empirischen Erfassung der Praktikumskulturen dienten zwei Datenquellen: eine Dokumentenanalyse (Schmidt, 2017) praktikumsrelevanter Verschriftlichungen durch die Hochschule und die Durchführung von Ratingkonferenzen (Keller, Heinemann, & Kruse, 2012) an vier Standorten der Lehrpersonenbildung in heterogenen Gruppenzusammensetzungen mit Studierenden, Praktikumslehrpersonen und Dozierenden. In der Organisationsforschung wird den Akteuren und ihren subjektiven Entscheidungen zunehmend grössere Bedeutung zugeschrieben, weshalb hier bevorzugt qualitative Verfahren Anwendung finden, die häufig miteinander verknüpft werden (z. B. Beobachtung, Befragung, Dokumentenanalyse) (Kelle, Langfeldt, & Reith, 2016, S. 7). Eine Datentriangulation ermöglicht einen Einblick darin, wie Vorgaben der einzelnen Lehrpersonenbildungsinstitutionen durch die Akteure umgesetzt werden. Nach dem Ansatz des Neoinstitutionalismus (Unger, 2015; Walgenbach & Meyer, 2008) und dem Rekontextualisierungsansatz nach

Fend (2006) kann davon ausgegangen werden, dass die Akteure der schulpraktischen Ausbildung institutionelle Setzungen nicht vorbehaltlos übernehmen. Eigene Orientierungen, Erfahrungen, aber auch standortspezifische Rahmenbedingungen können dafür verantwortlich sein, dass Vorgaben durch die Organisation nicht umgesetzt werden und das Handeln individuell ausgestaltet wird (Berkemeyer, 2008).

3.2.3 Analyse praktikumsrelevanter Dokumente

Als Dokumente gelten „schriftliche Texte, die als Aufzeichnung oder Beleg für einen Vorgang oder Sachverhalt dienen“ (Wolff, 2000, S. 502). Die Dokumentenanalyse wird häufig zusammen mit anderen Methoden eingesetzt, um die Schwächen der einen Methode durch die Stärken der anderen ausgleichen zu können (Kelle et al., 2016). Im nichtreaktiven Charakter dieser Form der Datenerhebung liegt zugleich ein Vor- wie auch ein Nachteil dieses methodischen Zugangs. Da die Datenerhebung ohne Interaktion zwischen Forschendem und Forschungsgegenstand erfolgt, lassen sich Verzerrungen bei der Datenerhebung vermeiden. Zudem ist der Feldzugang einfach, da in der Regel keine Störung des Organisationsablaufs notwendig ist und das Datenmaterial direkt vorliegt (Schmidt, 2017, S. 445). Der Nachteil dieser nichtreaktiven Beschaffenheit besteht darin, dass es meist nicht möglich ist, die Entstehung des Dokuments nachvollziehbar zu machen, und damit wichtige Informationen über Gedankengänge und Beweggründe derjenigen Personen ausbleiben, die für die Entstehung der Dokumente verantwortlich sind (Mayring, 2016).

Geteilte Normen und Werte zeigen sich in Dokumenten, die handlungsleitend sind für die Durchführung der Praktika an einem Lehrpersonenbildungsstandort. Hier nehmen Institutionen der Lehrpersonenbildung Setzungen bezüglich des Organisationskonzepts und des verfolgten Professionalisierungskonzepts vor (Arnold, 2014; Schubarth et al., 2011; Winkler et al., 2018). Im Organisationskonzept zeigt sich das Selbstverständnis einer Lehrpersonenbildungsinstitution, woraus sich Vorgaben entwickeln können, die an die Akteure gerichtet sind und durch welche beispielsweise politische Positionierungen kommuniziert oder die öffentliche Präsentation von Zielen und Aufgaben präsentiert werden. In allen Phasen der Lehrpersonenbildung wird durch die Institutionen das Ziel der pädagogischen Professionalisierung von Lehrpersonen verfolgt (Helsper, 2011; Jünger & Reintjes, 2017). Diese Zielsetzungen leiten die Interaktionen der Akteure und gehen auf ein Professionalisierungskonzept zurück, dessen Grundlage normative Vorstellungen darstellen, etwa eine gelungene Entwicklung pädagogischer Professionalität (Jünger & Reintjes, 2017).

Hinweise auf bestehende Kulturen sowie deren Weiterentwicklung lassen sich auf den drei Ebenen des Systemzusammenhangs thematisch beschreiben (Kraler, Schnabel-Schüle, Schratz, & Weyand, 2012, S. 8) (siehe Tabelle 1). Deshalb wurde darauf geachtet, dass die ausgewählten Dokumente jede dieser drei Ebenen angemessen repräsentieren. Für die Datenerhebung im COPRA-Projekt wurden aufgrund

der unterschiedlichen Reglementierungsdichte sechs bis zehn Dokumente ausgewählt, die zu jeweils gleichen Anteilen den einzelnen Ebenen zugeordnet werden konnten.

Tabelle 1: Auswahl der Dokumente nach den Ebenen des Systemzusammenhangs (Kraler et al., 2012, S. 8; Winkler et al., 2018, S. 246)

Ebene	Beschreibung	Beispiele der Dokumentenauswahl
Makroebene (bildungs- und gesellschaftspolitisches System)	Ordnungen und Reglemente zur Organisation der Praxisphasen, curriculare Vorgaben	Gesetzliche Vorgaben für das Praktikum
Mesoebene (Institutionen)	Organisation vor Ort, Vorgaben zur Begleitung in der Einrichtung, Nennung von Ansprechpartner/innen, Informationen zum Praktikum, institutionelle Vorgaben zur Zusammenarbeit	Prüfungsordnung für die Lehrpersonenbildung am Ausbildungsstandort
Mikroebene (personale Ebene)	Anweisungen zum Umgang mit Schüler/inne/n, Verhalten in der Schule, Durchführung von Unterricht	Leitfaden für das Praktikum

Informationen zum Organisationskonzept und dem Professionalisierungsansatz finden sich auf allen drei Ebenen, da sich hier, wie auch bei den Ebenen des Systemzusammenhangs von Schulentwicklung (Rolff, 2013, S. 19f.), Makro-, Meso- und Mikroebene unabhängig von einer möglichen hierarchischen Anordnung gegenseitig beeinflussen. Hiermit findet der eigendynamische Charakter von Kulturen Berücksichtigung, da deren Inhalt und Form auch immer das Resultat von Prozessen der Aushandlung und Auseinandersetzung sind (Terhart, 1994, S. 695).

3.2.4 Durchführung von Ratingkonferenzen in heterogenen Gruppenzusammensetzungen

Um die subjektiven Sichtweisen der Akteure (Terhart, 1994) zu erfassen, wurde auf eine Sonderform von Gruppendiskussionen zurückgegriffen, die sogenannte Ratingkonferenz (Keller et al., 2012). Die Ratingkonferenz ist ein zweischrittiges Verfahren, das eine schriftliche Befragung mit einem Gruppeninterview verbindet. Insgesamt wurden zur Erfassung von Praktikumskulturen pro Standort drei Ratingkonferenzen mit insgesamt $N = 24$ Studierenden, $N = 23$ Praktikumslehrpersonen und $N = 25$ Dozierenden in gemischten Gruppen mit in der Regel sechs Teilnehmenden durchgeführt. Nach einer Begrüßungs- und Vorstellungsrunde, in welcher die Teilnehmenden über Zielsetzung und Ablauf der Ratingkonferenz informiert wurden, erfolgte ein individuelles Ausfüllen von Kurzfragebögen. Letztere beinhalteten bei der Datenerhebung im COPRA-Projekt insgesamt 39 Items (siehe Anhang 1), die sich auf die drei Dimensionen von Praktikumskulturen (Mitbestimmung, Kooperation, Beziehungsqualität) bezogen. Anschliessend übertrugen die Teilnehmenden ihre Angaben auf für alle einsehbare Plakate

mithilfe von unterschiedlich farbigen Klebepunkten (siehe Tabelle 2). Die Aufgabe der Moderation bestand darin, die Ergebnisse zusammenzufassen und auf einheitliche beziehungsweise stark voneinander abweichende Einschätzungen einzugehen.

Tabelle 2: Beispiel für Angaben zur Frage nach der Kooperation von Praktikumslehrpersonen und Dozierenden (LS = Lehramtsstudierende, PLP = Praktikumslehrpersonen, D = Dozierende)

Gab es in diesem Praktikum Kooperation der Praktikumslehrpersonen mit den Dozierenden ...

	sehr wenig			sehr viel			keine Angabe
... bei der Vorbereitung von Unterricht?	LS, LS, D, D, PLP	PLP					
... bei der Durchführung von Unterricht?	LS, LS, D, D	PLP, PLP					
... bei der Auswertung/Nachbesprechung von Unterricht?	D, D	PLP	LS		PLP	LS	
... bei der Gestaltung der Praktikumsdokumentation (z. B. Praktikumsbericht/-mappe)?	LS, LS, D, D, PLP	PLP					

Das Beispiel stellt die Angaben der Teilnehmenden einer Ratingkonferenz am Standort A dar. Die Gruppe bestand aus zwei Lehramtsstudierenden (LS), zwei Praktikumslehrpersonen (PLP) und zwei Dozierenden (D). Grundsätzlich zeigte sich in den Einschätzungen aller Akteursgruppen, dass die Kooperation von Praktikumslehrpersonen mit Dozierenden auf einer sechsstufigen Skala (1 = sehr wenig; 6 = sehr viel) mit ‚sehr wenig‘ (zwischen 1 und 2) bewertet wurde. Einzig bei der Auswertung und Nachbesprechung, die am Standort A nach Möglichkeit gemeinsam mit betreuender Dozierender/betreuendem Dozierenden durchgeführt werden, wurde die Kooperation von einer Praktikumslehrperson und beiden Lehramtsstudierenden höher eingeschätzt. Die nachfolgende Passage, die sich auf die dargestellten Einschätzungen bezieht, soll zeigen, inwiefern die Ratings als Impuls für den Gesprächsverlauf dienen können:

Moderation: *Wie sieht's denn aus, wenn wir zum nächsten Punkt einfach mal weiterschauen. Und zwar die Kooperation der Praktikumslehrpersonen mit den Dozierenden. Ist ja auch eher so, ja, kann man sagen im unteren Bereich. Wie sind sie denn hier zu der Einschätzung gekommen?*

Dozierende/r 1: *Ich denke, das beschränkt sich sehr stark auf Organisatorisches. Absprachen, viel weniger Inhalt, also, fast kaum Inhalt. Es ist relativ zu sehen zur Kooperation jetzt in den anderen Fällen.*

Dozierende/r 2: *Also da würde ich das auch unterstützen. Ohne Ressourcen in der Schule kann man das von den Praktikumslehrpersonen gar nicht erwarten, dass die da noch mehr mit den Dozenten dozierten, äh, kooperieren.*

Praktikumslehrperson 2: *Aber ich würde, Entschuldigung. Ich würde eigentlich umgekehrt ein bisschen mehr erwarten und zwar, was ich ein Problem finde, ist, wenn die Praktikumslehrpersonen gar nicht wissen, weil sie eben, weil eben auch keine Kontakte da sind, ausser das normal Organisatorische, was abgesprochen, gar nicht wissen, was im Begleitseminar zum Beispiel passiert. Welche Inhalte dort auch besprochen werden. [...] Dass die Praktikumslehrpersonen da informiert werden. Und das würde ja gar keine Zeit beanspruchen, sondern das würde eigentlich Zeit sparen.*

Zunächst beschreibt hier Dozierende/r 1 das geringe Ausmass an Kooperation, die sich vordergründig auf organisatorische Aspekte beschränkt. Der/die Dozierende 2 stimmt dem zu, nimmt dann jedoch auch Bezug auf den Mangel an Ressourcen seitens der Schulen, weshalb man von den Praktikumslehrpersonen keine stärkere Kooperation einfordern könne. Diese Aussage findet bei der Praktikumslehrperson 2 keine Zustimmung, da er/sie eine verbesserte Kooperation als Entlastung empfinden würde.

Diese Verbindung aus Kurzfragebogen und anschliessender Gruppendiskussion bietet den Vorteil, dass die Teilnehmenden sich zunächst individuell mit dem beforschten Thema auseinandersetzen können und danach die Möglichkeit erhalten, unter Einbezug der Perspektiven der anderen Gruppenmitglieder ihre Einschätzungen zu begründen oder auch zu revidieren im Sinne einer kommunikativen Validierung (Hascher, Winkler, & Casola, in press). Ein möglicher Nachteil bei diesem Verfahren ist, dass durch die starke Strukturierung des Gesprächsverlaufs Diskussionen unterbrochen werden müssen und damit eventuell wichtige Informationen nicht angesprochen werden.

Die heterogene Gruppenzusammensetzung bietet den Vorteil, dass die Teilnehmenden einen Einblick in die Perspektive der anderen Akteursgruppen erhalten und somit die Möglichkeit haben, auf deren Sichtweisen Bezug zu nehmen. Insbesondere beim Einbeziehen der Studierenden in dieses Setting zeigt sich die Schwierigkeit, dass diese bezüglich ihres hierarchischen Status in einem Abhängigkeitsverhältnis zu den Praktikumslehrpersonen und Dozierenden stehen. Zeichner (2010) konstatiert jedoch, dass die Erwartungen der Studierenden grundsätzlich auch in die Entwicklung des Ausbildungskonzepts einbezogen werden sollten. Umso mehr scheint es sinnvoll, dass deren Perspektiven einen gleichwertigen Bestandteil des Settings darstellen.

3.2.5 Deduktive Auswertung der beiden Datenquellen

Zur Auswertung der Dokumente und der Transkripte der Ratingkonferenzen wurde theoriegeleitet ein deduktives Kategoriensystem erstellt (siehe Anhang 2). Durch die Anwendung der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) sollten strukturelle Merkmale bezüglich der Rahmenbedingungen, der Handlungen der Akteure mit Blick auf Mitbestimmung, Kooperation und Beziehungsqualität sowie der Zielsetzungen der Professionalisierung identifiziert werden:

- (1) *Rahmenbedingungen*: Diese Kategorie umfasst sämtliche Informationen über die Organisation und curriculare Verankerung der Praktika an einem Standort der Lehrpersonenbildung. Bezüglich der Organisation sind die Gewichtungen der Aspekte Dauer, Anrechnung von Creditpoints oder Ansprechpartner/innen relevant. Ausserdem gibt die curriculare Verankerung, wie etwa Praktika durch universitäre Veranstaltungen begleitet werden, Hinweise auf die standortspezifischen Rahmenbedingungen für das Lernen der Studierenden im Praktikum (Arnold et al., 2014).

- (2) *Handlungen*: Die Handlungen beziehen sich auf die drei inhaltlichen Dimensionen von Praktikums-kulturen (Mitbestimmung, Kooperation, Beziehungsqualität). Hier erfolgt nochmals eine Unterteilung in die Subkategorien *Praxiserfahrung*, *Begleitung* und *Beurteilung*: Praxiserfahrungen bieten eine wesentliche Lerngelegenheit im Studium, jedoch bergen sie auch die Gefahr der Verunsicherung bei Studierenden (Meyer & Kiel, 2014). Einen weiteren Einflussfaktor auf das Lernen im Praktikum stellt die Begleitung durch Praktikumslehrpersonen und Dozierende dar (Schubarth et al., 2011; Staub & Kreis, 2013). Zudem stehen Praktika im Spannungsfeld von Bewertung und Beurteilung (Wernet, 2009). Daher ist es von Interesse zu erfassen, wie sich die Beurteilungen gestalten oder ob Formate existieren, in denen Studierende dazu motiviert werden, eigene Schwerpunkte zur Weiterentwicklung zu bilden.
- (3) *Ziele*: In den Aspekten Normen und Werte sowie Professionalisierung zeigen sich die Ziele einer Ausbildungsinstitution. Normative Setzungen leiten das Handeln der beteiligten Akteure und werden dabei durch diese beeinflusst (Kraul, 2009). Grundlage für konzeptionelle Entscheidungen bildet das Verständnis von Professionalisierung. In der Gestaltung von Theorie-Praxis-Verhältnissen spiegelt sich das Rollenverständnis eines Lehrpersonenbildungsstandortes wider (Hascher & de Zordo, 2015a). Hier soll unter anderem geklärt werden, welche Zielsetzungen im Praktikum verfolgt werden oder inwiefern ein Verständnis von Professionalität erläutert wird.

Die Zuordnung der Kategorien erfolgte mittels MAXQDA, einer sogenannten QDA⁴-Software zur Analyse qualitativer Daten (Kuckartz, 2010, S. 10). Ein Viertel der Kodierungen wurden zweitkodiert. Da jedoch in den Subkategorien der Ziele bei der Bestimmung der Intercoderreliabilität nur ein ausreichendes bzw. mangelhaftes Cohen's Kappa (Rost, 2013) erreicht werden konnte, wurden die Kategorienbeschreibungen präzisiert und die Kodierungen ein weiteres Mal zugeordnet. Nach diesem Durchlauf der Kodierung konnte bis auf eine Ausnahme eine gute bis sehr gute Intercoderreliabilität erreicht werden (siehe Anhang 3).

3.3 Zwischenfazit – Praktikumskulturen zur Erfassung von Heterogenität

Praktikumskulturen bilden eine Rahmung für das Lernen der Studierenden in den schulpraktischen Phasen. Die Rekonstruktion anhand einer Dokumentenanalyse und Ratingkonferenzen ermöglicht es, verschriftlichte Rahmenbedingungen in Zusammenhang mit der tatsächlichen Umsetzung zu bringen. Bei dem Versuch, Bedingungen für das Lernen im Praktikum aus kultureller Perspektive zu betrachten, ergeben sich Problematiken vor allem in Bezug auf die Zugangsweise, die Erhebungsmethode und die Rückmeldung der Ergebnisse an die einzelnen Standorte.

⁴ Qualitative Data Analysis

Die Schwierigkeit eines kulturellen Zugangs besteht darin, dass strittig ist, inwiefern Kulturen veränderbar sind. Sie werden einerseits als etwas Tradiertes bezeichnet (Stanat, 2009), gleichzeitig jedoch sind sie von einer eigenen Dynamik geprägt (Shweder, 2001). Terhart (1994) sieht auch hier die subjektiven Sichtweisen der Mitglieder eines kulturellen Zusammenschlusses als entscheidend und weist darauf hin, dass sie Kultur stärker verändern können als von aussen kommende Einflüsse (ebd., S. 694), beispielsweise von bildungspolitischer Seite. Trotz dieser Diffusität des Kulturbegriffs findet dieser immer wieder Anwendung, weil vielleicht hier seine Stärke liegt, indem er versucht, komplexe Eigendynamiken einer Institution abzubilden. Daher kann die Erfassung als querschnittliche Bestandsaufnahme gesehen werden, die keine Prognosen über mögliche Weiterentwicklungen zulässt.

Bei der Dokumentenanalyse als Erhebungsinstrument zeigte sich die Schwierigkeit, Intention und auch Aktualität der einzelnen Dokumente zu berücksichtigen. In den Ratingkonferenzen bildet sich eine allgemeine Problematik von Kulturen ab, denn deren Mitglieder sind nicht zwangsläufig homogen, was in der Auswertung einzelner Aussagen berücksichtigt werden muss.

Zuletzt soll hier noch auf die Problematik der Rückmeldung der Ergebnisse an die einzelnen Standorte eingegangen werden. Die Erfassung von Praktikumskulturen möchte keine normativ orientierten Aussagen über eine mögliche Qualität tätigen. Jedoch ist ein gewisses Risiko dadurch vorhanden, dass der Zugang über die drei Dimensionen Mitbestimmung, Kooperation und Beziehungsqualität erfolgt, die bei der Beschreibung von Institutionen grundsätzlich positiv konnotiert sind, und möglicherweise Rückschlüsse nach dem Muster ‚je mehr, desto besser‘ gezogen werden könnten. Dieser Punkt sollte bei der Formulierung von Ergebnissen, aber auch bei der Anonymisierung des Datenmaterials und einer möglichen Veröffentlichung berücksichtigt werden.

3.4 Überblick Studie I: Dokumentenanalyse und Ratingkonferenzen als Instrumente zur Erfassung differenter Praktikumskulturen

Studie I zeigt, wie sich Dokumentenanalyse und Ratingkonferenzen als Instrumente einsetzen lassen, um organisationale Identität zu rekonstruieren. Für einen beispielhaften Einsatz der beiden Instrumente wurde die Kulturdimension der Mitbestimmung ausgewählt. Die Datengrundlage bilden insgesamt zehn ausgewählte Dokumente und drei Ratingkonferenzen in heterogenen Gruppenzusammensetzungen mit insgesamt fünf Studierenden, sechs Praktikumslehrpersonen und sechs Dozierenden. Die beiden Datenquellen sollen es ermöglichen herauszuarbeiten, wie Vorgaben durch die Hochschule von den Akteuren des Praktikums individuell ausgestaltet werden und welche geteilten Orientierungen sich am untersuchten Lehrpersonenbildungsstandort identifizieren lassen. Durch den Einsatz zweier Erhebungsverfahren und durch eine Stärke der Ratingkonferenz, nämlich dass Angaben aus den Fragebögen in der anschliessenden Diskussion kommunikativ validiert werden können, lassen sich zudem

Praktikumskulturen aus verschiedenen Perspektiven erfassen. Dabei konnte zum Vorschein gebracht werden, dass das Verständnis von Mitbestimmungsmöglichkeiten zwischen den Akteursgruppen differiert ist. Anhand der Dynamik in allen Bereichen zeigt sich aber auch, wie schwierig es ist, eine Praktikumskultur vollständig abzubilden.

3.5 Überblick Studie II: Heterogenität sichtbar machen – Eine Annäherung an differente Praktikumskulturen am Beispiel der Kooperation unter Studierenden im Praktikum

Eigenanteil: Die Publikation zu *Studie II* entstand in geteilter Erstautorenschaft. Auf die beteiligten Autorinnen entfallen folgende Textanteile: Anja Winkler 30 Prozent, Miriam Grüning 30 Prozent, Tina Häscher 20 Prozent, Sibylle Rahm 20 Prozent. Eigenständig wurden die Kapitel 5.3.3 *Gruppendiskussionen* und 5.6 *Ergebnisse: Kulturdimension Kooperation unter Studierenden* erstellt. Die Überarbeitung des Manuskriptes sowie die Analyse der Daten erfolgte durch alle vier Autorinnen.

Der Vergleich der Praktikumskulturen an zwei Standorten der Lehrpersonenbildung möchte Unterschiede unter dem Aspekt heterogener Lernvoraussetzungen herausarbeiten. Der Schwerpunkt liegt hier auf der Kooperation unter Studierenden, da dieser häufig bei Teampraktika eine wichtige Bedeutung zukommt. Dafür wurden an den beiden Standorten die Ergebnisse einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse von 18 Dokumenten sowie sechs Ratingkonferenzen mit 13 Dozierenden, zwölf Praktikumslehrpersonen und elf Studierenden ausgewertet und mit beispielhaften Zitaten aus den Dokumenten und Gruppendiskussionen veranschaulicht. Die beiden Standorte unterscheiden sich deutlich im Hinblick auf institutionelle Vorgaben und die individuelle Umsetzung der Kooperation unter Studierenden, aber auch innerhalb der beiden Standorte besteht Heterogenität.

4 Dokumentenanalyse und Ratingkonferenzen als Instrumente zur Erfassung differenter Praktikums-kulturen von Lehrerinnen- und Lehrerbildungseinrichtungen (Studie I)

Miriam Grüning & Anja Winkler

Grüning, M., & Winkler, A. (2018). Dokumentenanalyse und Ratingkonferenzen als Instrumente zur Erfassung differenter Praktikums-kulturen von Lehrerinnen- und Lehrerbildungseinrichtungen. In M. Rothland & I. Biederbeck (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung*. (S. 209-218). Münster: Waxmann.

Abstract:

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 ermöglicht 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 bildeten 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.

Schlüsselwörter: Lehrerbildung, Praktikum, Kulturerfassung, Dokumentenanalyse, Ratingkonferenzen

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.

4.1 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).

4.2 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.

4.3 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 Praktikums-kulturen 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 Praktikums-kulturen als Text und im Dialog dargestellt.

4.3.1 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). Atteslander (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).

4.3.2 Methode der Ratingkonferenzen

Der Begriff der „Ratingkonferenz“ wurde geprägt durch Landwehr (2003), der sie 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 Erhebungssaufwand bei der Befragung mehrerer Personen an, durch den Fragebogen wird eine Eingrenzung auf ausgewählte Aspekte ermöglicht und über die anschließende Diskussionen können die im Fragebogen angegebenen Einschätzungen kommunikativ validiert werden.

Bei der Gruppenzusammensetzung sollte darauf geachtet werden, dass die Personen in keinem direkten Abhängigkeitsverhältnis zueinander stehen 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 Teilnehmer 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?“.

4.3.3 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.).

4.4 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 Ratingkonferenzen 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.

4.4.1 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.

4.4.2 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 Praktikums-gestaltung 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 von empirischen Untersuchungen dienen kann.

4.5 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 betrachtet 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 spielt 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.

Literaturverzeichnis

- 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.

5 Heterogenität sichtbar machen – Eine Annäherung an differente Praktikumskulturen am Beispiel der Kooperation unter Studierenden im Praktikum (Studie II)

Anja Winkler, Miriam Grüning, Tina Hascher & Sibylle Rahm

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*, 2, 240-257.

Abstract:

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.

Schlüsselwörter: Kooperation, Lehrerbildung, Praktikumskultur, Rahmenbedingungen

Making heterogeneity visible - An approach to different teacher education cultures using the example of cooperation in the internship

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

Heterogenität sichtbar machen – Eine Annäherung an differente Praktikumskulturen am Beispiel der Kooperation unter Studierenden im Praktikum (Studie II)

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

Keywords: cooperation, framework conditions, internship culture, teacher education

5.1 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).

5.2 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 & Gore, 1990) als besonders relevant zu betrachten, die kritische Anfragen an das bisher weitgehend ungeprüfte und unreflektierte Ausbildungselement 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, Praktikums-kulturen zu erfassen und bestehende Differenzen am Beispiel der Kooperation unter Studierenden im Praktikum sichtbar zu machen.

5.3 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 gemeinschaftliche 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 nachgewiesene 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.

5.4 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. Bensen, 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).

5.5 Erfassung von Praktikumskulturen

5.5.1 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 dienten 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 auszugleichen (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.

5.5.2 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 Praktikumsinstitutionen 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
	B5: Normsetzungen und Werte B6: Theorie-Praxis-Verhältnisse	iii. Studierende – Dozierende iv. Praktikumslehrpersonen – Dozierende 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).

5.5.3 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 beinhaltete (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 Praktikumschule, 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 direktem Abhängigkeitsverhältnis zueinander standen, 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.

5.6 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.

5.6.1 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 formuliert⁵:

⁵ Aus Gründen der Anonymisierung wird aus den kodierten Textstellen nicht wörtlich zitiert, sondern der Inhalt wird daher sinngemäß paraphrasiert.

„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.“

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 Tandempartnern und -partnerinnen 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.

5.6.2 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 Stadion 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.

5.7 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 Zusammenarbeit 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.

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*. 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. In: J. Kosinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.): *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 49-64). Münster: Waxmann.
- 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 Lehrerausbildung – 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 angehender 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.

6 Kooperation in der schulpraktischen Ausbildung

Vor dem Hintergrund der Erfassung heterogener Praktikumskulturen zeigte Studie II exemplarisch anhand des Vergleichs der Standorte A und B, wie unterschiedlich sich die Kooperationsvorgaben und -praktiken an Lehrpersonenbildungsstandorten gestalten können. Praktikumskulturen ergeben sich aus dem Zusammenspiel dreier Dimensionen, nämlich aus den Möglichkeiten der Mitbestimmung, der Beziehungsqualität und der Kooperation der Akteure untereinander. Auch wenn nachfolgend der Schwerpunkt auf die Dimension ‚Kooperation‘ gelegt wird, bedeutet dies nicht, dass die Dimensionen in einem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen, und auch nicht, dass Praktikumskulturen ausschliesslich über eine dieser drei Dimensionen erfasst werden können.

Kooperation stellt ein Ausbildungsziel dar, da sie ein Merkmal guter Schulen ist und Beachtung in den Standards für die Lehrpersonenbildung findet (Rothland, 2012; Terhart, 2002). Zudem finden Praktika an der Schnittstelle von Schule und Hochschule statt (Fraefel, 2012); eine verstärkte Kooperation unter den Akteuren des Praktikums kann Studierende dabei unterstützen, theoretische Grundlagen und praktisches Wissen in Zusammenhang zu bringen (Meier, 2006).

6.1 Kooperation als Ausbildungsziel der Lehrpersonenbildung

Abgeleitet aus dem Lateinischen setzt sich der Begriff Kooperation aus *co* = *zusammen* und *operare* = *arbeiten* zusammen. Darunter ist zunächst eine Form des gemeinschaftlichen Arbeitens von mindestens zwei Personen zu verstehen. Die Einführung der Inklusion, des Ganztagschulwesens oder auch die zunehmende Belastung von Lehrpersonen durch gesellschaftliche Transformationsprozesse oder Lehrkräftemangel führen zu veränderten Ansprüchen an die Lehrpersonentätigkeit (Hascher & de Zordo, 2015b; Lütje-Klose, Miller, & Ziegler, 2014). Eine Bewältigung dieser Ansprüche scheint für eine Lehrperson als traditionell gesehene/r Einzelkämpfer/in nicht mehr möglich und erfordert eine (multi-)professionelle Zusammenarbeit mit weiteren schulischen Akteuren. Dementsprechend sollten angehende Lehrpersonen bereits im Studium kooperative Kompetenzen erwerben (Rothland, 2013).

6.1.1 Gründe für Kooperation in der Lehrpersonenbildung

Das geringe Ausmass an Lehrpersonenkooperation lässt sich nicht ausschliesslich auf strukturelle Rahmenbedingungen zurückführen. Es scheint auch, dass zurückhaltende Einstellungen gegenüber Kooperation hier Gewicht tragen (Gräsel, Fußangel, & Pröbstel, 2006; Rothland, 2012), woraus sich die Notwendigkeit ergibt, Kooperation als Ausbildungsziel und notwendiges Element der Professionalisierung zu deklarieren.

Für eine Kooperation im Lehrer/innen/beruf spricht unter anderem, dass kooperative Praxis in der Lehrpersonenbildung Lernprozesse positiv unterstützen kann (Hord, 1997). Durch sie kann Schule sich zu einer Handlungseinheit entwickeln, in der sich sämtliche durch Lehrpersonen initiierte schulische

Massnahmen nicht nur auf die einzelne Klasse, sondern auf die gesamte Schule auswirken (Rosenbusch, 2005), sodass Kooperation Schulentwicklung begünstigen kann (Bonsen & Rolff, 2006; Fussangel & Gräsel, 2012). Sind Lehrpersonen zur Kooperation bereit und verfügen über hierfür notwendige Fähigkeiten, können zur Verfügung stehende Kooperationspartner/innen wie Kolleg/inn/en, Sozialarbeiter/innen oder Förderlehrer/innen als soziale Ressource gewinnbringend in Anspruch genommen werden (Fussangel, 2008; Richter & Pant, 2016). Sowohl auf der Mikroebene der Akteure als auch auf der Meso- oder Makroebene der Organisation bildet Kooperation eine Grundlage für das lebenslange Lernen, wenn beispielsweise Bildungseinrichtungen mit Organisationen aus anderen Bildungsbereichen (z. B. sozialpädagogischen) beziehungsweise dem kulturellen, politischen oder sozialen Umfeld kooperieren (Tippelt et al., 2014, S. 66f.).

6.1.2 Kooperation von Lehrpersonen

Oftmals wird der Begriff Kooperation für den Lehrer/innen/beruf im englisch- und deutschsprachigen Raum aufgrund einer geringen Trennschärfe mit ähnlichen theoretischen Konstrukten wie Kollegialität und Kollaboration gleichgesetzt (Inger, 1993; McGregor, 2003), weshalb nicht von *der* Kooperation gesprochen werden kann und auch versucht wird, Kooperation in Bezug auf festgelegte Charakteristika in Kategorien einzuteilen. Ausgehend von einem Kooperationsverständnis, bei dem gemeinsame Zielsetzungen und intentionales beziehungsweise planvolles Handeln im Vordergrund stehen, nimmt Little (1990) eine Differenzierung der Zusammenarbeit von Lehrpersonen in vier Kategorien (*Storytelling and scanning, Aid and assistance, Sharing, Joint work*) nach der erforderlichen Initiative durch die Lehrpersonen und dem Grad der Autonomie vor (ebd., S. 512). Diese Kategorien bilden die Grundlage für die Einteilung nach Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006), die drei Formen der Zusammenarbeit unterscheiden, bei denen gemeinsame Zielsetzungen, das gegenseitige Vertrauen und die Autonomie grundlegende Unterscheidungsmerkmale darstellen: *Austausch* (interpersonelle Verständigung und Austausch von Material), *arbeitsteilige Kooperation* (Arbeitsaufteilung zwischen Personen) und *Kokonstruktion* (intensiver Austausch zwischen mindestens zwei Personen und Aufeinanderbeziehen des individuellen Wissens, damit neues Wissen entstehen kann). Ahlgrimm et al. (2012) nehmen eine kategoriale Einteilung in Bezug auf differente Auffassungen des Kooperationsbegriffs vor. Zunächst findet der Begriff als *Vertragsverhältnis* Anwendung, wenn es darum geht, eine Zusammenarbeit, zum Beispiel zwischen Institutionen, vertraglich festzuhalten. Wird Kooperation als Personenmerkmal angesehen, wenn eine Person sich offen und hilfsbereit zeigt, kann von ihr als *Einstellung* gesprochen werden, wobei eine Abgrenzung zum Verhalten sich hier als problematisch erweisen kann. Kooperation als *Arbeitsteilung* meint, dass Aufgaben nicht von einzelnen Personen übernommen werden, sondern es einer Aufteilung der Aufgaben auf verschiedene Personen oder Institutionen bedarf, damit Ziele erreicht werden können. Wird Kooperation als *Strategie* angesehen, geht es um die Untersuchung der

Handlungsstrategien, mit denen sich Personen gegenseitig unterstützen beziehungsweise gegeneinander handeln (ebd. S. 19–23).

Vor allem in den USA findet sich das Konzept der professionellen Lerngemeinschaften, das eine Hybridform zwischen Kooperation und institutionalisierter Reflexion darstellt (Berkemeyer et al., 2011, S. 228) und damit auch zur Schulentwicklung beiträgt (Bonsen & Rolff, 2006). Professionelle Lerngemeinschaften bestehen aus kleinen Teams von Lehrpersonen, deren Arbeit sich am Unterrichten und Lernen ihrer Schüler/innen orientiert (Gössinger, 2014). Die Bildung dieser Teams sollte auf freiwilliger Basis erfolgen, ihre Mitglieder sollten gleichberechtigt sein und über ein geteiltes Werteverständnis verfügen (Hord, 1997; Rolff, 2013). Dabei sollte ein regelmässiger Austausch über Lernprozesse stattfinden und gemeinsam Gelerntes kontinuierlich umgesetzt werden (Rosenbusch, 2005, S. 129). Die fortlaufende Reflexion der eigenen Praxis soll ein koordiniertes und ganzheitlich organisiertes Bildungsangebot für Schüler/innen ermöglichen (Fussangel & Gräsel, 2010).

6.1.3 Vorgaben und Erwartungen an die Lehrpersonenbildung

In den Standards für die Lehrerbildung von Terhart (2002) und im Beschluss der Kultusministerkonferenz Deutschlands zu den ‚Standards in der Lehrerbildung: Bildungswissenschaften‘ (Kultusministerkonferenz [KMK], 2004) wird an mehreren Stellen, teils direkt, teils indirekt, darauf verwiesen, dass Kooperation ein wichtiges Ziel der Lehrpersonenbildung darstellt.

Terhart verweist in den Qualitätskriterien guter Lehrpersonenbildung bei den Absolvent/innenstandards auf die Kooperation als Ausbildungsbestandteil für beide Lehrpersonenbildungsphasen. In der ersten Phase sollten die Absolvierenden in der Lage sein, über „Inhalte, Strukturen und Probleme des unterrichts-fachlichen, pädagogisch-didaktischen und schulbezogenen Bereichs“ (Terhart, 2002, S. 30) zu kommunizieren, was in der zweiten Phase weiter ausgebaut werden soll durch die Entwicklung und Erprobung der „Kooperation mit Kollegen zum Zweck der Unterrichts- und Schulentwicklung“ (ebd. S. 30). Als Ausbildungsstandard für jede Lehrpersonenbildungsinstitution wird für den erziehungswissenschaftlichen Teil des Studiums die „Kooperation mit Kollegen, Eltern, außerschulischen Institutionen“ (Terhart, 2002, S. 35) genannt. Einer der Standards für die Praktika verweist darauf, dass Studieninhalte und in Praktika gemachte Erfahrungen miteinander verknüpft werden sollten (ebd. S. 35), was eine Kooperation zwischen den Praktikumsbetreuenden von Schule und Hochschule voraussetzt.

Im Beschluss der Kultusministerkonferenz findet sich auf interinstitutioneller Ebene der Bezug auf die Notwendigkeit der Kooperation zwischen den Lehrerbildner/innen der ersten und zweiten Phase; auf Akteursebene soll der Kompetenzerwerb angehender Lehrpersonen durch eine kooperative Unterrichtsplanung, Hospitationen und Reflexion unterstützt werden (KMK, 2004, S. 6). Für die

Kompetenzbereiche *Unterrichten*, *Beurteilen* und *Innovieren* finden sich in den Standards für die theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitte folgende Textstellen, die auf Kooperation verweisen:

- (1) *Kompetenzbereich Unterrichten*: Studierende sollen im Studium Methoden kooperativen Lernens und Arbeitens kennenlernen sowie in der Lage sein, diese den Schüler/innen zu vermitteln (ebd. S. 8). Auch wenn hier das Lernen der Schüler/innen im Vordergrund steht, kann das Erreichen dieses Standards durch eine positive Einstellung gegenüber Kooperation gefördert werden (Wiedemair, 2011).
- (2) *Kompetenzbereich Beurteilung*: Damit in den praktischen Ausbildungsabschnitten die Kompetenz zur Diagnostik, Förderung und Beratung von Schüler/innen und Eltern angebahnt werden kann, sollen angehende Lehrpersonen in den praktischen Ausbildungsabschnitten die Möglichkeit erhalten, in Kooperation mit Kolleg/inn/en Beratungen sowie Empfehlungen zu erarbeiten und Kooperationen mit anderen Institutionen anzustreben (KMK, 2004, S. 11).
- (3) *Kompetenzbereich Innovieren*: In den theoretischen Ausbildungsabschnitten sollen die Studierenden Kenntnisse zu Kooperationsstrukturen an Schulen und Gelingensbedingungen für Kooperation erwerben. Für die praktischen Ausbildungsabschnitte ist vorgesehen, dass die Absolvierenden in der Lage sind, in Kooperation schulische Projekte zu planen und umzusetzen (ebd. S. 12f.).

6.1.4 Voraussetzungen für Kooperation

Sowohl strukturelle Faktoren wie die Beschaffenheit des Arbeitsplatzes als auch personale Faktoren können einen Einfluss auf Kooperationsaktivitäten haben. Inger (1993) nennt eine gegenseitige Abhängigkeit (*interdependence*) und Gelegenheiten (*opportunity*) als Voraussetzung. Obwohl die Definition von Kooperation nach Spieß der Organisationspsychologie entstammt, kann sie aufgrund ihrer offenen Formulierung auf den Bildungsbereich übertragen werden und zeigen, welche Grundvoraussetzungen für eine erfolgreiche Kooperation vorliegen müssen:

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 der Reziprozität verpflichtet. (Spieß, 2004, S. 199)

- (1) *Autonomie*: Damit Kooperation möglich wird, muss der Arbeitsplatz, im vorliegenden Fall die Schule, so beschaffen sein, dass die Akteure einen Sinn darin sehen, Ziele gemeinsam zu erreichen, ohne sich dabei zu stark in ihrem Autonomiebedürfnis eingeschränkt zu fühlen. Bei einem ausreichenden Grad an Autonomie können Akteure in Kooperationsbeziehungen eigenständig Rollen definieren und erhalten Gelegenheiten zum eigenverantwortlichen sowie selbstständigen Handeln (Tippelt et al., 2014, S. 68).

- (2) *Zielgerichtetheit*: Kooperation sollte intentional sein, jede/r der Kooperationspartner/innen sollte freiwillig dazu bereit sein, ein gemeinsames Ziel anzustreben und seine/ihre eigenen Erfahrungen, Wissensbestände und Aktivitäten einzubringen (Rosenbusch, 2005).
- (3) *Soziale und personale Kompetenzen*: Von den Lehrpersonen wird vorausgesetzt, dass sie teamorientiert sind, kommunikative Fähigkeiten aufweisen und in der Lage sind, anderen Personen zu vertrauen. Eine soziale Orientierung von Lehrpersonen hat zur Folge, dass diese eher eine gemeinschaftliche, vertrauensvolle Atmosphäre anstreben, in der auch alternative Sichtweisen ausgesprochen werden dürfen (Pröbstel & Soltau, 2012, S. 72). Handelt es sich bei den Kooperationspartner/innen um Vertreter/innen zweier Institutionen (hier: Schule und Hochschule), wird ausserdem eine verstärkte Sensibilität für kulturelle Differenzen notwendig, um die Perspektiven oder Erfahrungsräume der beiden Lern- und Berufswelten synergetisch nutzen zu können (Alke, 2018, S. 676).
- (4) *Reziprozität*: Kooperation kann dann gelingen, wenn die Kooperationspartner/innen bei gemeinsamen Aufgaben aufeinander angewiesen sind. Dadurch erhöht sich der Druck, gemeinsame Ziele abzustimmen, Informationen auszutauschen und konstruktive Problemlöseprozesse zu erarbeiten oder durchzuführen (Spieß, 2007).

In direktem Bezug zum Lehrer/innen/beruf kann auch das immer wieder beschriebene „Autonomie-Paritäts-Muster“ (APM) (Lortie, 1972) ein Hindernis darstellen. Das APM beschreibt ein Verhaltenssymptom anhand dreier Prinzipien, die zeigen, wie schwierig die Umsetzung der Kooperationsvoraussetzungen für den Lehrberuf sein können: Lehrpersonen neigen dazu, einen Anspruch auf Autonomie und Gleichbehandlung einzufordern, und weisen von aussen kommende Einflüsse oftmals zurück (Eder, Dämon, & Hörl, 2011). Das APM versteht sich als Einstellung von Lehrpersonen, die deren Denkmuster und Verhaltensweisen prägen kann. Je intensiver die Kooperationsformen sind, umso schwerer lassen sie sich umsetzen (Bonsen & Rolff, 2006), da dies zwangsläufig mit einer verstärkten Einschränkung der eigenen Autonomie einhergeht.

6.1.5 Forschungsstand zur Kooperation von Lehrer/innen

Anhand ausgewählter Studien der letzten 30 Jahre werden im Folgenden einerseits der Forschungsstand zu Auswirkungen von Kooperation und zum Ausmass der Lehrpersonenkooperation und andererseits Kooperationshindernisse skizziert.

Auch wenn Rosenholtz (1989) in ihrer Untersuchung noch nicht von professionellen Lerngemeinschaften sprach, konnte sie einen Zusammenhang zwischen der Zusammenarbeit der Lehrpersonen, dem Voneinanderlernen und der Schul- und Personalentwicklung identifizieren. Kooperation begünstigt

Lehrer/innen/gewissheit⁶ (*Teachers' Certainty*) über die Fähigkeit, den eigenen Unterricht zu strukturieren. Zudem kann Kooperation zum Erleben von positivem Feedback und geringerer Unzufriedenheit der Lehrpersonen gegenüber Eltern und Schüler/innen führen (Rosenholtz, 1989, S. 113). Sind an Schulen dauerhafte Kooperationsstrukturen vorhanden, kann dies einen Zugewinn an professionellem Wissen bei Lehrpersonen fördern (Hord, 1997) und eine langfristige Unterstützung der Professionalisierung darstellen (Gräsel & Parchmann, 2004). Auch besteht ein positiver Zusammenhang zwischen Lehrpersonenkooperation und Schüler/innen/leistungen (Lomos, Hofman, & Bosker, 2011).

Kooperation von Lehrpersonen findet vor allem in Form des Austauschs statt, dieser betrifft insbesondere den fachlichen Bereich und weniger Informationen über einzelne Schüler/innen, was eine Studie von Gräsel et al. (2006) belegen konnte. Die Lehrpersonen sehen zwar in der Zusammenarbeit eine Bereicherung des eigenen Unterrichts; fehlt jedoch eine gemeinsame Zielsetzung, erschwert dies die Kooperation (siehe dazu auch: Rosenholtz, 1989). Auch zehn Jahre nach der Untersuchung von Gräsel et al. bleibt der Austausch die dominante Form der Zusammenarbeit, auch wenn Einstellungen zu Kooperation und Teamorientierung bei den Lehrpersonen grundsätzlich positiv sind (Richter & Pant, 2016).

Als Grundlage für Kooperationsaktivitäten nennen Lehrpersonen eine unterstützende Schulleitung und vorhandene zeitliche und organisatorische Strukturen (Richter & Pant, 2016; Zeitler, Asbrand, & Pöhlmann, 2009). Die Rolle der Schulleitung kann sich jedoch dann als problematisch erweisen, wenn Kooperationen top-down angeordnet werden. Ist dies der Fall, kann das bei den Lehrpersonen Druck auslösen oder auch zu „Pseudokooperation“ führen (Halbheer & Kunz, 2009, S. 77). Aber auch der Mangel an Vertrauen, wenn in einer Schule Konkurrenz unter den Lehrpersonen herrscht und diese sich ungleich behandelt fühlen, kann Kooperation verhindern (Gräsel et al., 2006). Die Annahme, dass das APM ein Kooperationshindernis darstellt, liess sich hingegen in einer Studie von Pröbstel und Soltau (2012) nicht belegen.

6.2 Formen der Kooperation in den schulpraktischen Phasen

Zur Förderung von Kooperation im Lehrer/innen/beruf bedarf es der Stärkung sozialer Kompetenzen und entsprechender berufsbezogener Einstellungen (Rothland, 2013) sowie Ausbildungsstrukturen, welche die Kooperation der an der Lehrpersonenbildung beteiligten Akteure unterstützen (Pilypaitytė & Siller, 2018). Kooperation in der schulpraktischen Ausbildung kann sich in verschiedenen Dyaden und Triaden zwischen einzelnen Personen und Gruppen darstellen. Bestimmte Personen(gruppen) stehen dabei repräsentativ für ihre Institutionen (z. B. Dozierende für die Hochschule), beispielsweise arbeitet eine Praktikumslehrperson mit dem/der für das Praktikum verantwortlichen

⁶ Bauer (2008, S. 843) übersetzt dies auch mit „pädagogischer Effektivitätsüberzeugung“

Hochschuldozierenden zusammen. Treten Studierende mit anderen Akteuren in den Praktika in Kooperation, können dies die verantwortliche Praktikumslehrperson, Hochschuldozierende oder Mitstudierende sein (Winkler & Grüning, 2018).

Dieses Teilkapitel möchte zwei unterschiedliche Blickwinkel auf die Kooperation in den Praktika zeigen. Zunächst sollen Ausbildungsformate in Praktika dargestellt werden, die Einstellungen und Fähigkeiten Lehramtsstudierender zur Kooperation begünstigen können, da die Praktika hierfür eine Lerngelegenheit bieten (de Zordo, Hagenauer, & Hascher, 2017). Aber auch die interinstitutionelle Kooperation zwischen Schule und Hochschule spielt eine wichtige Rolle für das Lernen der Studierenden. Eine intensive Zusammenarbeit der Vertreter/innen der beiden Ausbildungsorte kann zur Verknüpfung der Praxen des wissenschaftlichen und beruflichen Systems beitragen, um Studierende im Prozess der pädagogischen Professionalisierung besser unterstützen zu können (Dewe, Ferchhoff, & Radtke, 1992; Leonhard et al., 2016).

6.2.1 Kooperation als Ausbildungsformat in den Praktika

In bestimmten Konzepten der schulpraktischen Studien finden sich verschiedene Formen der Kooperation, die in kooperativen Lernarrangements das Lernen der Studierenden positiv unterstützen und Kooperation als Lerngelegenheit fokussieren sollen.

Gerade Unterrichtsbesprechungen können einen kokonstruktiven Austausch ermöglichen, wenn sie dazu genutzt werden, Wissen auszutauschen und gemeinsam nach Lösungsansätzen zu suchen (Gröschner, 2015). Es existieren Modelle des Coachings und Mentorings, die systematisch-kooperativ das Lernen der Studierenden intensivieren (Kreis & Schnebel, 2017, S. 1). Dazu gehört das Drei-Ebenen-Mentoring, bei dem in Unterrichtsbesprechungen auf den Ebenen des unterrichtlichen Handelns, des verfügbaren Hintergrundwissens und der Wahrnehmung des professionellen Selbst die Entwicklung professioneller Kompetenz erweitert werden kann (Niggli, 2005). Ein weiteres Modell ist das des Fachspezifischen Unterrichtscoachings (Staub & Kreis, 2013), in dessen Zentrum die gemeinsam verantwortete Planung von Unterricht zum Erwerb beziehungsweise der Erweiterung fachspezifisch-pädagogischen Wissens steht (Kreis & Staub, 2009). Coaching- und Mentoringmodelle verfolgen ausserdem das Ziel, dem ‚Meister-Lehrlings-Verhältnis‘ bzw. Imitationslernen entgegenzuwirken (Schnebel, 2009; Schüpbach, 2007), um Studierende beispielsweise auch stärker zum forschenden Lernen zu befähigen (Kiper, 2001). Eine weitere Möglichkeit, um der Problematik einer Meisterlehre zu begegnen, sind Peer-to-Peer-Ausbildungsformate (Fraefel, Bernhardsson-Laros & Bäuerlein, 2017). Unter diesem Aspekt, aber auch aus organisatorischen Gründen, wenn ein Mangel an Praktikumsplätzen besteht, werden Studierende als Tandem oder im Team Praktikumslehrpersonen zugeteilt (Fraefel et al., 2017; de Zordo et al., 2017), wobei kooperative Lernsettings durch verschiedene Formen des Co- und Teamteachings entstehen können. Letztere lassen sich nach Intensität der Kollaboration unterscheiden:

Gegenseitige Beobachtungen beim Unterrichten stellen eine eher niedrigschwellige Form, gemeinsam geplante, durchgeführte und reflektierte Stunden eine eher intensive Form dar (Baeten & Simons, 2014, S. 95). Das Co- und Teamteaching unter Peers kann dabei die Autonomie der Studierenden verstärken (Deci & Ryan, 1993) und ermöglicht zugleich eine Kooperation auf Augenhöhe, da gerade asymmetrische Beziehungen wie die zwischen Praktikumslehrperson und Studierenden problematisch sein können (Albisser, Keller-Schneider, & Wissinger, 2013). Ein weiteres Konzept, das die Kooperation unter Studierenden stärken soll, ist das Peercoaching (Kreis & Schnebel, 2017; Kreis, 2019), bei dem Studierende dazu geschult werden, anhand festgelegter Gesprächselemente dialogische Unterrichtsbesprechungen mit Mitstudierenden im Praktikum zu führen.

6.2.2 Interinstitutionelle Kooperation in der schulpraktischen Ausbildung

Neben Konzeptionen und Modellen, die eine verstärkte Kooperation zwischen den Akteuren im Praktikum verfolgen, existieren auch Ansätze zur interinstitutionellen Kooperation, um dem Mangel an gemeinsamen Abstimmungen zwischen den beiden Ausbildungsorten entgegenzuwirken (Zeichner & Bier, 2014). Zielsetzung bei den Kooperationsansätzen von Schule und Hochschule soll es sein, dass die Verantwortlichen ein gemeinsames Verständnis von Professionalisierung sowie eine geteilte Verantwortung für das Lernen der Studierenden entwickeln (Futter, 2017, S. 257). In der zweiphasigen Lehrpersonenbildung wird ausserdem eine enge Verzahnung der beiden Phasen angestrebt, damit diese stärker „als eine übergreifende, einheitliche Aufgabe“ (Terhart, 2000, S. 15) gesehen wird. Gerade die grossen Überschneidungen in den Curricula für die erste und zweite Phase machen eine Abstimmung notwendig (Schubarth, 2010, S. 81). Für eine organisatorische, curriculare wie auch personelle Vernetzung wurden an verschiedenen deutschen Hochschulen Zentren für Lehrerbildung eingerichtet, wie das ‚Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung – PLAZ-Professional School‘ der Universität Paderborn oder das ‚Zentrum für Lehrerbildung‘ der Universität Kassel (Hericks, 2004). Ein Gewinn dieser Kooperation soll der Aufbau eines Habitus forschenden Lernens sein, den angehende Lehrpersonen als hilfreich für die Auseinandersetzung mit beruflichen Entwicklungsaufgaben anerkennen sollen (ebd. S. 308ff.). Das im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung initiierte Projekt ‚Campusschulen-Netzwerke‘ der Universität Potsdam (Kleemann, Jennek, & Vock, 2019) versucht die Bereiche Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung als gemeinsame Aufgabe von Studierenden, Lehrpersonen, Schulleitungen und Wissenschaftler/innen zu bearbeiten, was in zeitlich begrenzten Netzwerken zu konkreten Fragestellungen geschehen soll.

Im deutschsprachigen Raum der einphasigen Lehrpersonenbildung existieren keine Zentren, die Bezüge zwischen Ausbildungsorten und -abschnitten herstellen. Hier haben aber teilweise Partnerschaftsmodelle Anwendung gefunden, welche die Zusammenarbeit einer Lehrpersonenbildungsinstitution mit Praktikumsschulen im hybriden Raum gestalten (Jünger & Reintjes, 2017, S. 103). Ein

Beispiel hierfür sind die ‚Partnerschulen für Professionsentwicklung‘, die das Ziel einer professionellen Arbeits- und Lerngemeinschaft verfolgen, in welche Lehrpersonen, Dozierende, aber auch Studierende mit dem Ziel der Professionalisierung einbezogen werden (Fraefel, 2011; Fraefel & Haunberger, 2012, S. 188). Einen ähnlichen Ansatz verfolgen im nicht deutschsprachigen Raum die sogenannten ‚Professional Development Schools‘, die auf vertraglicher Basis eine Kooperation mit Hochschulen eingehen (Zeichner, 2010; Zeichner, Payne, & Brayko, 2015).

6.2.3 Forschungsstand zur Kooperation in der Lehrpersonenbildung

Die nachfolgende Darstellung des Forschungsstands bezieht sich auf die Kooperation der Studierenden mit ihren Praktikumsbegleitenden, die personalen Voraussetzungen Lehramtsstudierender für Kooperation und mögliche Veränderungen kooperativer Grundhaltungen und Kompetenzen durch das Praktikum.

Obgleich Unterrichtsbesprechungen – insbesondere die Vorbesprechungen, da sie die Kokonstruktion verschiedener Sichtweisen ermöglichen – eine zentrale Lerngelegenheit im Praktikum darstellen, wird diese Möglichkeit selten genutzt. In den Unterrichtsbesprechungen dominieren Gesprächsmuster, die sich auf gut gemeinte Tipps und Vorschläge konzentrieren (Futter, 2017, S. 242; Schüpbach, 2007, S. 145). Was die Kooperation der Hochschule mit der Praxis anbelangt, zeigt sich, dass die Studierenden den Einfluss durch betreuende Dozierende als gering einschätzen, da diese im Gegensatz zu den Praktikumslehrpersonen keine aktive Rolle im Kooperationsmodell verkörpern. Das verstärkt die Problematiken der Theorie-Praxis-Verzahnung, wenn Studierende das durch die Dozierenden vermittelte Wissen als nicht relevant einstufen (Borko & Mayfield, 1995).

Im Vergleich zu Studierenden der Humanmedizin und der Rechtswissenschaften verfügen Lehramtsstudierende in der Selbsteinschätzung über eine signifikant höhere Kooperationskompetenz. Jedoch zeichnen sich Lehramtsstudierenden auch dadurch aus, dass sie sich zurückhaltend gegenüber intensiveren Formen der Zusammenarbeit, wie gegenseitigem Feedback zur Unterrichtspraxis, positionieren (Rothland, 2013, S. 99). Wie sie tatsächlich im Praktikum kooperieren, hängt von ihrer jeweiligen Einstellung ab (Keller-Schneider & Albisser, 2013). Aber auch interpersonelle Aspekte spielen eine wichtige Rolle: Haben Studierende einen Einfluss auf die Wahl ihrer Kooperationspartnerin/ihres Kooperationspartners im Praktikum, nimmt ihre positive Einstellung zu Teamarbeit zu (de Zordo, Hagenauer, & Hascher, 2019).

Studierende im Langzeitpraktikum schätzen die Veränderung der eigenen Kooperationsfähigkeit im Verlauf selbst als positiv ein, wobei die Integration in das Kollegium und die Offenheit im Praktikum, wie Dinge ausprobieren zu können, als förderlich wahrgenommen werden (Gröschner, 2015). Aus Studierendenperspektive sind soziale Aspekte, wie ein respektvoller Umgang miteinander oder

Verlässlichkeit, unerlässlich für eine Kooperation im Praktikum, aber es bedarf auch organisatorischer und struktureller Rahmenbedingungen, die einen kokonstruktiven Austausch ermöglichen (de Zordo, Bisang, & Hascher, 2018). Die gegenseitige Unterstützung Studierender kann gerade aufgrund des hohen Erwartungsdrucks im Praxissemester entlastend wirken und unterstützt eine kooperationsförderliche Einstellung (Kreische, Zorn, & Biederbeck, 2019).

Lerngelegenheiten, die sich durch kokonstruktive Unterrichtsbesprechungen ergeben, werden zu wenig genutzt. Das Herstellen einer lernförderlichen Kooperation zwischen Studierenden und Dozierenden erweist sich als problematisch. Die Kooperation unter Studierenden hängt vor allem von persönlichen Voraussetzungen ab. Sind diese Grundlagen gegeben, wird die Kooperation als gewinnbringend erachtet und kann sich positiv auf eine kooperative Grundhaltung auswirken.

6.3 Zwischenfazit – Kooperation als Lerngelegenheit und Voraussetzung für eine Relationierung von Theorie und Praxis

In diesem Kapitel wurde Kooperation sowohl als Lerngelegenheit, zum Beispiel in Form kokonstruktiver Unterrichtsbesprechungen, als auch als Voraussetzung der Relationierung von Theorie und Praxis durch eine intensive Kooperation zwischen Schule und Hochschule betrachtet. Bewusst wurde hier nicht der Begriff der ‚Kooperationskulturen‘ verwendet, da dieser in der Literatur normativ hinterlegt ist und möglichst positive Merkmale beschreibt, etwa das Vorhandensein von Vertrauen oder enger Verbundenheit zueinander (Alke, 2018; Hargreaves, 2000). Kooperation als eine Dimension von Praktikumskulturen gestaltet sich wie diese selbst als heterogen und kann dementsprechend in unterschiedlichem Ausmass die Lernprozesse angehender Lehrpersonen beeinflussen. Folgende Aspekte haben dabei einen Einfluss auf die Kooperation an einem Lehrpersonenbildungsstandort:

- (1) *Personale Voraussetzungen*: Dieser Aspekt gestaltet sich problematisch vor dem Hintergrund, Kooperation als Teil einer Kultur zu sehen, da dies zu Heterogenität innerhalb einer Kultur führen kann. Die grundsätzliche Einstellung der Akteure, die bereits vorhandene Kooperationskompetenz (Rothland, 2013) sowie Sympathien dem/der Kooperationspartner/in gegenüber können Kooperationsaktivitäten verstärken, aber auch hemmen (de Zordo et al., 2019). Jedoch besteht die Möglichkeit, Einstellungen gegenüber Kooperation sowie Kooperationskompetenzen durch das Ermöglichen positiver Erfahrungen beziehungsweise das Einräumen von Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Wahl der Praktikumpartner/innen zu unterstützen (ebd.).
- (2) *Bereitstellung von Kooperationsgelegenheiten*: Darunter fallen sämtliche Bemühungen der Lehrpersonenbildungsinstitution, Voraussetzungen für eine Kooperation der Akteure zu schaffen, wie etwa durch die Einteilung der Studierenden in Teams oder Tandems, die Formulierung von

Aufgabenstellungen, welche im Team zu bearbeiten sind, oder die Etablierung von Studienstrukturen, welche eine kontinuierliche Zusammenarbeit der Studierenden möglich machen.

- (3) *Bereitschaft, sich auf die Logik der gegenüberstehenden Instanz einzulassen:* Dieser Aspekt bezieht sich in erster Linie auf die Kooperation zwischen Schule und Hochschule bzw. deren Vertreter/innen. Unterschiede zwischen Lehrpersonenbildungsstandorten zeigen sich darin, inwiefern Vertreter/innen beider Ausbildungsorte in die Erstellung von Praktikumskonzepten eingebunden sind oder ob grundsätzlich ein Dialog auf Augenhöhe geführt wird und Einwendungen der anderen Seite zugelassen werden (Fraefel, 2018). Aber auch auf die Klärung der Frage danach, ob sich schulische und hochschulische Praktikumsbegleiter/innen in geteilter Verantwortung für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen sehen oder ob eher eine arbeitsteilige Zusammenarbeit angestrebt wird.

Jeder dieser drei Aspekte geht zurück auf vorhandene organisationale Strukturen und Einstellungen oder Vorerfahrungen der Beteiligten hinsichtlich der Kooperation im Praktikum. Kooperation stellt eine wesentliche Voraussetzung für hybride Strukturen in der schulpraktischen Ausbildung dar und ermöglicht durch das Zusammenkommen der Kulturen von Schule und Hochschule die Weiterentwicklung von Ausbildungsformaten, an denen sich Studierende, schulische und hochschulische Praktikumsverantwortliche einbringen können (Reusser & Fraefel, 2017). Bevor in Kapitel 8 auf Hybridität in der Ausbildung Lehramtsstudierender eingegangen wird, gilt es zunächst mit Studie III aufzuzeigen welche Bedeutung der Kooperation an Lehrpersonenbildungsstandorten beigemessen wird.

6.4 Überblick Studie III: Die Rolle der Kooperation in zwei Modelltypen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Eigenabgrenzung: Die Publikation zu *Studie III* erfolgte als Co-Autorin. Der Eigenanteil beträgt 40 Prozent und umfasst überwiegend Kapitel 7.3.2 *Zweiphasige LehrerInnenbildung an der Universität Bamberg*, 7.3.3 *Dokumentenanalyse*, 7.3.5 *Kooperation als deklariertes Ziel an der Universität Bamberg* und 7.4 *Résumé und Ausblick*. An der Überarbeitung des Manuskripts und der Datenerhebung waren beide Autorinnen gleichermassen beteiligt.

In Studie III wird dargestellt, wie Kooperation in öffentlich zugänglichen Dokumenten als Leitbild und Ausbildungsziel verankert wird. Zur empirischen Erfassung wurden an einem Standort der einphasigen Lehrpersonenbildung insgesamt zehn Dokumente, am Standort der zweiphasigen Lehrpersonenbildung sechs Dokumente untersucht, die handlungsleitend für Praktika am jeweiligen Standort sind. Alle der für die Analyse ausgewählten Dokumente waren öffentlich über die Internetseiten der jeweiligen Hochschule zugänglich. Als theoretischer Zugang wurde die Differenzierung von Kooperation nach dem Modell von Gräsel et al. (2006) angewandt und damit überprüft, inwiefern bestimmte

Praktikumsdyaden oder -triaden, wie Studierende mit anderen Studierenden oder Praktikumslehrpersonen mit Studierenden und Dozierenden, angesprochen werden. In den Dokumenten liessen sich hauptsächlich der Austausch und die Kokonstruktion als Kooperationsformen an beiden Standorten identifizieren; insgesamt bestehen jedoch differente Kooperationsvorgaben zwischen den angesprochenen Dyaden und Triaden (Winkler & Grüning, 2018).

7 Die Rolle der Kooperation in zwei Modelltypen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern (Studie III)

Anja Winkler & Miriam Grüning

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. doi: 10.1007/978-3-658-17086-8

Abstract:

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 PH Bern (Schweiz) und der zweiphasigen Ausbildung an der Universität Bamberg (Deutschland) beigemessen wird. Anhand einer Dokumentenanalyse von öffentlich zugänglichen Dokumenten der beiden Ausbildungsstandorte, 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.

7.1 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.

7.1.1 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?

7.1.2 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 und Winkler im Druck; Weyland 2012).

7.1.3 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 und 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 und Winkler im Druck).

International dominieren einphasige Ausbildungsmodelle (Hascher und Winkler im Druck). 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).

7.2 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.

7.2.1 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 und 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 HeilpädagogInnen oder der Schulpsychologische Dienst, und den SchülerInnen eine wichtige Rolle für die Professionalisierung angehenden 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 unterschiedlicher Funktionen in Austausch, Arbeitsteilung und Co-Konstruktion. 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 Co-Konstruktion, 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.

7.2.2 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 Bedingungen 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 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 Vorbildrolle 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 Lernpotential 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).

7.3 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.

7.3.1 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.

7.3.2 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 Praktikumstag 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 Praktikumsschule 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 Lehrämter Grund- und Mittelschule ist ein zweites studienbegleitendes Praktikum in einem weiteren der studierten Unterrichtsfächer vorgesehen.

Nach einem erfolgreichen Abschluss des Studiums werden die bayerischen LehramtsanwärterInnen 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 zweiten 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.

7.3.3 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 Praktikumssemester 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 Praxiskonzepte 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 7). 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 7: Kodierhäufigkeiten und Ankerbeispiele der Kooperationskonstellationen

Dyade/ Triade	Ankerbeispiel	Häufigkeiten PH Bern	Ankerbeispiel	Häufigkeiten Universität 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 Teamdenken.“ (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 Schülern sowie den Fachvertreterinnen und Fachvertretern an den Hochschulen eine Regelung, wonach, soweit möglich, die schulpraktischen Veranstaltungen an einem bestimmten Halbttag 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	57	„Die Praktikumslehrkraft führt mit der Praktikumssteilnehmerin bzw. dem	40

Die Rolle der Kooperation in zwei Modelltypen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern (Studie III)

	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)		Praktikumsteilnehmer 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 Lehrerinnen- bzw. Lehrerberuf.“ (LPO, Austausch)	
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 Wegleitung, Austausch)	7	„Praktika werden seitens der Universität begleitet. Dazu sollte nach Möglichkeit ein(e) betreuende(r) Hochschullehrer(in) bei Unterrichtsversuchen von PraktikantInnen und der Nachbesprechung anwesend sein.“ (Praktikumsreader neu, Konstruktion)	5
ST-ST	„Im Baustein ‚Tandem‘ bilden die Studierenden mit den Teamkolleginnen und -kollegen eine Lerngemeinschaft zur gegenseitigen Beobachtung des Lernverhaltens.“ (P3 Wegleitung, Konstruktion)	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, Konstruktion)	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, Konstruktion)	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

Die Rolle der Kooperation in zwei Modelltypen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern (Studie III)

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: 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

7.3.4 Kooperation als deklariertes Ziel an der Pädagogischen Hochschule Bern

Als Datengrundlage dienten 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). 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 Mitarbeitenden 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.

7.3.5 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 Tabelle 7). So lassen sich in diesen Dokumenten folgende Konstellationen unterscheiden: Dozierende-Praktikumslehrpersonen, Dozierende-Studierende, Praktikumslehrpersonen-Studierende, Praktikumslehrpersonen-Studierende-Dozierende, Studierende-Praktikumschule, 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, Dozierenden 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.

7.4 Resumé und Ausblick

Welche Möglichkeiten der Kooperation bestehen in ein- und zweiphasigen Modelle 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 „Kennenlernen“ 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 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.

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), xxx.
- 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 Sisypchos? *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.), *Ganztagsschule - 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_ger.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 Verordnung 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.

8 Hybridität in der hochschulischen Lehrpersonenbildung

Als eigenständiger Studienbereich der Ausbildung angehender Lehrpersonen lassen sich Praktika konzeptionell zwischen Wissenschafts- und Hochschulpraxis auf der einen sowie Berufspraxis auf der anderen Seite verorten (Leonhard et al., 2016, S. 80f.). Schule und Hochschule sind aus kultureller Sichtweise zunächst als unterschiedliche Kulturen zu verstehen, die im Rahmen der schulpraktischen Lehrpersonenprofessionalisierung miteinander in Verbindung treten (Zeichner, 2010) und eine gemeinsame Kultur, die Praktikumskultur, bilden. Diese Überlappung der beiden Kulturen (Moosmüller, 2009) kann einen Gewinn für die Lehrpersonenbildung darstellen, wenn sie dazu genutzt wird, dass die aus unterschiedlichen Quellen entstammende Expertise in die Ausbildung angehender Lehrpersonen einfließen kann (Zeichner, 2010, S. 95). Je intensiver sich eine Kooperation von Schule und Hochschule gestaltet, desto stärker begünstigt sie eine Professionalisierung im hybriden Raum (Fraefel, 2018).

Dieses Kapitel möchte nach einem Blick auf den Ursprung des Hybriditätsansatzes zeigen, welche Chancen hybride Ausbildungsstrukturen bieten können, welche Grundlagen für die Entstehung von Hybridität in der Lehrpersonenbildung vorhanden sein müssen und inwiefern der hier verwendete Ansatz eine Möglichkeit darstellen kann, Praktikumskulturen weiterzuentwickeln.

8.1 Die Ursprünge des Hybriditätsansatzes

Die Ursprünge des Konzepts gehen auf Bhabha (1997) zurück, der als Theoretiker des Postkolonialismus postuliert, das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Kulturen eröffne die Möglichkeit der Entstehung eines hybriden Raumes. Dieser symbolische oder auch reale Ort der Verhandlung, der geprägt ist von einem offenen und hierarchiearmen Diskurs, wird auch als Third Space bezeichnet (Fraefel & Bernhardsson-Laros, 2016; Fraefel, 2018; Göhlich, 2010). Neben der Abwesenheit von Hierarchien ist es eine wichtige Voraussetzung, dass die aufeinandertreffenden Kulturen bereit sind, gewohnte Orientierungen und Praktiken abzulegen, um die Entstehung von Hybridität zu ermöglichen. Durch dieses Aufeinandertreffen im Third Space kann eigene Identität und zugleich Differenz erfahren werden, bestehende Wissensformen können sich fortlaufend als hybrides Wissen weiterentwickeln, das daher auch als Kontinuum anzusehen ist (Bhabha & Babka, 2012, S. 12). Kulturunterschiede werden grundsätzlich als positiv erachtet, weil dadurch die Herausbildung neuer Sichtweisen begünstigt wird (Rutherford, 1990). Damit kommt auch der Entstehung von Konflikten eine besondere Bedeutung zu, denn werden diese kooperativ gelöst, kann diese Konfliktlösung aufgrund von daraus entstehenden Synergieeffekten einen Gewinn für alle beteiligten Parteien darstellen (Thomas, 1992).

8.2 Hybridität in der Ausbildung angehender Lehrpersonen

Anders als Bhabha, der die Entwicklung des Third Space hauptsächlich im postkolonialen Diskurs sieht (Göhlich, 2010), übertrug Zeichner (2010) die Metapher des Third Space auf den Kontext der

Lehrpersonenbildung. Seiner Ansicht nach ist es problematisch, wenn wissenschaftliches und praktisches Wissen in Konkurrenz zueinander gesehen werden. Third Spaces sollen den Wandel von einer ‚Entweder-oder-Perspektive‘ hin zu einer ‚Sowohl-als-auch-Betrachtungsweise‘ begünstigen. Dieser Abbau von Hierarchien ermöglicht neue Lerngelegenheiten für zukünftige Lehrpersonen, indem verschiedene Wissensformen zusammengebracht werden können, zu denen nicht nur das akademische und das praktische Wissen gehören, sondern auch das in der Gemeinschaft bereits bestehende Wissen (Zeichner, 2010, S. 92). Der Versuch Zeichners, anhand dieser Metapher mögliche Wege aus dem Theorie-Praxis-Dilemma abzuleiten, findet auch im deutschsprachigen Raum Anklang (z. B. Christoforatu, 2011; Fraefel & Bernhardsson-Laros, 2016; Jünger & Reintjes, 2017).

8.3 Potentiale der Lehrpersonenbildung im hybriden Raum

Für den Lehrberuf notwendige Kompetenzen können Studierende ausbauen, wenn es ihnen ermöglicht wird, ihre Erfahrung aus der authentischen Lernumgebung im Praktikum mit vorhandenen theoretischen Wissensbeständen zu verbinden (Futter 2017). In Bezug auf die schulpraktischen Phasen stellt der Ansatz des Third Space die Möglichkeit eines Austauschs zweier Referenzsysteme zur Entstehung eines neuen hybriden Raumes dar, der eine „Brücken- und Antizipationsfunktion“ (Arnold et al., 2011, S. 90) von Theorie und Praxis bildet. Insbesondere in der Form der Kokonstruktion (Gräsel et al., 2006; bei Little (1990): *joint work*) zeigt sich, wie eine intensive Kommunikation und Kooperation zwischen Partner/innen die Entwicklung von neuem Wissen begünstigt. Hochschulen haben unlängst die Notwendigkeit der Kooperation, insbesondere für die Vernetzung von Theorie und Praxis, erkannt und dementsprechende Konzepte erarbeitet. Nach Reusser und Fraefel (2017) ermöglicht eine intensive Zusammenarbeit zwischen den Akteuren, die an Praktika beteiligt sind, die Entstehung hybrider Strukturen in der schulpraktischen Ausbildung. Im Third Space sollen Studierende, erfahrene Lehrpersonen und hochschulische Praktikumsverantwortliche gemeinsam an der Analyse, Planung und Gestaltung von Unterricht beteiligt sein:

Das Konzept des ‚hybriden Raumes‘, des ‚Third Space‘ bezeichnet also einen gemeinsamen Lernort, wo Studierende, Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen und Dozierende zusammenarbeiten; einen Raum, in dem zwei Kulturen zusammenkommen und die beteiligten Akteurinnen und Akteure bereit sind, sich gedanklich von den Herkunftskontexten zu lösen, um in wechselseitiger Perspektivenübernahme und im ko-produktiven Dialog etwas Neues zu schaffen, dessen Qualität wiederum das eigene Denken befruchtet. (ebd. S. 19)

Damit dieser Lernort entstehen kann, bedarf es Rahmenbedingungen, die diesen Diskurs ermöglichen, sowie Akteure, die zu einer Kooperation auf Augenhöhe bereit sind.

8.4 Entstehung von Hybridität

Im Rahmen der schulpraktischen Phasen mangelt es an Möglichkeiten, sich in einem offenen und hierarchiearmen Diskurs über praktikumsrelevante Themen auszutauschen, da Schule und Hochschule

getrennte Welten darstellen und wenig Kooperation zwischen deren Vertreter/inne/n stattfindet (Leonhard et al., 2016; Schubarth, 2010). Eine Zusammenarbeit zwischen zwei Institutionen mit dem vermeintlich gemeinsamen Ziel der Lehrpersonenprofessionalisierung stellt eine hohe Herausforderung an die Partner/innen dar, weshalb es hierbei zu Konflikten kommen kann. Obwohl im Alltagsverständnis Kooperation und Konflikt als Gegensätze angesehen werden, können Konflikte auch eine Grundlage für gelingende Kooperation darstellen, wenn sie genutzt werden, um Bedingungen wie gemeinsame Ziele oder strukturelle Bedingungen auszuhandeln (Rosenstiel & Spieß, 2010, S. 58). Umso wichtiger ist es, dass konsequent Diskursräume geschaffen werden, in denen alle Akteure zentrale Themen bearbeiten (Reusser & Fraefel, 2017, S. 19). Für die Akteure besteht die Herausforderung darin, dass sie unabhängig von Hierarchien einen Diskurs auf Augenhöhe führen und bereit sein müssen, bestehende Haltungen und Orientierungen zugunsten neuer Erkenntnisse aufzugeben (Zeichner, 2010). Damit wird die Verantwortung für die Professionalisierung von allen Akteuren und ihren Institutionen getragen (Zeichner & Bier, 2014); unterschiedlich vorhandene Wissensressourcen werden nicht nur akzeptiert, sondern für die Entwicklung professionellen Handelns eingesetzt (Jünger & Reintjes, 2017).

Hinweise auf mögliche Entstehungsprozesse von Hybridität kann eine längsschnittliche Fragebogen- und Interviewstudie mit Mitarbeiter/inne/n einer Hochschule von Whitchurch (2010) geben. Dabei ging sie der Fragestellung nach, welche Herausforderungen und Konflikte bei gemeinsamen Third-Space-Aktivitäten an der Schnittstelle Forschung, Lehre und Administration bestehen. In den Berichten der nichtwissenschaftlichen Mitarbeiter/innen bildeten sich insgesamt drei Phasen der Entwicklung von Hybridität ab: Zunächst begeben sich die unterschiedlichen Gruppen in die Phase der Anfechtung (*contestation*), die nur dann möglich wird, wenn ein gemeinsamer Diskursraum vorhanden ist, in dem differente Positionen der beteiligten Gruppen ausgetauscht werden können. In dieser Phase halten die Beteiligten noch an ihrem eigenen Rollenverständnis fest, dessen Berechtigung jedoch zunehmend innerlich hinterfragt wird. In der zweiten Phase findet eine Annäherung (*reconciliation*) zwischen den beteiligten Gruppen statt; sie erkennen, dass ein gegenseitiger Austausch gewinnbringend sein könnte. Ein Neuaufbau (*reconstruction*) erfolgt in der letzten Phase, wo sich die Beteiligten um ein neues, gemeinsames Identitäts- und Rollenverständnis bemühen.

Auch im Phasenmodell Whitchurchs werden Diskrepanzen positiv konnotiert, da sie die Ausgangslage zur Weiterentwicklung darstellen. Besteht keine Möglichkeit für diesen offenen und hierarchiearmen Diskurs, bleibt es oftmals im Verborgenen, an welchen Stellen sich Professionswissen weiterentwickeln könnte und Studierende stärker von Praktika profitieren könnten.

8.5 Bedeutung des Ansatzes für die Weiterentwicklung von Praktikumskulturen

Bei der Erfassung von Praktikumskulturen gilt es zu beachten, dass es aufgrund der Diffusität des Kulturbegriffs und Heterogenität ihrer Mitglieder nur möglich ist, einen Teil dieser Kultur abzubilden.

Wenn man verschiedenen Annahmen folgt, dass Kulturen ihre eigene Dynamik aufweisen und sich verändern, sollte ausserdem bedacht werden, dass die Erfassung einer Kultur stets nur ein querschnittliches Abbild darstellt (z. B. Shweder, 2001; Terhart, 1994; Tippelt, 2009). Ein möglicher Grund für eine Veränderung von Praktikumskulturen sind von aussen herangetragene Aufgaben; Beispiele hierfür sind die Einführung des Praxissemesters auf Länderebene (Weyland et al., 2019) oder auch aktuelle Forderungen, dass aufgrund des Lehrer/innen/mangels die Zahl der Studienplätze stark erhöht werden müsse. Transformationsprozesse innerhalb der Praktikumskultur können ausgelöst werden durch veränderte Ansprüche der Studierenden an die schulpraktischen Phasen oder auch durch den Umstand, dass an Schule und Hochschule neue Mitglieder hinzukommen und alte die Organisation verlassen. Insgesamt kann jedoch davon ausgegangen werden, dass es weniger von aussen herangetragene Einflüsse sind, die für veränderte Kulturen verantwortlich sind; eher sind die subjektiven Sichtweisen der Kulturmitglieder ausschlaggebend dafür, dass tradierte Einstellungen bestehen bleiben oder sich wandeln (Terhart, 1994). Praktika stehen weiterhin vor der Herausforderung, bei angehenden Lehrpersonen einen doppelten Habitus (Helsper, 2001) durch eine angemessene Relationierung von Theorie und Praxis aufzubauen. Daraus ergibt sich eine klare Zielrichtung, wohin sich Praktikumskulturen weiterentwickeln sollten: Die Kulturen von Schule und Hochschule müssen durch eine intensive Kooperation die Grenzen der eigenen Institutionen überschreiten. Dadurch lassen sich die auf beiden Seiten vorhandenen subjektiven Sichtweisen auf Zielsetzungen und Vorgehensweisen bezüglich der schulpraktischen Ausbildung zu neuen hybriden Lösungsansätzen verknüpfen (Anagnostopoulos, Smith, & Basmadjian, 2007). Diese Verknüpfung kann unterstützt werden durch die Errichtung von Kontaktzonen, wo sich die beteiligten Akteure in einen weiterführenden Dialog auf Augenhöhe begeben können (Grüning & Hascher, 2019).

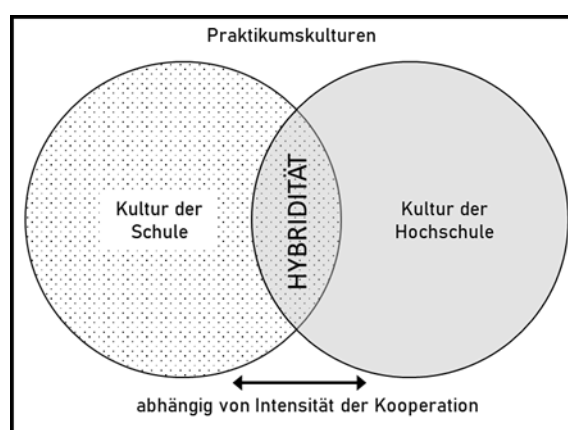


Abbildung 1: Möglichkeiten der Veränderung von Praktikumskulturen durch Kooperation von Schule und Hochschule

Abbildung 1 versucht darzustellen, wie sich Praktikumskulturen aus den Kulturen von Schule und Hochschule zusammensetzen und wie sich in diesem Rahmen abhängig von der Intensität der Kooperation hybride Räume entwickeln können. Die Kooperation sollte es zulassen, dass Konflikte und Missfallen

offen angesprochen werden, was der Einwendungsphase nach Whitchurch (2010) entspricht und eine entscheidende Ausgangslage für die Entstehung von Hybridität und dementsprechend auch für die Weiterentwicklung von Praktikumskulturen darstellt.

8.6 Zwischenfazit

Der Ansatz des Third Space und der Entstehung von Hybridität stammt aus Bhabhas (1997) Überlegungen darüber, was geschieht, wenn im Zuge der Kolonialisierung zwei Kulturen aufeinandertreffen. Sowohl bei Bhabha als auch bei Zeichner (2010, 2015), der diesen Ansatz auf den Kontext der Lehrpersonenbildung anwendete, bildet eine herrschaftsfreie Form der Kommunikation die Grundlage, damit Hybridität in Form neuer, geteilter Wissensbestände entstehen kann. Für die Professionalisierung von Lehrpersonen stellt dies insofern einen Gewinn dar, als hierdurch Versuche beider Seiten verhindert werden können, eigene Ansprüche zu erheben (Fraefel & Bernhardsson-Laros, 2016), sodass die Relationierung von Theorie und Praxis hin zu einer Theorie-Praxis-Bindung (Hascher & de Zordo, 2015a) erfolgen kann. Ähnliche Überlegungen finden sich auch bei den *Communities of Practice* (Wenger, 1999); hier sollen gemeinsam arbeitende Personen durch einen regelmässigen Austausch voneinander lernen und somit Verbesserungen beispielsweise im unterrichtlichen Handeln erreichen.

8.7 Überblick Studie IV: Weiterentwicklung von Praktikumskulturen in der hochschulischen Lehrer/innenbildung durch Begegnungen im Third Space

In Studie IV wurde die Zusammenarbeit von Schule und Hochschule mithilfe des Phasenmodells zur Entstehung von Hybridität (Whitchurch, 2010) untersucht. Als Datenmaterial dienten insgesamt sechs Ratingkonferenzen an zwei Lehrpersonenbildungsstandorten, die bereits in den Studien I und II als Datenmaterial für die Rekonstruktion von Praktikumskulturen verwendet wurden. Mit den Ratingkonferenzen wurde ein Setting hergestellt, in dem sich Studierende, Praktikumslehrpersonen und Dozierende über wichtige Aspekte zur Gestaltung von Praktika austauschen konnten, weshalb das Datenmaterial geeignet schien, um es aus einer weiteren Perspektive zu analysieren. Von Interesse waren dabei durch die Akteure eingebrachte Kritikpunkte, da diese Indikatoren für eine Weiterentwicklung von Praktikumskulturen darstellen, wenn sie von anderen Akteuren aufgegriffen werden und konstruktiv nach Lösungsmöglichkeiten gesucht wird. Diese Kritikpunkte oder auch Einwendungen, wie sie von Whitchurch (2010) bezeichnet werden, wurden induktiv inhaltsanalytisch ausgewertet und nach Themenbereichen kategorisiert. Obwohl sich die beiden Standorte bezüglich ihrer Struktur und ihrer Praktikumskonzepte stark voneinander unterschieden, zeigten sich mit Blick auf die geäusserten Kritikpunkte nur wenige Unterschiede. Die induktive Auswertung brachte zudem zum Vorschein, dass nicht alle Einwendungen das Potential haben, zur Förderung von Hybridität in Praktikumskulturen beizutragen (Grüning & Hascher, 2019).

9 Weiterentwicklung von Praktikumskulturen in der hochschulischen Lehrer/innenbildung durch Begegnungen im Third Space (Studie IV)

Miriam Grüning & Tina Hascher

Grüning, M., & Hascher, T. (2019). Weiterentwicklung von Praktikumskulturen in der hochschulischen Lehrer/innenbildung durch Begegnungen im Third Space. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 4, 191-210. doi: 10.3217/zfhe-14-04/12

Abstract:

Whitchurch (2010) entwickelte ein Phasenmodell, welches Akteure durchlaufen, wenn unterschiedliche Gruppen im sog. „dritten Raum“ zusammenarbeiten. Unter Zuhilfenahme dieses Modells wurde die Zusammenarbeit von Hochschulen und Schulen im Kontext von Praktika in der Lehrer/innenbildung untersucht. Anhand von Ratingkonferenzen, durchgeführt an zwei Standorten der Lehrer/innenbildung, wurden Themen identifiziert, welche ein Potential zur Weiterentwicklung von Praktikumskulturen darstellen können. Dabei zeigt sich aber auch, dass nicht alle Aspekte, welche diskursiv eingebracht werden, sich für eine solche Weiterentwicklung eignen.

Schlüsselwörter

Third Space, Lehrer/innenbildung, Praktikumskulturen

Third Space as a concept for the further development of internship cultures in higher teacher education?

Abstract:

Whitchurch (2010) developed a phase model that players go through when different groups work together in the so-called "third space". With the help of this model the context of cooperation between universities and schools in the context of internships was examined. With the help of rating conferences at two locations of teacher education, topics were identified which could represent a potential for the further development of internship cultures. It was shown that not all aspects which are introduced discursively are suitable for such further development.

Keywords

Third Space, teacher education, internship cultures

9.1 Einleitung

Die Aufgaben der Hochschulen in Bezug auf die Lehrer/innenbildung sind sehr komplex und unterliegen der dauerhaften Herausforderung, sich an gesellschaftspolitische Veränderungen anzupassen. Gesellschaftliche Transformationsprozesse, damit einhergehende Veränderungen in der Schülerschaft oder das Einbringen neuer Schwerpunkte (z.B. Inklusion) erfordern, angehende Lehrer/innen auf neue fachliche und pädagogische Ansprüche vorzubereiten. Auch Weiterentwicklungen der Lehrer/innenbildung, welche auf bildungspolitischer Ebene an die Hochschulen herangetragen werden, wie der Bologna-Prozess oder die Einführung des Praxissemesters in vielen Bundesländern Deutschlands, verlangen eine „Lehrer/innenbildung im Fluss“ (vgl. Gritsch, Herzig & Reintjes, 2016, S. 10). Für Lehrer/innenbildungsstandorte bedeutet dies, dass die für die Professionalisierung angehender Lehrer/innen Verantwortlichen solche Prozesse aktiv gestalten müssen.

Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass akademische Lehrer/innenbildung auf ein Berufsfeld vorbereitet und entsprechend Theorie und Praxis in der Lehrer/innenbildung so in Relation gebracht werden sollten, dass Hochschulabsolvent/innen mit berufsspezifischen Aufgaben kompetent umgehen können. In diesem Kontext wird den Praxisphasen eine Brückenfunktion zwischen Theorie und Praxis zugesprochen: Verantwortliche der schulpraktischen Professionalisierung in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern, nämlich Dozierende der Hochschule auf der einen Seite, die Praktikumslehrpersonen an den Schulen auf der anderen Seite, sollten kollektiv die Verantwortung für das Lernen der Studierenden in einem gemeinsamen Theorie-Praxis-Dialog übernehmen. Diese Zusammenarbeit und geteilte Verantwortungsübernahme führt zu spezifischen Praktikumskulturen, in denen sich die Erwartungen, geteilten Orientierungen und Vorerfahrungen aller an den Praktika beteiligten Akteure, auch die der Studierenden, widerspiegeln (Hascher, Rahm, Grüning & Winkler, 2019). Hierzu gehört ebenfalls, wie Theorie-Praxis-Verhältnisse sich gestalten und wie Hochschule und Schule miteinander in Dialog treten: Werden Konflikte direkt angesprochen? Wo gibt es Reibungspunkte? Wie wird auf Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit eingegangen? Im vorliegenden Beitrag gehen wir der Frage nach, inwiefern Begegnungen im Third Space eine Möglichkeit bieten, Praktikumskulturen zu verändern bzw. weiterzuentwickeln, um angehenden Lehrer/innen zu ermöglichen, in den Praktika professionelle Kompetenzen aufzubauen.

9.2 Ein Dauerbrenner der Lehrer/innenbildung: das Theorie-Praxis-Dilemma

Zielsetzung von Praktika in der Lehrer/innenbildung ist es, dass angehende Lehrer/innen vor dem Hintergrund theoretischer Erkenntnisse und mit Unterstützung erfahrener Praktikumslehrpersonen Unterricht vorbereiten, durchführen und reflektieren (Arnold et al., 2011). Obwohl den Praxisphasen der

Lehrer/innenbildung für die Integration wissenschaftlichen Wissens und praktischen Könnens (Neuweg, 2018) entsprechend eine hohe Bedeutung zugesprochen wird, werden von verschiedenen Seiten Bedenken und Zweifel geäußert. So kritisieren Studierende u.a. die mangelnde Anbindung der im Studium vermittelten Inhalte mit den in Praktika erlebten Unterrichtserfahrungen. Es scheint ihnen häufig nicht zu gelingen, praxisfähiges Professionswissen als Vernetzung von Theorie und Praxis aufzubauen. In Aussagen Studierender wie „An einem Tag in der Schule habe ich mehr gelernt als in einem ganzen Semester an der Hochschule“ (Hascher, Cocard & Moser, 2004, S. 126) zeigt sich, dass Praktika die ihnen zugesprochene Brückenfunktion nicht immer erfüllen können. Dieses Manko schlägt sich ebenfalls in den Haltungen der Studierenden gegenüber ihren Lehrer/bildnerinnen und -bildnern nieder (Hascher, 2006): Während Dozierende als praxisfern eingestuft und die an den Hochschulen vermittelten Inhalte in Bezug auf ihre Praxistauglichkeit infrage gestellt werden, werden betreuende Praktikumslehrpersonen grundsätzlich als Expert/innen für Schule und Unterricht angesehen. Ähnlich äußern sich Praxislehrpersonen, wenn sie beklagen, die Lehrer/innenbildung sei zu akademisch, die Inhalte zu weit von der Praxis entfernt und die künftigen Lehrpersonen zu wenig auf den anspruchsvollen Beruf vorbereitet. Dabei entsteht die Gefahr, dass diese ihre Theorieskepsis an die Studierenden weitervererben (Meier, 2006). Hochschulen ihrerseits zeigen sich, mitunter begründet, skeptisch gegenüber den durch die Praktikumslehrpersonen vermittelten „rezepthaften Praxisroutinen“, deren Wirkungen wissenschaftlich nicht nachweisbar sind (vgl. Jünger & Reintjes, 2017, S. 109).

9.3 Hybridität als Brücke zwischen Theorie und Praxis?

Wie lassen sich die, auch als Dichotomien (Christoforatu, 2011) wahrgenommenen, durch Schule und Hochschule vertretenen Referenzsysteme gewinnbringend aufeinander beziehen? Ein Weg aus dem Dilemma könnte sein, dass sich die Eigenlogiken dieser beiden Referenzsysteme in wesentlichen Anteilen der schulpraktischen Ausbildung wechselseitig aufeinander beziehen (Leonhard et al., 2016, S. 90). Gelänge es den Vertreter/innen beider Referenzsysteme, ihre Expertise in einem gemeinsamen, dritten Raum zusammenzubringen, könnte dies neue Wege eröffnen, um Professionalisierungsprozesse in einem Theorie-Praxis-Dialog auf Augenhöhe zu gestalten. Der Third Space Ansatz soll deshalb im Folgenden als Rahmenmodell zur Weiterentwicklung von Praktikumskulturen vorgestellt werden: Durch Begegnungen der Akteure des Praktikums im Third Space können sich Praktikumskulturen verändern und zu einer Verbesserung der Praxisausbildung beitragen.

Die Ursprünge des Konzepts von Hybridität und dem dritten Raum gehen auf Bhabha (1997) zurück. Gemäß Bhabha, ein Theoretiker der Postkolonialismus, kann beim Aufeinandertreffen unterschiedlicher Kulturen ein dritter Raum entstehen. Voraussetzung ist hierfür, dass die aufeinandertreffenden Kulturen in keinem hierarchischen Verhältnis zueinanderstehen und Kulturunterschiede als positiv erachtet werden (Rutherford, 1990). Aus einer Kontaktzone, in welcher unterschiedliche Kulturen

aufeinandertreffen und Identität sowie Differenz erfahren werden kann, kann sich ein dritter Raum, der Third Space, bilden (Bhabha, 1997). Die daraus entstandene Hybridität entwickelt sich fortlaufend weiter.

Whitchurch (2010) bezog den Begriff des Third Space auf die Zusammenarbeit von akademischen und administrativen Hochschulmitarbeitenden. Um nachvollziehen zu können, welche Herausforderungen und Konflikte entstehen, wenn Mitarbeitende einer Hochschule an der Schnittstelle der Bereiche Forschung, Lehre und Administration agieren, untersuchte Whitchurch anhand einer längsschnittlichen Fragebogen- und Interviewstudie mit nicht-wissenschaftlichen Mitarbeitenden, wie diese den Prozess der Zusammenarbeit im dritten Raum wahrnehmen. Dabei zeigten sich insgesamt drei Phasen der Entwicklung von Hybridität: Für die Entstehung der ersten Phase, der Einwendung (contestation), bedarf es eines gemeinsamen Diskursraumes, welcher einen Austausch zweier Gruppen über deren differente Orientierungen ermöglicht. Die Beteiligten halten in dieser Phase noch an ihrem eigenen Rollenverständnis fest. In der zweiten Phase findet eine Annäherung (reconciliation) zwischen den Gruppen statt. Die Beteiligten erkennen, dass ein Austausch mit dem Gegenüber einen Gewinn darstellen könnte. Die letzte Phase des Neuaufbaus (reconstruction) ist geprägt davon, dass die Beteiligten anstreben, für sich selbst und für die Gemeinschaft, ein neues gemeinsames Rollen- sowie Identitätsverständnis zu schaffen.

Zeichner (2010) wandte den Ansatz von Bhabha erstmals auf die schulpraktische Ausbildung an. Eine besondere Problematik sieht Zeichner im diskontinuierlichen Übergang der Hochschulausbildung in den Lehrer/innenberuf. Im dritten Raum zwischen Schule und Hochschule könnten Lehrer/innenbilderinnen und -bildner praktisches und akademisches Wissen zusammenführen, um angehenden Lehrer/innen neue Lerngelegenheiten zu eröffnen. Werden Studierenden Partizipationsmöglichkeiten am Ausbildungsprozess eingeräumt, können sie mit ihren Erwartungen oder Vorerfahrungen ebenfalls die Entwicklung von Hybridität, welche von Zeichner verstanden wird als eine gemeinsam getragene Verantwortung von verschiedenen Institutionen (z.B. Zeichner & Bier, 2013), beeinflussen.

Im Kontext der Praktika kann der Third Space folglich die Möglichkeit eines Austauschs zweier Referenzsysteme gewähren, damit ein neuer dritter Raum entsteht, welcher eine «Brücken- und Antizipationsfunktion» (Arnold et al., 2011, S. 90) von Theorie und Praxis innehat. Dem sei vorausgesetzt, dass ein offener und hierarchiearmer Diskurs möglich ist, welcher jedoch nur selten an Lehrer/innenbildungsinstitutionen geführt wird. Schule und Hochschule unterliegen ihren Eigenlogiken (Leonhard et al., 2016), es findet wenig Kooperation zwischen deren Vertreter/innen statt (Schubarth, 2010). Entsprechend birgt eine Zusammenarbeit zwischen zwei Referenzsystemen mit dem vermeintlich gemeinsamen Ziel der schulpraktischen Lehrer/innenprofessionalisierung ein Konfliktpotential aufgrund unterschiedlicher Orientierungen in sich (Pilypaitytė & Siller, 2018). Werden solche Konflikte

ausgesprochen und kooperativ gelöst, stellt das Resultat jedoch einen Gewinn für beide Parteien dar (Thomas, 1992) und Aspekte, die in einer Kontaktzone diskursiv verhandelt werden, können Hinweise darüber geben, wo Professionswissen weiterentwickelt werden kann.

9.4 Lehrer/innenbildung bzw. Praktika als Kulturen

Kultur wird nach Moosmüller „als das Ergebnis der Anpassungsleistung von Menschen an spezifische Umwelten“ (2009, S. 13) verstanden. Dementsprechend entstehen bei unterschiedlichen Umweltbedingungen differente Kulturen. Übertragen auf den Kontext der Lehrer/innenbildung unterstreicht dieses Verständnis von Kultur, wie stark sich die beiden Orte der schulpraktischen Ausbildung aus kultureller Perspektive voneinander unterscheiden und somit auch über unterschiedliche Wissensbestände verfügen (müssen): Stellt die Berufspraxis ihre Akteure vor die Herausforderung, unter ständigem Entscheidungsdruck agieren zu müssen, rückt die Auseinandersetzung mit theoretischen Aspekten in den Hintergrund und es zeigt sich die Notwendigkeit praktischen Handlungswissen. Systematisches Wissenschaftswissen unterliegt hingegen einem dauerhaften Begründungszwang (Dewe & Otto, 2012). Für die Gestaltung schulpraktischer Phasen bedeutet dies, dass die Überzeugungen und Wertvorstellungen der Akteure einen Einfluss auf die Professionalisierungsstrategien eines Lehrer/innenbildungsstandortes haben. Hierbei sind deutliche Positionen und differente Erwartungen von Dozierenden, Praktikumslehrpersonen und Studierenden (Fraefel, 2018) festzustellen.

Praktikumskulturen (Hascher et al., 2018) zeigen sich in geteilten Orientierungen sowie Erwartungen der beteiligten Akteure bezogen auf die Phasen der schulpraktischen Lehrer/innenbildung. Sie werden beeinflusst durch die jeweiligen Rahmenbedingungen (z.B. Begleitung durch die Hochschule im Praktikum) und wirken auf das Lernen der Studierenden. Beeinflusst werden Praktikumskulturen durch die beiden verantwortlichen Institutionen, Schule und Hochschule, repräsentiert durch deren Akteure und sie spiegeln sich entsprechend sowohl in der Kommunikation als auch im Handeln wider. Praktikumskulturen bilden eine Rahmung der Lernerfahrungen angehender Lehrer/innen. Ihre Weiterentwicklung kann von verschiedenen Ebenen ausgehen: Werden auf institutioneller Ebene Vorgaben z.B. bezüglich Zielsetzungen formuliert, kann dies das Handeln der Akteure beeinflussen. Aber auch das Handeln der Akteure, wie eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Dozierenden und Praktikumslehrpersonen, kann sich auf institutioneller Ebene niederschlagen und zu einer Weiterentwicklung der Praktikumskultur führen.

9.5 Fragestellung und methodische Vorgehensweise

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Frage, inwiefern durch Begegnungen im Third Space Praktikumskulturen weiterentwickelt werden können. Dabei wird davon ausgegangen, dass Kontaktzonen, in denen Hybridität entsteht, künstlich geschaffen werden können. Ebenfalls wird angenommen, dass

Konflikte innerhalb oder zwischen Akteursgruppen ein Potential für die Weiterentwicklung von Praktikumskulturen darstellen. Eine Weiterentwicklung von Praktikumskulturen im Kontext von Hybridität bedeutet, dass durch Aktivitäten im dritten Raum eine neue, gemeinsame Identität aller beteiligten Akteure bezüglich der Praktika am Lehrer/innenbildungsstandort geschaffen werden kann.

Die Datenerhebung fand im Rahmen des binationalen Forschungsprojekts COPRA (Coaching im Praktikum) statt. Ein Ziel des Projektes bestand darin, mithilfe von sog. Ratingkonferenzen (Keller, Heinemann & Kruse, 2012; Hascher, Winkler & Casola, in press) heterogene Praktikumskulturen zu erfassen. In die vorliegende Untersuchung gehen die Daten von zwei Lehrer/innenbildungsstandorten, nachfolgend mit A und B bezeichnet (siehe Tabelle 8), ein, in denen jeweils eine Hochschule gemeinsam mit mehreren Praktikumsschulen für die schulpraktische Ausbildung zuständig ist. Die Standorte unterscheiden sich deutlich hinsichtlich ihrer Ausbildungsstrukturen und Praktikumskonzepte.

Tabelle 8: Beschreibung der Lehrer/innenbildungsstandorte A und B

Lehrer/innenbildungsstandort A			Lehrer/innenbildungsstandort B
Struktur der Lehrer/-innenbildung	zweiphasig		einphasig
Praktikumskonzept	Tagespraktikum (12 UE ⁷), Blockpraktikum (5 Wochen)		Hospitationspraktikum und Tagespraktikum (à 10 UE), zwei Blockpraktika mit 50 bzw. 30 UE
Stichprobengröße	7 Dozierende		6 Dozierende
	6 Praktikumslehrpersonen		6 Praktikumslehrpersonen
	6 Studierende		6 Studierende

Im Konkreten waren die folgenden Fragestellungen leitend:

- Welche Kritikpunkte werden von Studierenden, Praktikumslehrpersonen und Dozierenden in Ratingkonferenzen als künstlich geschaffene Kontaktzone eingebracht?
- Welche standortspezifischen Unterschiede zwischen den Lehrer/innenbildungsstandorten A und B können bezüglich der eingebrachten Kritikpunkte an der schulpraktischen Ausbildung identifiziert werden?

9.5.1 Schaffung einer Kontaktzone durch Ratingkonferenzen

Ratingkonferenzen können als künstlich hergestelltes Setting eine Kontaktzone für die an Praktika beteiligten Akteure darstellen, aus denen sich wiederum ein Third Space entwickeln kann, wenn weitere Voraussetzungen, wie ein weiterführender Dialog auf Augenhöhe, gegeben sind. Um nachzeichnen zu

⁷ Unterrichtseinheiten

können, welche Einwendungen von Studierenden, Praktikumslehrpersonen und Dozierenden ein Potential zur Weiterentwicklung von professionellem Handeln darstellen könnten und wie sich dies an zwei Standorten der ein- und zweiphasigen Lehrer/innenbildung darstellt, wurden Ratingkonferenzen mit repräsentativen Akteuren der schulpraktischen Ausbildung durchgeführt.

An jedem Standort wurden drei Ratingkonferenzen in einer heterogenen Gruppenzusammensetzung mit in der Regel zwei Dozierenden mit Praktikumsbezug, zwei Praktikumslehrpersonen und zwei Studierenden, welche bereits Praktika absolviert haben, durchgeführt. Ratingkonferenzen zeichnen sich durch ein zweischrittiges Verfahren aus (siehe auch Hascher, Winkler & Casola, in press): Zunächst füllen die Teilnehmer/innen einen Kurzfragebogen aus, anschließend erfolgt eine Gruppendiskussion zu den Ergebnissen des Kurzfragebogens. Da sich schulpraktische Phasen durch die Kooperation und die Beziehungsqualität der Akteure untereinander sowie einem angemessenen Maß an Mitbestimmung für die Studierenden auszeichnen (Grüning & Winkler, 2018), bezog sich der Fragebogen, welcher im ersten Schritt ausgefüllt wurde, auf diese drei Aspekte (Beispielitems: „Gab es in diesem Praktikum Kooperation der Studierenden mit den Dozierenden?“, „Wie hoch ausgeprägt war die Beziehungsqualität zwischen Studierenden und Praktikumslehrpersonen?“, „Wie haben Sie die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Studierenden in diesem Praktikum in den folgenden Bereichen erlebt?“). Nach dem individuellen Ausfüllen dieses skalierten Kurzfragebogens (36 Items) übertrugen die Teilnehmenden ihre Einschätzungen auf ein Plakat. Die damit sichtbaren Ratings dienten als Grundlage für die anschließende Diskussion. Die Zusammenfassung der Einschätzungen der Diskussionsteilnehmenden durch die Moderation diente jeweils als Gesprächsimpuls. Für eine Vergleichbarkeit zwischen den Ratingkonferenzen wurde bei der Moderation darauf geachtet, dass die Diskussionszeit von insgesamt 60 Minuten eingehalten wurde.

Eine heterogene Gruppenzusammensetzung bietet einen Vorteil dahingehend, dass die Teilnehmenden einen Einblick in die Sichtweisen und Erfahrungen der anderen Akteursgruppen erhalten können. Somit haben sie die Möglichkeit, deren Einschätzungen und Handlungen besser zu verstehen, was wiederum eine Unterstützung für kulturelle Veränderungsprozesse darstellt (Schrittesser & Hofer, 2012). Allerdings birgt eine Gruppenzusammensetzung mit Akteuren verschiedener Statusgruppen die Gefahr, dass Macht- bzw. Abhängigkeitsverhältnisse unter den Teilnehmer/innen den Gesprächsverlauf beeinflussen. Daher wurde beim Rekrutierungsprozess darauf geachtet, dass die beteiligten Personen voneinander unabhängig waren und insbesondere die Studierenden in keinem Abhängigkeitsverhältnis zu den Praktikumslehrpersonen und Dozierenden standen.

9.5.2 Identifikation von Kritikpunkten unter Zuhilfenahme des Phasenmodells nach Whitchurch (2010)

Im Phasenmodell Whitchurchs bildet die Einwendungsphase den Ausgangspunkt, indem sie die relevanten Themen im Kontext der Hybridität ans Licht bringt und somit die Grundlage für die nachfolgenden Phasen darstellt. In einem ersten Schritt wurden in den Transkripten deshalb die Textstellen ausgewählt, welche sich der Einwendungsphase nach Whitchurch (2010) zuordnen ließen. Zur Identifikation dienten Ankerbeispiele und die Beschreibung dieser Stufe durch Whitchurch. Das Phasenmodell diente als heuristisches Modell für eine theoriegeleitete Entwicklung am Material und wurde auf den Kontext Praktika in der Lehrer/innenbildung umgesetzt (Mayring, 2015). Für die vorliegenden Fragestellungen schienen uns Aussagen geeignet, welche eine direkte oder indirekte Kritik an bestimmten Zuständen, Personen bzw. Personengruppen ausdrückten (z.B. „Man ist da einfach ein bisschen alleine bei der Beurteilung des Praktikumsberichts.“ Praktikumslehrperson Standort A). Diese Aussagen wurden kodiert und nach dem Ablauf der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) zunächst paraphrasiert. Anschließend erfolgte eine quantitative Auswertung der Kodierungen nach Akteursgruppen.

Im zweiten Schritt wurden die Ratingkonferenzen danach analysiert, welche Kritikpunkte von Dozierenden, Praktikumslehrpersonen und Studierenden eingebracht wurden. Anhand einer induktiven Einordnung der Themen in Kategorien sollten Potentiale zur Entstehung von Hybridität und einer Möglichkeit der Weiterentwicklung der Praktikumskulturen identifiziert werden.

9.6 Ergebnisse

Es zeigten sich standortspezifische Unterschiede, die nicht nur Aufschluss über mögliche Weiterentwicklungen der Praktikumskultur, sondern auch Hinweise auf den Ist-Zustand der Praktikumskultur an den Lehrer/innenbildungsstandorten A und B geben können.

9.6.1 Einwendungen durch die Akteursgruppen

Zunächst fiel auf, dass trotz vergleichbarer Diskussionszeit bei Standort A mehr als doppelt so viele Textstellen als bei Standort B kodiert werden konnten, welche direkte oder indirekte Kritik an Zuständen oder Personen(-gruppen) beinhalteten (73 versus 34 Kodierungen, vgl. Abbildung 2). Knapp die Hälfte der Einwendungen erfolgte an Standort A durch die Praktikumslehrpersonen (34 Kodierungen), die restlichen Einwendungen wurden nahezu gleichermaßen von Studierenden (20 Kodierungen) und Dozierenden (19 Kodierungen) geäußert. Am Standort B hingegen brachten die Praktikumslehrpersonen (13 Kodierungen) und Studierenden (14 Kodierungen) etwa gleich viele Einwendungen vor. Nur ein Fünftel der Einwendungen erfolgte durch die Dozierenden (7 Kodierungen).

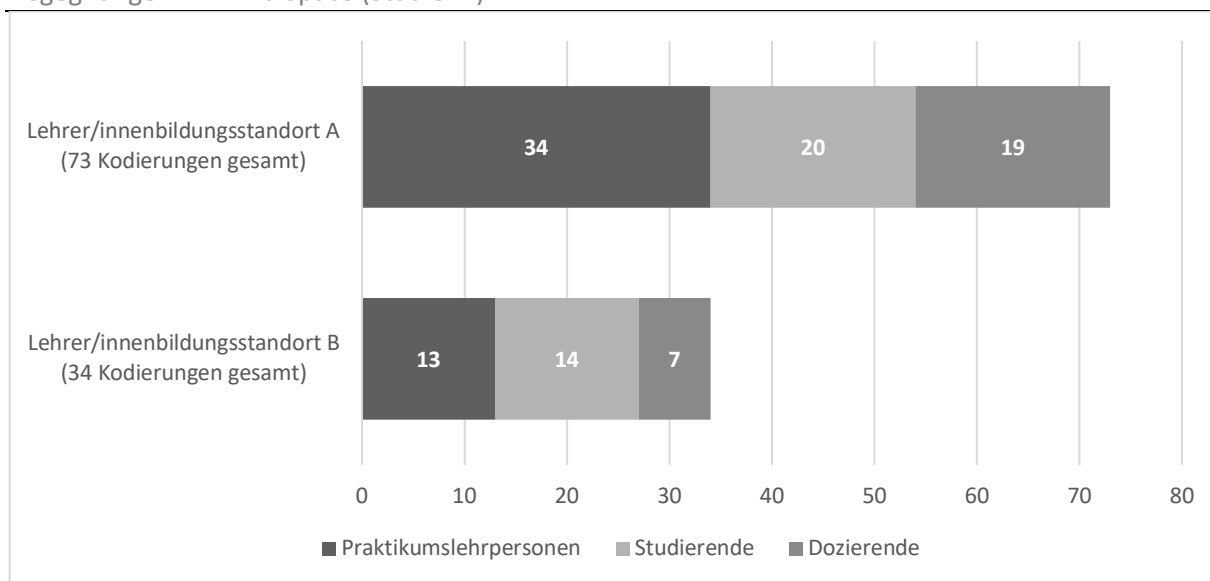


Abbildung 2: Verteilung der Kodierungen nach Akteursgruppen

Eine Begründung dafür, warum an Standort A deutlich häufiger Kritik ausgesprochen wird als an Standort B, lässt sich aus dem Interviewmaterial zwar leider nicht erschließen. Jedoch können mögliche Rückschlüsse auf die vorherrschende Praktikumskultur gezogen werden, welche sich auch in der Kommunikation der Akteure untereinander widerspiegelt (Hascher et al., 2018). Standort A zeichnet sich dadurch aus, dass im Vergleich zu Standort B deutlich mehr Kritikpunkte direkt angesprochen werden, die Studierenden und Dozierenden jedoch deutlich zurückhaltender sind als die Praktikumslehrkräfte. Hingegen werden an Standort B deutlich weniger Einwendungen ausgesprochen, von welchen jedoch die Gruppe der Studierenden im Vergleich zu Standort A einen deutlich höheren Anteil hat.

9.6.2 Von den Teilnehmenden der Gruppendiskussionen eingebrachte Themen

Für eine genauere inhaltliche Betrachtung der in den Ratingkonferenzen eingebrachten Kritikpunkte und für einen Überblick darüber, an welchen Stellen sich Praktikumskulturen weiterentwickeln können, wurden jene Textstelle induktiv kodiert, welche im vorhergehenden Auswertungsschritt als Einwendungen identifiziert wurden. Dabei konnten insgesamt fünf Hauptkategorien gefunden werden (siehe Tabelle 9).

Die gewonnenen Kategorien zeigen, dass nicht alle Einwendungen, die in den Ratingkonferenzen geäußert wurden, einen Ausgangspunkt für die Entwicklung von Hybridität darstellen. Insbesondere in Kategorie 3, den erschwerenden Rahmenbedingungen und dem Mangel an Ressourcen, werden Themen angesprochen, die nur sehr eingeschränkt im Handlungsspektrum der Akteure liegen. Übereinstimmend ergab sich an beiden Standorten, dass das Verhalten der Studierenden von Praktikumslehrpersonen, Dozierenden, aber auch von den Studierenden selbst häufig kritisiert wurde. In den Aussagen der Praktikumslehrpersonen fanden sich des Weiteren implizite oder explizite Vorwürfe an die

Dozierenden, dass diese die Studierenden nicht ausreichend auf die Praktika an der Schule vorbereiten würden. Insgesamt zeigte sich, dass direkte Kritik, wie in Kategorie 1 („Infragestellen der Kompetenz der Lehrpersonenbilder/innen“), weitgehend vermieden wurde. Eher wurde versucht, indirekt über die Kritik an den Studierenden (Standort A: 22%, Standort B: 29%), Kritik zu äußern, was die Problematik für die Studierenden als Statusgruppe im Hierarchiegefälle unter den Praktikumslehrpersonen und Dozierenden akzentuiert.

Inhaltlich ergaben sich jedoch auch Unterschiede, welche auf unterschiedliche Praktikumskulturen zurückgeführt werden könnten. Die häufigsten Aussagen am Standort A bezogen sich auf die erschwerten Rahmenbedingungen und den Ressourcenmangel (32%). Am Standort B dagegen wurde gleichermaßen häufig Kritik am Verhalten der Studierenden sowie an der mangelnden Qualität der Begleitung im Praktikum geäußert, wobei diese gehäuft von Studierender eingebracht wurde. Aussagen, in welchen die Kompetenz der Dozierenden und Praktikumslehrpersonen (Kategorie 1) infrage gestellt werden, fanden sich nicht.

Tabelle 9: Induktive Kodierung der Einwendungsphase (prozentuale Verteilung der Textstellen nach Standort)

Kategorie	Beschreibung und Ankerbeispiel	A	B
(1) Infragestellen der Kompetenz der Lehrpersonenbilder/-innen	Kritik an Dozierenden und Praktikumslehrpersonen durch eine andere Akteursgruppe bezüglich ihrer Qualifikation und Praxiserfahrung ($\kappa=.73$): „Gerade die Erziehungswissenschaftler haben oftmals keine Schulpraxis.“ (Praktikumslehrperson Standort A)	8%	0%
(2) Kritik an der Qualität der Begleitung der Studierenden durch eine andere Akteursgruppe	Kritik an der Begleitung der Studierenden im Praktikum durch Praktikumslehrpersonen oder Dozierende ($\kappa=.74$): „Es gab da so wenig Kommunikation (Anm: mit der Praktikumslehrperson). Ich wusste nicht, bin ich komplett frei oder muss ich mir was überlegen (Studierende/r Standort B)	20%	29%
(3) Konstatieren mangelnder Ressourcen	Ansprechen problematischer Rahmenbedingungen und mangelnder Ressourcen an Schule und Hochschule ($\kappa=.89$): „Ich studiere Realschullehramt und war beide Mal am Gymnasium, obwohl ich eigentlich dort nicht hin wollte“ (Studierende/r Standort A)	32%	24%
(4) Geringe Kooperation von Schule und Hochschule	Zu gering wahrgenommene Kooperation und deren Auswirkungen ($\kappa=.87$): „Was wird in der Begleitveranstaltung besprochen? Worauf kann ich mich beziehen als Praktikumslehrperson?“ (Praktikumslehrperson Standort B)	18%	18%
(5) Unangemessenes Verhalten Studierender	Kritik am Verhalten der Studierenden im Praktikum ($\kappa=.82$): „Wenn einer den anderen bei der Nachbesprechung in die Pfanne haut, dann finde ich das respektlos.“ (Dozierende/r Standort A).	22%	29%
Gesamtzahl an Kodierungen:		73	34

9.7 Zusammenfassung, Reflexion und Ausblick

Im vorgestellten Teilprojekt der bi-nationalen Studie COPRA wurden zwei Lehrer/innenbildungsstandorte im Hinblick auf mögliche Aspekte zur Weiterentwicklung von Praktikumskulturen im Kontext von Hybridität untersucht. Interessanterweise lässt sich feststellen, dass sich die geäußerten Kritikpunkte trotz sehr unterschiedlicher Strukturen und Praktikumskonzepte (einphasige vs. zweiphasige Lehrerbildung) nur wenig voneinander unterscheiden. Hinweise auf standortspezifische Unterschiede, welche differente Praktikumskulturen widerspiegeln, fanden sich vor allem in der Anzahl der eingebrachten Kritikpunkte und der Frage, wer die Kritik einbrachte. Für beide Standorte zeigte sich, dass Themen, welche im Handlungsspektrum der beteiligten Akteure liegen wie beispielsweise die Qualität der Betreuung Studierender, eine Chance zur Entstehung von Hybridität in der Lehrer/innenbildung darstellen, weil diese im Diskurs verhandelt werden können. Insbesondere strukturelle Erschwernisse, welche in der Kontaktzone diskursiv eingebracht wurden, können jedoch wenig für eine Weiterentwicklung von Praktikumskulturen genutzt werden.

Die hier vorgestellten Erkenntnisse bedürfen weiterer Untersuchungen und müssen aufgrund einiger Limitationen der vorliegenden Studie mit Zurückhaltung interpretiert werden. So kann nicht ausgeschlossen werden, dass soziale Erwünschtheit die Äußerungen in den Ratingkonferenzen beeinflusst hat. Vor allem im Hinblick auf die grundlegende Forderung, dass ein Third Space einen hierarchiearmen Diskurs benötigt, ergaben sich Einschränkungen für den Einbezug der Studierenden. Möglicherweise wurden bestehende Diskrepanzen nicht geäußert und konnten somit nicht erfasst werden. Darüber hinaus weist Whitchurch (2010, S. 20) auf eine Grenze von künstlich geschaffenen Räumen durch die Institution hin, welche auch auf das hier geschaffene Setting übertragbar ist: Die Entwicklung eines Third Space ist abhängig von der gemeinsamen Initiative der Akteure einer Institution. Es bedarf nicht nur gemeinsamer Zeiten und Räumen, sondern auch der Akteure, die bereit sind, sich auf diese Wege zu begeben. Daher können die Themen, welche im Diskurs miteinander verhandelt werden, nur ein Indikator für Weiterentwicklungsmöglichkeiten von Praktikumskulturen sein. Daraus ergibt sich für uns eine Kernfrage für weiterführende Forschungen: Welche Voraussetzungen sind nötig, damit sich Praktikumskulturen auf der Basis geäußerter Einwendungen aus einem Dialog von Theorie und Praxis weiterentwickeln können?

Literaturverzeichnis

- 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.
- Bhabha, H. K. (1997). *The location of culture (Repr)*. London u.a.: Routledge.
- Christoforatu, E. (2011). „Third Space“. *Journal für LehrerInnenbildung*, 11(3), 51–54.
- Dewe, B. & Otto, H.-U. (2012). Reflexive Sozialpädagogik. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch* (S. 197–217). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fraefel, U. (2018). Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 13–43). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Gritsch, B., Herzig, B. & Reintjes, C. (2016). Editorial: Lehrer/innenbildung im Fluss. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(1), 9–21.
- 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.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum - Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 51) (S. 130–148). Weinheim u.a.: Beltz.
- Hascher, T., Winkler, A. & Casola, N. (in press). Rating conference. In M. Huber & D. E. Froehlich (Eds.), *Analyzing group interactions*. London: Routledge.
- 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., Rahm, S., Grüning, M. & Winkler, A. (2018). *Praktikumskulturen*. *Journal für LehrerInnenbildung*, 18(4), 56–59.
- Jünger, S. & Reintjes, C. (2017). Lehrer/innenbildung im hybriden Raum. In M. Keller-Schneider, M. Gläser-Zikuda & M. Trautmann (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehrer/innenbildung. Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, Bd. 2017*. (S. 102–121). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Keller, H., Heinemann, E. & Kruse, M. (2012). Die Ratingkonferenz. Eine Kombination aus Kurzfragebogen und Gruppeninterview. *Zeitschrift für Evaluation*, 11(2), 287–298.
- Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Kosinar, J., Reintjes, C. & Richinger, B. (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung: LehrerInnenbildung im Fluss*, 11(1), 79–98.

- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meier, A. (2006). Theorienutzungskompetenz als Schlüsselqualifikation von Lehrkräften. In Y. Nakamura, C. Böckelmann & D. Tröhler (Hrsg.), *Theorie versus Praxis?: Perspektiven auf ein Missverständnis*. (S. 89-106). Zürich: Pestalozzianum.
- Moosmüller, A. (2009). Kulturelle Differenz: Diskurse und Kontexte. In A. Moosmüller (Hrsg.), *Konzepte kultureller Differenz* (S. 13–45). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2018). Das Schweigen der Könner. Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung* (S. 215–237). Münster: Waxmann.
- Pilypaitytė, L. & Siller, H.-S. (2018). Hybrid Spaces – Zusammenarbeit zwischen Universitäten, Schulen und Studienseminaren zum Zweck der Lehrerprofessionalisierung. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 1–12). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Rutherford, J. (1990). The Third Space. Interview with Homi Bhabha. In J. Rutherford (Hrsg.), *Identity: Community, Community, Culture, Difference* (S. 207–221). London: Lawrence and Wishart.
- Schrittesser, I. & Hofer, M. (2012). Lehrerbildung als kulturelle Praxis? Wie Pierre Bourdieus Habitusbegriff die Kulturen der Lehrerbildung und der Schulpraxis einander näher bringen könnte... In C. Kraler, H. Schnabel-Schüle, M. Schratz & B. Weyand (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung* (S. 141–154). Münster: Waxmann.
- Schuhbarth, W. (2010): Lohnt sich Kooperation? In: *Erziehungswissenschaft 40 (21)*, 79-88.
- Thomas, K. W. (1992). Conflict and Conflict Management: Reflections and Update. *Journal of Organizational Behavior*, (13), 265–274.
- Whitchurch, C. (2010). Optimising the Potential of Third Space Professionals in Higher Education. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 9–22.
- 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.
- Zeichner, K. M. & Bier, M. (2012). The Turn Toward Practice and Clinical Experiences in U.S. Teacher Education. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(2), 153-170.

10 Zusammenfassung und Diskussion

Ziel dieser Arbeit war es zu untersuchen, welche Rolle der Kooperation in heterogenen Praktikumskulturen zukommt. Zum Erreichen dieser Zielsetzung setzten sich die behandelten Studien zum einen damit auseinander, wie heterogene Rahmenbedingungen des Lernens Studierender anhand eines kulturellen Zugangs erfasst werden können. Dabei wurde der Fokus vor allem auf die Kooperation gelegt, die neben der Mitbestimmung und der Beziehungsqualität eine Dimension zur Erfassung von Praktikumskulturen darstellt. Ausserdem sollte mit dem Ansatz des Third Space gezeigt werden, wie die Kooperation von Schule und Hochschule Praktikumskulturen weiterentwickeln kann, um die Professionalisierung angehender Lehrpersonen mit dem Ziel einer stärkeren Theorie-Praxis-Verzahnung zu optimieren.

10.1.1 Praktikumskulturen zur Erfassung von Heterogenität in Schulpraktika

Die Studien I und II beschäftigten sich mit der Bedeutung von Praktikumskulturen für die schulpraktische Ausbildung und damit, wie sich diese erfassen lassen. Untersuchungen zur Wirksamkeit schulpraktischer Phasen haben gezeigt, dass ein Zusammenhang besteht zwischen dem Lernen der Studierenden und deren Ausbildungsstandorten; Erklärungen für dieses Verhältnis bleiben bislang jedoch aus (Baer et al., 2007; Mayr, 2006). In einer Studie von Gröschner et al. (2015) konnte bereits gezeigt werden, dass sich die strukturellen Rahmenbedingungen von Praktika stark unterscheiden. Bei der hier durchgeführten Erfassung von Praktikumskulturen wurden ebenfalls strukturelle Rahmenbedingungen erfasst. Als ‚charakteristisch‘ fiel bei den vier ausgewählten Standorten am stärksten auf, dass jeweils zwei Standorte der einphasigen beziehungsweise zweiphasigen Lehrpersonenbildung angehörten; ausserdem waren unter den Standorten insgesamt drei Universitäten und eine Pädagogische Hochschule vertreten. Zielsetzung der kulturellen Erfassung war es jedoch weniger, offensichtliche, also strukturelle Merkmale zu betrachten, sondern stärker den Fokus auf die Perspektiven der einzelnen Akteure des Praktikums zu richten, da die Autorinnen davon ausgingen, dass diese sich einerseits als heterogen darstellen und andererseits einen grossen Einfluss auf bestimmte Entscheidungen und Herangehensweisen haben.

Als erster Versuch, einen methodischen Zugang zur Erfassung von Praktikumskulturen herzustellen, zeigte Studie I *Dokumentenanalyse und Ratingkonferenzen als Instrumente zur Erfassung differenter Praktikumskulturen von Lehrerinnen- und Lehrerbildungseinrichtungen*, in welchem Verhältnis schriftliche Reglementierungen und subjektive Perspektiven der Akteure zueinander stehen, aber auch, welche Vorteile der Einsatz von Ratingkonferenzen als Kombination aus Kurzfragebogen und Gruppeninterview (Hascher et al., in press; Keller et al., 2012) hat. In diesem ersten Zugriff konnten die beiden Erhebungsinstrumente zur Erfassung von Praktikumskulturen Anwendung finden und kritisch beurteilt werden. Eine Stärke des Ansatzes liegt darin, dass er durch die Verschränkung der beiden Instrumente

einen mehrperspektivischen Einblick ermöglicht. Zudem erlaubt es die Methode der Ratingkonferenz als zweischrittiges Verfahren, im Rahmen der Diskussion zu klären, welches Verständnis bei den Akteuren bezüglich der abgefragten Konstrukte vorliegt.

In Studie II *Heterogenität sichtbar machen – Eine Annäherung an differente Praktikumskulturen am Beispiel der Kooperation unter Studierenden im Praktikum* bestätigt sich die Annahme, dass sich Lehrpersonenbildungseinrichtungen sowohl im Hinblick auf ihre Rahmenbedingungen als auch ihre Orientierungen, hier in Bezug auf die Kooperation, voneinander unterscheiden. Beim Vergleich zweier Institutionen aus der Schweiz und aus Deutschland konnte die Dokumentenanalyse Unterschiede zwischen den beiden Standorten bezüglich der verschriftlichten Vorgaben festhalten. Während am Standort A Kooperation in den Dokumenten beschrieben wird und auch durch die Einteilung der Studierenden als Teams Strukturen geschaffen wurden für eine Kooperation unter den Studierenden im Praktikum, finden sich am Standort B nur wenige Textstellen, die auf kooperative Elemente im Praktikum hinweisen. Dieses Bild eines eher kooperationsaffinen Standorts und eines Standorts, bei dem Kooperation eine eher untergeordnete Rolle spielt, spiegelt sich in den Ratingkonferenzen wider. Zum Verhältnis der Dokumentenanalyse und der Ratingkonferenzen kann das Datenmaterial damit die Annahme bekräftigen, dass verschriftlichte Dokumente von den Akteuren als handlungsleitend wahrgenommen werden, diese jedoch die Vorgaben auf der Grundlage eines eigenen Begriffsverständnisses, Vorerfahrungen oder wahrgenommener Rahmenbedingungen individuell ausgestalten.

Durch die Rekonstruktion von Praktikumskulturen anhand zweier qualitativer Methoden können sowohl strukturelle als auch kulturelle Rahmenbedingungen erfasst werden, die unterschiedlichste Perspektiven wie eine curriculare Verankerung, die Organisation der Praxisphasen und geteilte Handlungsorientierungen einbeziehen. Daraus können Institutionsprofile für die Interpretation empirischer Untersuchungen zur Wirksamkeit von Praktika erstellt werden.

10.1.2 Heterogene Kooperationspraktiken in der Lehrpersonenbildung

Der Vergleich zweier Lehrpersonenbildungsinstitutionen in Studie II zeigte aus einer kulturellen Sichtweise, wie heterogen die Kooperationspraktiken in der Ausbildung angehender Lehrpersonen sind. In Studie III *Die Rolle der Kooperation in zwei Modelltypen der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern* wurde der Fokus hingegen auf die strukturellen Rahmenbedingungen Studierender in Bezug auf die Kooperation in jeweils einem Modell der einphasigen und der zweiphasigen Lehrpersonenbildung gelegt (Hascher & Winkler, 2017). Mit einer Dokumentenanalyse (Schmidt, 2017) wurde untersucht, welche Erwartungen hinsichtlich der Kooperation in den schulpraktischen Phasen schriftlich formuliert werden. Als heuristisches Rahmenmodell für eine deduktive Kategorieneinordnung diente die Differenzierung der Kooperationsformen nach Gräsel et al. (2006) in Austausch, Arbeitsteilung und Kokonstruktion; dabei wurden auch unterschiedliche Kooperationskonstellationen berücksichtigt.

Gemeinsam ist den Ausbildungsstandorten, dass die Form der Arbeitsteilung nur selten in den Dokumenten verankert wird. In Bezug auf die Umsetzung der anderen beiden Kooperationsformen Austausch und Kokonstruktion verdeutlichen sich die Unterschiede zwischen den beiden Standorten: Während am Standort der einphasigen Lehrpersonenbildung Kooperation als Ausbildungsformat in den Praktika im Vordergrund steht und Kooperation als Lerngelegenheit angesehen wird, bezieht sich die Kooperation am Standort der zweiphasigen Lehrpersonenbildung eher auf die Zusammenarbeit von Institutionen, um durch Kokonstruktion und Austausch gemeinsam eine Lernumgebung für die Studierenden zu schaffen. Inwiefern ein tatsächlicher Zusammenhang zwischen den Lehrpersonenbildungsmodellen und den Kooperationsvorgaben besteht, kann durch den Vergleich lediglich zweier Standorte nicht ausgesagt werden. Die Vorgehensweise bei der Datenerhebung stellt einen niedrigschwelligen Zugang dar, weshalb keine Aussagen über Absicht und Entstehungsgeschichte der Dokumente sowie tatsächliche Kooperationspraktiken an den beiden Standorten getätigt werden konnten (Winkler & Grüning, 2018).

10.1.3 Entstehung von Third Spaces durch die Kooperation von Schule und Hochschule

Durch die Auseinandersetzung mit dem Ansatz des Third Space wurden in Studie IV *Weiterentwicklung von Praktikumskulturen in der hochschulischen Lehrer/innenbildung durch Begegnungen im Third Space* Bezüge zu theoretischen Konstrukten hergestellt, denen bereits in den vorherigen Studien eine bedeutende Rolle für die Professionalisierung durch Schulpraktika zugewiesen wurde. Ausgehend davon, dass die konstruktive Austragung von Konflikten die Entstehung neuer Wissensformen sowie ein gemeinsames Rollenverständnis der Konfliktparteien bedingen kann (Thomas, 1992), wurde unter Einsatz des Phasenmodells zur Entstehung von Hybridität nach Whitchurch (2010) untersucht, welche Themen hierfür relevant sein könnten. Zunächst bedarf es für die Entstehung von Hybridität im Third Space einer Kooperation zwischen Schule und Hochschule (Fraefel & Bernhardsson-Laros, 2016). Damit Praktika ihrem Anspruch gerecht werden können, wissenschaftliches Wissen und praktisches Können zu integrieren (Neuweg, 2018), sollte die Kooperation bezüglich ihrer Intensität kokonstruktiv gestaltet sein. Kokonstruktion ermöglicht im Gegensatz zu weniger elaborierten Formen der Kooperation die Entwicklung einer gemeinsamen Basis, welche dazu dient, gemeinsames Wissen zu konstruieren. Gleichzeitig bietet der Third-Space-Ansatz ein Rahmenmodell, um zu untersuchen welche Ausgangsbedingungen sich für Praktikumskulturen ergeben, die sich aus einer Annäherung von zwei ganz eigenen Kulturen bilden: denen der Schule und der Hochschule. Diese Annäherung stellt zugleich eine Chance wie auch Herausforderung für die Gestaltung der Praktika an einem Lehrpersonenbildungsstandort dar, abhängig davon, ob es gelingt, hybrides Wissen entstehen zu lassen (Fraefel, 2018), oder die unterschiedlichen Kulturen zur Folge haben, dass beide Ausbildungsorte sich eher im Sinne einer Arbeitsteilung für einzelne Elemente der Praktika verantwortlich fühlen. Der Beitrag brachte zum Vorschein, dass nicht grundsätzlich alle Themen, die in einem gemeinsamen Diskursraum eingebracht

werden zur Entwicklung von Hybridität geeignet sind; deshalb sollten sich die Einwendungen auf Aspekte beziehen, die im Handlungsspektrum der Akteure liegen. Sowohl die Themen, die von den Mitgliedern einer Institution als kritisch erachtet werden, als auch der Umgang damit stellen ein Kulturmerkmal dar und sind neben weiteren Faktoren für die Heterogenität in der Lehrpersonenbildung verantwortlich (Grüning & Hascher, 2019).

10.2 Limitationen

Auch wenn die vorliegenden Studien einen wichtigen Beitrag liefern, um heterogene Rahmenbedingungen von Schulpraktika zu erfassen, sollten an dieser Stelle einige Limitationen aufgezeigt werden, zumal diese richtungsweisend für weitere Untersuchungen sein können.

Eine erste Einschränkung stellt das Forschungsdesign dar, was gerade bei den Studien I und II, aber auch in Studie IV von Bedeutung ist. Der Kulturansatz geht davon aus, dass sich Kulturen fortlaufend weiterentwickeln. Ursachen hierfür können von innen oder aussen gesteuerte Impulse sein, das Hinzukommen neuer Mitglieder oder Third-Space-Aktivitäten (Tippelt, 2009). Das querschnittliche Forschungsdesign hat zur Folge, dass dieses nur über die Praktikumskultur zum Erhebungszeitpunkt aussagekräftig ist und keine Entwicklungen abgebildet werden können. Zudem wurde als Auswertungsverfahren die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse eingesetzt, die kein klassisches rekonstruktives Verfahren wie etwa die dokumentarische Methode (Bohnsack et al., 2018) oder auch die Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2010) darstellt. Im Vergleich zur dokumentarischen Methode ist die qualitative Inhaltsanalyse grundsätzlich weniger geeignet, um über eine reine Beschreibung hinweg Datenmaterial zu analysieren; ihr Vorteil besteht jedoch darin, auch grössere Mengen an Datenmaterial erfassen zu können. Obwohl mit der Analyse von Dokumenten auf der Mikro-, Meso- und Makroebene (Schnabel-Schüle, 2012) und der Durchführung von Ratingkonferenzen (Keller et al., 2012) mit durchschnittlich 18 Akteuren pro Standort umfangreiches Datenmaterial eingeholt wurde, war nur eine Teil-erfassung der vorhandenen Kulturen möglich.

Eine weitere Limitation stellen die beiden Datenerhebungsmethoden dar, die in Studie I und II in Kombination eingesetzt wurden; für Studie III wurde eine Dokumentenanalyse angewandt; die empirische Grundlage von Studie IV stellten Ratingkonferenzen dar. Ziel des Einsatzes zweier qualitativer Erhebungsinstrumente in den Studien I und II war es, die Nachteile der einen Methode durch die Vorteile der anderen auszugleichen. Bestimmte Defizite lassen sich mit diesem Ansatz jedoch nicht vollständig ausgleichen, so bleibt bei der Dokumentenanalyse ungeklärt, welche Aktualität die einzelnen Dokumente besitzen und welche Intention von ihnen ausgeht. Das hat zur Folge, dass keine Aussagen darüber getätigt werden können, in welchem Verhältnis verschriftlichte Vorgaben durch die Institution und die Darstellungen der Akteure in den Ratingkonferenzen stehen. Ungeklärte Fragestellungen sind dabei: Gehen die Dokumente auf Aushandlungsprozesse zurück oder waren nur Einzelpersonen an der

Entstehung beteiligt? Wurden verschiedene Akteursgruppen, also auch Studierende und Praktikumslehrpersonen, eingebunden oder wurden die Dokumente ausschliesslich durch hochschulische Vertreter/innen verfasst? Aber auch die Daten, die durch Ratingkonferenzen gewonnen werden konnten, weisen Limitationen auf. Eine entscheidende Problematik besteht in der heterogenen Gruppenkonstellation, die eingesetzt wurde, um möglichst viele Perspektiven zu erfassen und auch abbilden zu können, wie die Teilnehmer/innen auf Anliegen oder Einwendungen anderer Statusgruppen reagieren. Es muss damit gerechnet werden, dass im Gegensatz zu Einzelinterviews bestimmte Ansichten aufgrund von sozialer Erwünschtheit oder Gehemmtheit nicht direkt ausgesprochen wurden. Ein Vorteil der Ratingkonferenz als zweischrittiges Verfahren besteht darin, dass hier sowohl quantitative als auch qualitative Daten gewonnen werden können. Da jedoch in den Gruppendiskussionen Einschätzungen aus den Kurzfragebögen durch die Teilnehmer/innen immer wieder revidiert wurden, stellt sich die Validität der aus den Kurzfragebögen erfassten Daten als fragwürdig dar, weshalb diese auch nicht in die Erfassung von Praktikumskulturen einbezogen wurden. Durch den festgelegten Gesprächsablauf ermöglicht es die Ratingkonferenz, dass in einer Diskussion verschiedene Themenbereiche behandelt werden, was jedoch den Nachteil mit sich bringt, dass narrative Phasen durch die Moderation unterbrochen werden und dadurch möglicherweise wichtige Informationen verloren gehen.

Ebenso ist die Schwierigkeit zu nennen, Kultur als Konstrukt zu erfassen. Kultur stellt einen Containerbegriff dar, der beliebig inhaltlich gefüllt werden kann (Weiß, 2017). In den Studien I und II galt es diesbezüglich zu untersuchen, wie sich an einer Lehrpersonenbildungsinstitution curriculare Rahmenbedingungen der Praktika, Handlungsorientierungen und Zielsetzungen von Praktika (u. a. Theorie-Praxis-Verhältnisse) gestalten. Weitere Charakteristika von Praktikumskulturen können aber auch Interaktions- und Diskursverläufe sein oder die Rekontextualisierung (Fend, 2006), also die Art und Weise, wie institutionelle Vorgaben durch die Akteure umgesetzt werden, wodurch eine empirische Erfassung komplex wird. Eine weitere Problematik stellte die Heterogenität der Akteure auch innerhalb einer Kultur dar. Um diesem Umstand zu begegnen, wurde bei der Dokumentenanalyse darauf geachtet, dass die ausgewählten Dokumente gleichermassen die einzelnen Ebenen des Systemzusammenhangs repräsentieren. Auch wurde bei der Rekrutierung der Teilnehmer/innen der Ratingkonferenzen berücksichtigt, dass diese möglichst repräsentativ für das Praktikumssetting am jeweiligen Standort waren: Dozierende sollten unterschiedlichen Fachrichtungen (z. B. Erziehungswissenschaftler/innen und Fachdidaktiker/innen) entstammen und verschiedene Praktika betreuen; das Gleiche gilt für die Praktikumslehrpersonen, die unterschiedliche Schularten und Schulfächer repräsentieren und ein unterschiedlich hohes Mass an Erfahrung in der Praktikumsbetreuung aufweisen. Auch wurde darauf geachtet, dass die Teilnehmer/innen der Ratingkonferenzen in keinem direkten Verhältnis zueinander standen, um nicht in Gefahr zu geraten, nur einzelne Teilgruppierungen einer Praktikumskultur zu betrachten. Nebenbei kann eine solche Gruppenzusammensetzung begünstigen, dass es insbesondere den

Studierenden leichter fällt, sich an der Gesprächsführung zu beteiligen, da niemand anwesend ist, zu dem sie in einem direkten hierarchischen Verhältnis stehen. Aufgrund der Diffusität des Kulturbegriffs und der inneren Heterogenität muss davon ausgegangen werden, dass immer nur gewisse Teilbereiche einer Kultur durch die hier eingesetzte Vorgehensweise abgebildet werden können.

Als letzte Limitation soll noch die Weitergabe der Forschungsergebnisse an die untersuchten Lehrpersonenbildungsstandorte erwähnt werden. Wichtig erscheint, dass keine Wertungen vorgenommen und die Ergebnisse anonymisiert veröffentlicht werden sollten. Das erhebt gerade im Umgang mit dem Datenmaterial der Dokumentenanalysen einen hohen Anspruch, weil dieses nur in paraphrasierter Form der Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt werden sollte, da sonst die Möglichkeit gegeben wäre, Rückschlüsse zur Institution herzustellen.

10.3 Implikationen

Auf der Grundlage der vorgestellten Ergebnisse und der dargestellten Limitationen werden nun abschliessend einige Schlussfolgerungen für weitere Untersuchungsdesigns vorgestellt. Ausserdem ergeben sich aus den vier Studien Implikationen für die Umsetzung in der Lehrpersonenbildung.

10.3.1 Implikationen für weitere Untersuchungen

Kooperation als eine Dimension von Praktikumskulturen trägt entscheidend zur Professionalisierung bei, zuletzt auch dadurch, dass eine intensive Kooperation die Entstehung hybrider Ausbildungsstrukturen ermöglicht (Reusser & Fraefel, 2017). Im Gesamtüberblick ergeben sich aus den durchgeführten Studien und deren Limitationen Ansatzpunkte für weitere empirische Untersuchungen.

Die Erfassung der Praktikumskulturen ging davon aus, dass diese bestimmt werden durch strukturelle Rahmenbedingungen, Handlungsorientierungen in Bezug auf Mitbestimmung, Kooperation und Beziehungsqualität sowie Zielsetzungen der schulpraktischen Ausbildung (Winkler et al., 2018). Möglicherweise sind noch weitere Aspekte bedeutsam, wie die Rekontextualisierungsleistungen der Akteure (Fend, 2006), der Umgang mit Konflikten (Terhart, 1994) oder das Mass an Heterogenität innerhalb einer Praktikumskultur, was in weiteren Vorhaben zur Kulturerfassung berücksichtigt werden sollte. Sämtliche hier durchgeführte Untersuchungen wurden in einem querschnittlichen Design angelegt, weshalb Weiterentwicklungen nicht erfasst werden konnten. In der Schulkulturforschung existieren bereits Ansätze, die eine transformationstheoretische Perspektive in den Fokus genommen haben, um den Wandel von Schulen zu klären (Idel & Stelmaszyk, 2015, S. 59f.). Auf solche könnte zurückgegriffen werden, um Veränderungen von Praktikumskulturen zu erheben, beispielsweise durch Third-Space-Aktivitäten. Damit könnten Zusammenhänge zwischen der Einführung neuer Ausbildungsansätze und dem Wandel der Praktikumskulturen nachvollziehbar gemacht werden.

In den letzten Jahren wurde die Forschung zur Wirksamkeit von Schulpraktika gerade in Deutschland durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung und die Einführung des Praxissemesters (Weyland et al., 2019) intensiviert. Häufig beziehen sich die Forschungsbemühungen jedoch auf die Evaluation eigener Konzeptionen an einzelnen Standorten (Fraefel & Seel, 2017). Damit jedoch auch stärker Kontextbedingungen erfasst werden können, bedarf es Untersuchungen, die eingeführte Innovationen überinstitutionell auf ihre Wirksamkeit überprüfen. Dabei kann auch eine stärkere Repräsentativität der Studien gewährleistet werden und es können Bezugspunkte für neue theoretische Ansätze darüber hergestellt werden, wie sich Lernprozesse im Praktikum unterstützen lassen (Hascher, 2011).

Bei der Dokumentenanalyse, die in drei der vier Studien Anwendung fand, zeigte sich als Nachteil, dass keine Aussagen über die Absicht der Verfasser/innen oder auch die Entstehungsgeschichte des jeweiligen Dokuments gemacht werden konnten. Dieses Defizit könnte einen Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen darstellen, beispielsweise in Form von Experteninterviews mit Verfassern und Adressaten der Dokumente. Dadurch könnten wichtige Informationen in Bezug auf Aktualität, Relevanz und Akzeptanz für die einzelnen Akteure geklärt werden; auch könnte der Zugang über Experteninterviews die Rekontextualisierungsprozesse der Adressaten dieser Dokumente ein Stück weit mehr sichtbar machen.

10.3.2 Implikationen für die Lehrpersonenbildung

Terhart (2012) schätzt die Versuche, Lehrpersonenbildung weiterzuentwickeln, folgendermassen ein: *„Es gibt keine große, endgültige Lösung für das Problem der Lehrerbildung!“* (S. 18; Hervorheb. im Orig.). Vielmehr sollte es darum gehen, nach kleinen Lösungen zu suchen, die eine ständige Weiterarbeit erfordern. Dementsprechend sollen nachfolgend Schlussfolgerungen abgeleitet werden, die mögliche Ansätze zur Weiterentwicklung von Praktika in der Lehrpersonenbildung darstellen können.

Der Ansatz, die Rahmenbedingungen des Lernens Studierender in den Praktika aus kultureller Perspektive zu betrachten, stellt für Lehrpersonenbildungseinrichtungen insofern einen Gewinn dar, als damit neue Ausbildungsformate stärker in Einklang mit der vorherrschenden Kultur gebracht und mögliche Prognosen über Gelingen oder Misslingen getroffen werden können. Ein Beispiel hierfür könnte die Einführung neuer Begleitangebote für die Studierenden sein, die für eine erfolgreiche Implementation auf vorhandene Ziele, Haltungen und Wertvorstellungen abgestimmt sein sollten (Luhmann, 2000).

Zur Stärkung der Kooperation in der hochschulischen Lehrpersonenbildung, die sowohl als Ausbildungsziel (Rothland, 2012) als auch in Bezug auf die Zusammenarbeit von Schule und Hochschule (Zeichner & Bier, 2014) eine wichtige Bedeutung hat, könnten sich verschiedene Aspekte als ertragreich erweisen. In Bezug auf die Ausbildung angehender Personen sollte Kooperation eine deutlich grössere Beachtung beigemessen werden, um personale Voraussetzungen zu schaffen. Nicht nur in

den Schulpraktika, sondern auch im Rahmen von hochschulischen Lehrveranstaltungen sollten Möglichkeiten gegeben sein, um kooperative Kompetenzen zu unterstützen. In den Praktika selbst könnte der verstärkte Einsatz von bereits bestehenden Ansätzen wie dem Teamteaching (Baeten & Simons, 2014) oder dem Peercoaching (Kreis & Schnebel, 2017) eine zusätzliche Lerngelegenheit darstellen. Aber auch das Entwickeln und Implementieren weiterer Ansätze zur Stärkung der Kooperation unter den Studierenden, die mit den standortspezifischen Rahmenbedingungen in Einklang zu bringen sind, könnten sich als gewinnbringend für die Professionalisierung erweisen. Für die Stärkung der Zusammenarbeit von Schule und Hochschule ist es eine wichtige Voraussetzung, dass Kooperationsgelegenheiten und dafür benötigte Ressourcen verfügbar gemacht werden, denn sie ermöglichen die Entstehung hybrider Räume, in denen schulische und hochschulische Verantwortliche sich gleichermaßen für die schulpraktische Ausbildung verantwortlich fühlen (Zeichner, 1990). Dazu gehört auch die Fort- und Weiterbildung von Praktikumslehrpersonen, welche die Qualität der Praxisphasen sichern kann (Schnebel, 2009). Damit hierdurch eine verstärkte Kooperation der beiden Ausbildungsorte ermöglicht werden kann, sollten jedoch Vertreter/innen von Schule und Hochschule in die Erstellung von Fort- und Weiterbildungskonzepten eingebunden werden. Das gilt ebenso für die Weiterentwicklung von Praktikumskonzeptionen, die in Kooperation aller Akteure stattfinden sollte, einschließlich der Studierenden (Fraefel, 2018). Der Vergleich der beiden Standorte in Studie II konnte zeigen, dass ein Zusammenhang besteht zwischen schriftlich fixierten Vorgaben durch die Hochschule und von den Akteuren beschriebenen Kooperationspraktiken sowie deren Einstellungen gegenüber Kooperation. Auch wenn dabei kein Wirkungszusammenhang geklärt werden konnte, stellen in den Dokumenten vorgegebene Handlungsanweisungen und festgehaltene Zielsetzungen für die Professionalisierung durch Schulpraktika eine wichtige Orientierung für alle Beteiligten dar. Dementsprechend sollte der Kooperationsaspekt hier verstärkt mit aufgenommen werden. Die Professionellen Lerngemeinschaften könnten ein tragfähiges Konzept darstellen für die Zusammenarbeit von Schule und Hochschule mit dem Ziel der Professionalisierung durch Schulpraktika (Bonsen & Rolff, 2006; Hord, 1997), bei dem Praktikumslehrpersonen und Dozierende voneinander lernen können und transparente Zielsetzungen in einer kontinuierlichen Reflexion der gängigen Praxis verfolgt werden.

Für die schulpraktische Ausbildung gilt es Kontaktzonen zu schaffen, die einen herrschaftsarmen Diskurs zur Weiterentwicklung schulpraktischer Phasen durch hybrides Wissen erlauben (Zeichner, 2010) und wo relevante Fragestellungen gemeinsam bearbeitet werden. Ein Beispiel hierfür ist das Partnerschulprojekt der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz, bei dem die jeweilige Partnerschule und die Hochschule gemeinsam abklären, wie eine Umsetzung der Praktikumsvorgaben mit den an der Schule vorhandenen Rahmenbedingungen in Einklang gebracht werden kann, und auf verschiedenen Ebenen Kooperationsgelegenheiten zwischen allen Beteiligten angestrebt werden (Fraefel, 2018). Der Ansatz des Third Space stellt dabei nicht nur eine Möglichkeit dar, die Professionalisierung angehender

Lehrpersonen durch Schulpraktika weiterzuentwickeln und die Disparität von Theorie und Praxis abzubauen, sondern kann auch die gemeinsame Weiterentwicklung traditioneller Unterrichtskulturen durch Studierende, Praktikumslehrpersonen und Dozierende unterstützen (Reusser & Fraefel, 2017).

Literaturverzeichnis

- Ahlgrimm, F., Krey, J., & Huber, S. G. (2012). Kooperation - was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse. In S. G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation in der Schule. Aktuelle Forschungsergebnisse* (S. 17–29). Münster: Waxmann.
- Albisser, S., Keller-Schneider, M., & Wissinger, J. (2013). Zusammenarbeit in Kollegien von Schulen unter dem Anspruch von Professionalität. In M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Alke, M. (2018). Kooperationskulturen von Weiterbildungsorganisationen zwischen Kontinuität und Wandel. Empirische Befunden und organisationspädagogische Anschlüsse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(5), 659–679.
- Ambühl, H., & Stadelmann, W. (Hrsg.). (2011). *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung - gute Schulpraxis, gute Steuerung: Bilanztagung*. Bern: EDK.
- Anagnostopoulos, D., Smith, E. R., & Basmadjian, K. G. (2007). Bridging the University–School Divide. *Journal of Teacher Education*, 58(2), 138–152. <https://doi.org/10.1177/0022487106297841>
- Arnold, K.-H. (2014). Unterrichtsversuche als allgemeindidaktische Lerngelegenheit: Eine vergleichende Curriculumsanalyse. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 63–86). Münster: Waxmann.
- Arnold, K.-H., Gröschner, A., & Hascher, T. (2014). Pedagogical field experiences in teacher education. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 11–26). 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.
- Bach, A., Besa, K.-S., & Arnold, K.-H. (2014). Bedingungen von Lernprozessen in Schulpraktika: Ergebnisse aus dem Projekt ESIS (Entwicklung Studierender in Schulpraktika). In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 165–182). Münster: Waxmann.
- Bach, A., Fischer, T., & Rheinländer, K. (2018). Einstellungen von Mentorinnen und Mentoren zur Theorie- und Praxisorientierung des Lehramtsstudiums und deren Effekte auf die Betreuung von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In C. Reintjes, G. Bellenberg, & G. Im Brahm (Hrsg.),

- Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 189–205). Münster: Waxmann.
- Baer, M., Dörr, G., Fraefel, U., Kocher, M., Küster, O., Larcher, S., et al. (2007). Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? Kompetenzaufbau und Standarderreichung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland. *Unterrichtswissenschaft*, 35(1), 15–47. Verfügbar unter [//www.pedocs.de/volltexte/2012/5485/](http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5485/)
- Baeten, M., & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92–110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010>
- Bauer, K.-O. (2008). Lehrerinteraktion und -kooperation. In J. Böhme & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 839–856). Wiesbaden: VS.
- 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*. Verfügbar unter http://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, & W. Blum (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Components fo a Good Practicum Placement: Student Teacher Perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29, 81–98.
- Bellenberg, G., & Reintjes, C. (2015). Lehrer/in wird man erst im Beruf. Zentrale Anforderungen an die Professionalisierung. *SchulVerwaltung. Spezial: Sonderausgaben, Band 17*(5), 34–36.
- Berkemeyer, N. (Hrsg.). (2008). *Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven*. Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, N., Järvinen, H., Otto, J., & Bos, W. (2011). Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In W. Helsper, & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. Weinheim: Beltz. (S. 225–247).

- Berliner, D. C. (2004). Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 1–13. <https://doi.org/10.1177/0270467604265535>
- Bhabha, H. K. (1997). *The location of culture*. London: Routledge.
- Bhabha, H. K., & Babka, A. (2012). *Über kulturelle Hybridität. Tradition und Übersetzung*. Wien: Turia + Kant.
- Blömeke, S. (2006). Struktur der Lehrerbildung im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Untersuchung zu acht Ländern. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung: LehrerInnenbildung im Fluss*, 52(3), 393–416.
- Bohnsack, R., Geimer, A., & Meuser, M. (Hrsg.). (2018). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Stuttgart: UTB.
- Bonsen, M., & Rolff, H.-G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 167–184.
- 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. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00008-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00008-8)
- Borowski, A., Neuhaus, B. J., Tepner, O., Wirth, J., Fischer, H. E., Leutner, D., et al. (2010). Professionswissen von Lehrkräften in den Naturwissenschaften (ProwiN) - Kurzdarstellung des BMBF-Projekts. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 341–349.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). Promoting Reflection in Learning: a Model. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (Hrsg.), *Reflection: Turning experience into learning* (S. 18–40). London: Kogan Page.
- Brahm, T., & Euler, D. (2012). Editorial: Lernkulturen an Hochschulen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7(3), I–III.
- Breuer, A., & Reh, S. (2010). Zwei ungleiche Positionen? Wie LehrerInnen und ErzieherInnen in Teams zusammenarbeiten. *Soziale Passagen*, 2, 29–46.
- Christoforatu, E. (2011). „Third Space“. *Journal für LehrerInnenbildung*, 11(3), 51–54.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.

- Dewe, B., Ferchhoff, W., & Radtke, F.-O. (1992). Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenschaftlicher Rekonstruktionsversuch. In B. Dewe, W. Ferchhoff, & F.-O. Radtke (Hrsg.) *Erziehen als Profession* (S. 70–91). Opladen: Leske + Budrich.
- Dewey, J. (1904/1992). Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung (1904). *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 10(3), 293–310. Verfügbar unter [//www.pedocs.de/volltexte/2017/13241/](http://www.pedocs.de/volltexte/2017/13241/)
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: The Free Press.
- de Zordo, L., Bisang, D., & Hascher, T. (2018). Gelingensbedingungen für Teamteaching im Praktikum. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 169–183). Wiesbaden: Springer.
- de Zordo, L., Hagenauer, G., & Hascher, T. (2017). Verschiedene Formen des Teamteachings als Lerngelegenheiten im kooperativen Praktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, (Sonderheft).
- de Zordo, L., Hagenauer, G., & Hascher, T. (2019). Auf das Praktikumsteam kommt es an? Einstellungen zur Kooperation von Studierenden in Teampraktika. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19(3), 58–65. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_05
- Eder, F., Dämon, K., & Hörl, G. (2011). Das „Autonomie-Paritäts-Muster“: Vorberuflich erlerntes Stereotyp, Bewältigungsstrategie oder Ergebnis der beruflichen Sozialisation? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1(3), 199–217. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0021-1>
- Fend, H. (1988). Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. *Neue Sammlung*, 28(4), 537–547. Verfügbar unter [//www.pedocs.de/volltexte/2009/1629/](http://www.pedocs.de/volltexte/2009/1629/)
- Fend, H. (1996). Schulkultur und Schulqualität. In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule* (S. 85–97). Weinheim: Beltz. Verfügbar unter [//www.pedocs.de/volltexte/2014/9790/](http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9790/)
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (Lehrbuch, 1. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Fischer, T., Bach, A., & Rheinländer, K. (2016). Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis von Lehramtsstudierenden. In J. Košinár, S. Leineweber, & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 49–64). Münster: Waxmann.
- Fraefel, U. (2012). Berufspraktische Studien und Schulpraktika: Der Stand der Dinge und zwei Neuorientierungen. *Beiträge zur Lehrerinnen und Lehrerbildung*, 30(2), 127–152.

- Fraefel, U. (2011). Vom Praktikum zur Arbeits- und Lerngemeinschaft: Partnerschulen für Professionsentwicklung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11, 26–33.
- Fraefel, U. (2018). Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld. In L. Pilypaitytė, & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 13–43). Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_2
- 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 2016* (S. 99–114). Hohenbegehren: Schneider.
- Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N., & Bäuerlein, K. (2017). Partnerschaftliches Lehren und Lernen angehender und erfahrener Lehrpersonen im Schulfeld - Aufbau von Professionswissen mittels Peer-to-Peer-Mentoring in lokalen Arbeits- und Lerngemeinschaften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, (Sonderheft), 30–49.
- Fraefel, U., & Haunberger, S. (2012). Entwicklung professionellen Handelns in der Ausbildung von Lehrpersonen. Einblicke in die laufende Interventionsstudie „Partnerschulen für Professionsentwicklung“. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(2), 185–199.
- Fraefel, U., & Seel, A. (2017). Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien - eine Einführung. In U. Fraefel, & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle - Praktikumskonzepte - Begleitformate* (S. 7–10). Münster: Waxmann.
- Frey, A. & Jung, C. (2014). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 540–572). Münster: Waxmann.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften* (Dissertation). Universität Wuppertal. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3Ahbz%3A468-20080475>
- Fussangel, K., & Gräsel, C. (2010). Kooperation von Lehrkräften. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire* (S. 258–260). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Fussangel, K., & Gräsel, C. (2012). Lehrerkooperation aus Sicht der Bildungsforschung. In E. Baum, T.-S. Idel, & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 29–40). Wiesbaden: Springer VS.
- Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Geertz, C. (1991). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Hans Huber.
- Göhlich, M. (2009). Schulkultur. In H. J. Apel, & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 104–120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Göhlich, M. (2010). Homi K. Bhabha: Die Verortung der Kultur. In B. Jörissen & J. Zirfas (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Identitätsforschung* (S. 315–330). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92196-9_18
- Gössinger, P. (2014). Professionelle Teamarbeit in der Neuen Mittelschule. *Journal PH Niederösterreich*, (1), 72–89.
- Gräsel, C., & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung - oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 196–214.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisypheos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Gritsch, B., Herzig, B., & Reintjes, C. (2016). Editorial: Lehrer/innenbildung im Fluss. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(1), 9–21.
- Gröschner, A. (2015). Kooperationserfahrungen im Praxissemester. Kompetenzeinschätzungen von Studierenden. *Journal für LehrerInnenbildung*, (1), 33–38.
- Gröschner, A., & Müller, K. (2014). Welche Rolle spielt die Dauer eines Praktikums? Befunde auf der Basis der Selbsteinschätzung von Kompetenzen. In K. Kleinespel (Hrsg.), *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells* (S. 62–75). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T., et al. (2015). Praxisphasen in der Lehrerbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 639–665. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0636-4>
- Grüning, M. & Hascher, T. (2019). Weiterentwicklung von Praktikumskulturen in der hochschulischen Lehrer/innenbildung durch Begegnungen im Third Space. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14(4), 191–210. <https://doi.org/10.3217/zfhe-14-04/12>
- 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* (S. 201–210). Münster: Waxmann.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker, & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen - Zugänge - Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher-student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370–388. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>
- Halbheer, U., & Kunz, A. (2009). Mehr Schulqualität dank Kooperation? Eine quantitativ-qualitative Beschreibung von Kooperationen zwischen Lehrpersonen. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen* (S. 66–77). Seelze-Velber: Klett.
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151–182.
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters. Perspectives, practicalities, and potential*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum - Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda, & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. (S. 130–148). Weinheim: Beltz.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“. ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für LehrerInnenbildung*, 11(3), 8–16.

- Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(1), 87–98. Verfügbar unter www.pedocs.de/volltexte/2017/13805/
- Hascher, T. (2014). Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 542–571). Münster: Waxmann.
- Hascher, T., & Altrichter, H. (2002). Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(1), 4–7.
- 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., & Winkler, A. (2017). *Analyse der einphasigen Modelle der Lehrer_innenbildung in verschiedenen Ländern anhand einer Dokumentenanalyse und Expert_innenbefragungen*. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Hascher, T., Winkler, A., & Casola, N. (in press). Rating conference. In M. Huber, & D. E. Froehlich (Hrsg.), *Analyzing group interactions*. London: Routledge.
- Hascher, T., & de Zordo, L. (2015a). Langformen von Praktika. Ein Blick auf Österreich und die Schweiz. *Journal für LehrerInnenbildung*, (1), 22–32.
- Hascher, T., & de Zordo, L. (2015b). Praktika und Inklusion. In T. Häcker, & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 165–184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe, & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(3), 7–15.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen - die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 63–80.
- Helsper, W. (2010). Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels, & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire* (S. 106–112). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 149–170). Münster: Waxmann.
- Helsper, W., & Kolbe, F.-U. (2002). Bachelor/Master in der Lehrerbildung - Potential für Innovation oder ihre Verhinderung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(3), 384–401.
- Herbart, J. F. (1802/1964). Die ersten Vorlesungen über Pädagogik (1802). In W. Asmus (Hrsg.), *Kleine pädagogische Schriften Band 1* (S. 121–131). Düsseldorf: Küpper.
- Hericks, U. (2004). Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 301–311). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hericks, U., & Stelmaszyk, B. (2010). Professionalisierungsprozesse während der Berufsbiografie. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels, & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie - Forschungsbefunde - Entwicklungsprozesse - Methodenrepertoire* (S. 231–237). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 13(3), 253–273.
- Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities. Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hußmann, S., Liegmann, A.B., Racherbäumer, K., & Walzebug, C. (2009). Individualisierung von Lernprozessen im Netzwerk von Schule und Hochschule. In N. Berkemeyer, H. Kuper, V. Manitus, & K. Müthing (Hrsg.), *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten* (S. 119–128). Münster: Waxmann.
- Idel, T.-S., & Stelmaszyk, B. (2015). „Cultural turn“ in der Schultheorie? Zum schultheoretischen Beitrag des Schulkulturansatzes. In J. Böhme, M. Hummrich, & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 51–69). Wiesbaden: Springer VS.
- Inger, M. (1993). Teacher Collaboration in Secondary Schools. *Centerfocus*, (2), 1–5.
- Jenert, T., Zellweger Moser, F., Dommen, J., & Gebhardt, A. (2009). *Lernkulturen an Hochschulen. Theoretische Überlegungen zur Betrachtung studentischen Lernens unter individueller, pädagogischer und organisationaler Perspektive, IWP Arbeitsbericht 1*. St. Gallen: Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik.

- Jünger, S., & Reintjes, C. (2017). Lehrer/innenbildung im hybriden Raum. In M. Keller-Schneider, M. Gläser-Zikuda, & M. Trautmann (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehrer/innenbildung* (Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, Bd. 2017, S. 102–121). Baltmannsweiler: Schneider.
- Jütte, W. (2002). *Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kelle, U., Langfeldt, B., & Reith, F. (2016). Mixed Methods in der Organisationsforschung. In S. Liebig, W. Matiaske, & S. Rosenbohm (Hrsg.), *Handbuch Empirische Organisationsforschung* (S. 1–33). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08580-3_14-1
- Keller, H., Heinemann, E., & Kruse, M. (2012). Die Ratingkonferenz. Eine Kombination aus Kurzfragebogen und Gruppeninterview. *Zeitschrift für Evaluation*, 11(2), 287–298.
- Keuffer, J., & Oelkers, J. (2001). *Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung*. Weinheim: Beltz.
- Kiper, H. (2001). Forschende Haltung als Bestandteil von Professionalisierung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(3), 45–54.
- Kleemann, K., Jennek, J., & Vock, M. (2019). Ein Gewinn für alle: Kooperationen in Campusschulennetzwerken an der Universität Potsdam. In BMBF (Hrsg.), *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus den Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“* (S. 124–131). Berlin: BMBF.
- Kultusministerkonferenzen [KMK] (2004). Standards Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [Zugriff am 02.02.2020]
- Koch-Priewe, B. (2002). Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung. Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(1), 1–9.
- Kraler, C., Schnabel-Schüle, H., Schratz, M., & Weyand, B. (2012). Einleitung. In C. Kraler, H. Schnabel-Schüle, M. Schratz, & B. Weyand (Hrsg.), *KULTUREN DER LEHRERBILDUNG* (S. 7–15). Münster: Waxmann.
- Krattenmacher, S., & Steinmann, S. (2015). Viel Praxiserfahrung, wenig Reflexion: Praxiserfahrung von Studierenden an Deutschschweizer Lehrerbildungsinstitutionen. In F. Oser, H. Biedermann, C. Brühwiler, & S. Steinmann (Hrsg.), *Zum Start bereit? Vertiefende Ergebnisse aus TEDS-M zur schweizerischen Lehrerbildung im internationalen und nationalen Vergleich* (S. 241–270). Opladen: Budrich.

- 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: Budrich.
- Krause, A., Dorsemagen, C., & Baeriswyl, S. (2013). Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und gesundheitsforschung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 61–80). Wiesbaden: Springer.
- Kreis, A. (2019). Content-Focused Peer Coaching: Facilitating Student Learning in a Collaborative Way. In T. Janík, I. M. Dalehefte, & S. Zehetmeier (Eds.), *Supporting teachers: improving instruction. Examples of research-based teacher education* (pp. 37–55). Münster: Waxmann.
- Kreis, A., & Schnebel, S. (2017). Peer Coaching in der praxissituieren Ausbildung von Lehrpersonen. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, (Sonderheft), 1–7.
- Kreis, A., & Staub, F. C. (2009). Kollegiales Unterrichtscoaching. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen* (S. 26–39). Seelze-Velber: Klett.
- Kreische, T., Zorn, S. K., & Biederbeck, I. (2019). Soziale Unterstützung durch Peers im Praxissemester. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19(3), 40–48. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_03
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Kunter, M., Baumert, J., & Blum, W. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Kosinar, J., Reintjes, C., & Richinger, B. (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung: LehrerInnenbildung im Fluss*, 11(1), 79–98.
- Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, 91(4).
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121–148. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467>

- Lortie, D. C. (1972). Team Teaching, Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In A. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule* (S. 37–76). München: Piper.
- Luhmann, N. (2000). *Organisation und Entscheidung*. Opladen: Westdt. Verl.
- Lütje-Klose, B., Miller, S., & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soziale Passagen*, 6(1), 69–84. <https://doi.org/10.1007/s12592-014-0165-7>
- Mägdefrau, J., Kufner, S., Hank, B., Kainz, H., Michler, A., Mendl, H., et al. (2014). *Standards und Indikatoren für die Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrerbildung*. Universität Passau. Verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:739-opus-27278>
- Mayr, J. (2006). Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den „Standards in der Lehrerbildung“. In C. Allemann-Ghionda, & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 149–163). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- McGregor, J. (2003). Collaboration in Communities of Practice. In L. Anderson, & N. Bennett (Eds.), *Rethinking educational leadership. Challenging the conventions* (pp. 113–130). London: Sage Publications.
- Meier, A. (2006). Theorienutzungskompetenz als Schlüsselqualifikation von Lehrkräften. Überlegungen zu einem Grundauftrag von Pädagogischen Hochschulen. In Y. Nakamura (Hrsg.), *Theorie versus Praxis? Perspektiven auf ein Missverständnis* (1. Aufl., S. 89–106). Zürich: Pestalozzianum.
- Meyer, B., & Kiel, E. (2014). Wie Lehramtsstudierende ihr Praktikum erleben - eine Selbstbildschädigung, Selbstbildbestärkung und Entwicklung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(1), 23–41.
- Moosmüller, A. (2009). Kulturelle Differenz: Diskurse und Kontexte. In A. Moosmüller (Hrsg.), *Konzepte kultureller Differenz* (S. 13–45). Münster: Waxmann.
- Neuweg, G. H. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen* (S. 1–26). Münster: LIT-Verl.
- Neuweg, G. H. (2007). Ist das Technologie-Modell am Ende? Zu den Möglichkeiten und Grenzen der Förderung der Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern durch erziehungswissenschaftlich-

- technologisches Wissen. In C. Kraler, & M. Schratz (Hrsg.), *Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf* (S. 227–245). Münster: Lit.
- Neuweg, G. H. (2009). Grundlagen der Lehrer/innen/kompetenz. *Educational Sciences (Odgojne znanosti)*, 10(1), 13–22.
- Neuweg, G. H. (2018). Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Distanz und Einlassung. Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung* (S. 137–160). Münster: Waxmann.
- Niermann, A. (2017). *Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern des Mathematik- und Sachunterrichts. „...man muss schon von der Sache wissen.“*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechungen im Mentoring*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe, & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15(1), 26–37.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlage 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: Waxmann.
- Pianta, R. (2001). *STRS - Student-Teacher-Relationship Scale: Professional Manual*. Lutz: Psychological Assessment Resources.
- Pilypaitytė, L., & Siller, H.-S. (2018). Hybrid Spaces – Zusammenarbeit zwischen Universität, Schulen und Studienseminaren zum Zweck der Lehrerprofessionalisierung. In L. Pilypaitytė, & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 1–12). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_1
- Pröbstel, C., & Soltau, A. (2012). Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren - Die Bedeutung „personaler Faktoren“ in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In E. Baum, T.-S. Idel, & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 55–75). Wiesbaden: Springer VS.
- Racherbäumer, K., & Liegmann, A. B. (2012). Theorie-Praxis-Transfer: Anspruch und Wirklichkeit in Praxisphasen der Lehrerbildung. In T. Hascher, & G. H. Neuweg (Hrsg.), *Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung* (S. 123–141). Wien: Lit.

- Radtke, F.-O. (1999). Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. Neue Argumente in der Lehrerbildungsdiskussion? In F.-O. Radtke (Hrsg.), *Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität* (S. 11–25). Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswiss. der Johann-Wolfgang-Goethe-Univ.
- Rahm, S. (2015). Wie lerne ich mein Handwerkszeug? Kritische Anfrage an die Lehrer(innen)bildung. In C. Villiger, & U. Trautwein (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung ; Festschrift zum 65. Geburtstag von Alois Niggli* (S. 35–47). Münster: Waxmann.
- Rahm, S. (2017). Schulkulturen - Versucher einer schulentwicklungstheoretischen Annäherung. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge, & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (1. Auflage, S. 366–379). Weinheim: Beltz.
- Rahm, S., & Lunkenbein, M. (2014). Anbahnung von Reflexivität im Praktikum. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 237–256). Münster: Waxmann.
- Reckwitz, A. (2008). *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie* (Sozialtheorie). Bielefeld: transcript Verlag.
- Reinhoffer, B. (2009). Einleitung. In Dieck, M., G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, et al. (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (S. 3–23). Baltmannsweiler: Schneider.
- Reinhoffer, B., & Dörr, G. (2008). Zur Wirksamkeit schulpraktischer Studien. In M. Rotermund (Hrsg.), *Bologna verändert die Lehrerbildung. Auswirkungen der Hochschulreform* (S. 10–31). Leipzig: Univ.-Verl.
- Reusser, K., & Fraefel, U. (2017). Die Berufspraktischen Studien neu denken. Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In U. Fraefel, & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle - Praktikumskonzepte - Begleitformate* (S. 11–40). Münster: Waxmann.
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften in der Sekundarstufe I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Rosenbusch, H. S. (2005). *Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*. München: Luchterhand.

- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace. The social organization of schools*. New York: Teachers College Press.
- Rosenstiel, L. v., & Spieß, E. (2010). *Organisationspsychologie*. München: Oldenbourg.
- Rost, D. H. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rothland, M. (2012). Lehrerbildung und Lehrerkooperation. Programmatik, Ausbildungsrealität und Befunde zu den Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden für die kollegiale Zusammenarbeit im Beruf. In E. Baum, T.-S. Idel, & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 191–204). Wiesbaden: VS.
- Rothland, M. (2013). Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden für die Kooperation im Lehrerberuf: Berufsbezogene Einstellungen und soziale Kompetenz. In M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rothland, M. (2019). Yes, we can! Anmerkungen zur trügerischen „Kompetenzentwicklung“ von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38 (3), 482-495.
- Rothland, M., & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8(2), 112–134.
- Schein, E. H., & Schein, P. (2018). *Organisationskultur und Leadership*. München: Franz Vahlen.
- Schmidt, W. (2017). Dokumentenanalyse in der Organisationsforschung. In S. Liebig, W. Matiaske, & S. Rosenbohm (Hrsg.), *Handbuch Empirische Organisationsforschung* (S. 443–466). Wiesbaden: Springer.
- Schnabel-Schüle, H. (2012). Kultur der Lehrerbildung in Deutschland. In C. Kraler, H. Schnabel-Schüle, M. Schratz, & B. Weyand (Hrsg.), *KULTUREN DER LEHRERBILDUNG* (S. 19–40). Münster: Waxmann.
- Schnebel, S. (2009). Beratungsprozesse zwischen Praktikanten und Mentoren - eine Studie zu den Unterrichtsnachbesprechungen. In Dieck, M., G. Dörr, D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, et al. (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach* (S. 67–93). Baltmannsweiler: Schneider.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.

- Schubarth, W. (2010). Lohnt sich Kooperation? Erste und zweite Phase der Lehrerbildung zwischen Abgrenzung und Annäherung. *Erziehungswissenschaft*, 21(40), 79–88.
- Schubarth, W., & Speck, K. (2014). *Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium*. Bonn: HRK Fachgutachten. Verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability-Praxisbezeuge.pdf [Zugriff am 29.10.2019].
- Schubarth, W., Speck, K., & Seidel, A. (Hrsg.). (2011). *Nach Bologna: Praktika im Studium - Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis*. Potsdam: Univ.-Verl. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-51033>
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Kamm, C., Kleinfeld, M., & Sarrar, L. (2011). Evidenzbasierte Professionalisierung der Praxisphasen in außeruniversitären Lernorten: Erste Ergebnisse des Forschungsprojekts ProPax. In W. Schubarth, K. Speck, & A. Seidel (Hrsg.), *Nach Bologna: Praktika im Studium - Pflicht oder Kür? Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis* (S. 79–212). Potsdam: Univ.-Verl.
- Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden. Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika - eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“?*. Bern: Haupt.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. Retrieved from <http://www.loc.gov/catdir/bios/wiley047/2003025429.html>
- Shulman, L. S. (1998). Theory, Practice, and the Education of Professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511–526.
- Shweder, R. A. (2001). Culture: Contemporary Views. In N. J. Smelser, & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of social and havioral sciences* (pp. 3151–3158). Oxford: Elsevier.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie - Gruppe und Organisation* (S. 193–250). Göttingen: Hogrefe.
- Spieß, E. (2007). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 339–347). 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: Budrich.
- Staub, F. C., & Kreis, A. (2013). Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Journal für LehrerInnenbildung*, (2), 8–13.

- Terhart, E. (1994). SchulKultur. Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40(5), 685–699.
- 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: Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In W. Helsper, & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2(1), 3–21. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0027-3>
- Terhart, E. (2013). *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften - nach zehn Jahren. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 300–323.
- Thole, W., & Hascher, T. (2011). Organisationsstrukturen und Kulturen der Lehrer- und Lehrerinnenbildung – Workshop der DGfE zum Stand und zur Zukunft der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22(43), 9–12. Verfügbar unter [//www.pedocs.de/volltexte/2012/5423/](http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5423/)
- Thomas, K. W. (1992). Conflict and Conflict Management: Reflections and Update. *Journal of Organizational Behavior*, (13), 265–274.
- Tippelt, R. (2009). Kulturen der Bildung - Einführungsvortrag des Vorsitzenden der DGfE. In W. Melzer, & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 17–24). Opladen: Budrich.
- Tippelt, R., Kadera, S., & Buschle, C. (2014). Interorganisationale Kooperation zur Förderung des lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 65–78. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0548-8>
- 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.
- Unger, C. (2015). *Wettbewerbssteuerung im Primarschulbereich. Vergleichende Fallanalysen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07440-1>

- Urban, D., & Meister, D. M. (2010). Strategien der Professionalisierung in der Hochschuldidaktik. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 104–123.
- Villiger, C. (2015). Lehrer(innen)bildung zwischen Theorie und Praxis: Erörterungen zu einer ungelösten Problematik. In C. Villiger, & U. Trautwein (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung ; Festschrift zum 65. Geburtstag von Alois Niggli* (S. 9–17). Münster: Waxmann.
- Walgenbach, P., & Meyer, R. E. (2008). *Neoinstitutionalistische Organisationstheorie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weiß, G. (2017). Kulturelle Bildung - ein Containerbegriff? Einleitung. In G. Weiß (Hrsg.), *Kulturelle Bildung - Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst* (S. 13-25). Bielefeld: transcript.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice. A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wenz, K. & Cramer, C. (2018). Die Mentor-Mentee-Beziehung in der schulpraktischen Lehrerbildung. Theoretische Modellierung und Operationalisierung. *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 3. <https://doi.org/10.3224/zehf.v3i1.03>
- Wernet, A. (2009). Konformismus statt kollegiale Anerkennung. Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel der Beurteilungen. *Pädagogische Korrespondenz*, (39), 46-63.
- Weyland, U. (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern*. Hamburg: Landesinst. für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Weyland, U., Gröschner, A., & Košinàr, J. (2019). Langzeitpraktika en vogue - Einführung in den Themenschwerpunkt. In J. Košinàr, A. Gröschner, & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (S. 7–25). Münster: Waxmann.
- Weyland, U., Schöning, A., Schüssler, R., & Bandorski, S. (2015). Standards für Schulpraktische Studien in der ersten Phase der Lehrerbildung - ein Orientierungsrahmen. In R. Bolle (Hrsg.), *Schulpraktische Studien 2015 zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvisionen* (S. 5–16). Leipzig: Univ.-Verl.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2010). *Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen*. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3070/pdf/Expertise_zum_Thema_Praxissemester_120710_1_D_A.pdf

- Whitchurch, C. (2010). Optimising the Potential of Third Space Professionals in Higher Education. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 5(4), 9–22.
- Wiedemair, Andrea (2011): Partizipation in der Volksschule. Analyse Subjektiver Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. In A. Gastager, J.-L. Patry, & K. Gollackner (Hrsg.): *Subjektive Theorien über das eigene Handeln und Tun* (S. 157-170). Innsbruck: StudienVerlag.
- 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.
- 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*, 240–257.
- Wolff, S. (2000). Dokumenten- und Aktenanalyse. In U. Flick, E. von Kardoff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 502–513). Reibek bei Hamburg: Rowohlt.
- Zeichner, K. (1990). Changing Directions in the Practicum: looking ahead to the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 16(2), 105–132. <https://doi.org/10.1080/0260747900160201>
- 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.
- Zeichner, K., & Bier, M. (2014). The turn toward practice an clinical experience in U.S. teacher education. In K.-H. Arnold, A. Gröschner, & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 103-126). Münster: Waxmann.
- Zeichner, K., Payne, K. A., & Brayko, K. (2015). Democratizing Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122–135. <https://doi.org/10.1177/0022487114560908>
- Zeitler, S., Asbrand, B., & Pöhlmann, C. (2009). Unterrichtsentwicklung durch unterstützte Kooperation in Fachgruppen? Ein Projekt zur Implementierung der Bildungsstandards in Berliner und Brandenburger Schulen. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen* (S. 14–25). Seelze-Velber: Klett.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Möglichkeiten der Veränderung von Praktikumskulturen durch Kooperation von Schule und Hochschule	100
Abbildung 2: Verteilung der Kodierungen nach Akteursgruppen.....	111

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Auswahl der Dokumente nach den Ebenen des Systemszusammenhangs (Kraler et al., 2012, S. 8; Winkler et al., 2018, S. 246)	23
Tabelle 2: Beispiel für Angaben zur Frage nach der Kooperation von Praktikumslehrpersonen und Dozierenden (LS=Lehramtsstudierende, PLP= Praktikumslehrpersonen, D=Dozierende)	24
Tabelle 3: Beispielkodierungen im Bereich der Mitbestimmungsmöglichkeiten von Studierenden	38
Tabelle 4: Übersicht der Anzahl für die Dokumentenanalyse ausgewählten Dokumente, die sowohl über das Organisationskonzept als auch über den jeweils verfolgten Professionalisierungsansatz informieren.....	50
Tabelle 5: Kategorienraster Kooperation.....	51
Tabelle 6: Auszug aus dem Fragebogen für die Teilnehmenden aus dem Bereich Kooperation.....	52
Tabelle 7: Kodierhäufigkeiten und Ankerbeispiele der Kooperationskonstellationen	84
Tabelle 8: Beschreibung der Lehrer/innenbildungsstandorte A und B.....	108
Tabelle 9: Induktive Kodierung der Einwendungsphase (prozentuale Verteilung der Textstellen nach Standort)	112

Anhang

Anhang 1: Fragebogen als Vorbereitung für die Ratingkonferenzen.....	147
Anhang 2: Gesamtes Kategoriensystem zur deduktiven Einordnung der Kodierungen aus Dokumentenanalyse und Interviewtranskripten	149
Anhang 3: Berechnung der InterCoderreabilität der Kodierungen von Dokumenten und Interviewtranskripten zur Erfassung von Praktikums-kulturen nach Cohen's Kappa	152

Anhang 1: Fragebogen als Vorbereitung für die Ratingkonferenzen

Anmerkungen: Jede der Fragestellungen enthielt eine 6-stufige Skala von „sehr wenig“ bis „sehr hoch“. Ausserdem existierte die Möglichkeit „keine Angabe“ anzukreuzen. Die Teilnehmenden wurden zudem nach jedem Fragenblock gebeten, ihre Einschätzungen in Relation zu den Erfahrungen in anderen Praktika zu setzen, dazu diente eine 7-stufige Skala von „die anderen Erfahrungen waren negative“ bis „die anderen Erfahrungen waren positiver“.

Mitbestimmung/Mitwirkung

1. Wie haben Sie die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Studierenden in diesem Praktikum in den folgenden Bereichen erlebt?
 - In Bezug auf organisatorische Aspekte (wann/wo/wie?) des Praktikums?
 - In Bezug auf die Unterrichtsgestaltung?
 - In Bezug auf die Begleitung durch die Praktikumslehrperson?
 - In Bezug auf die Dokumentation der Lernprozesse der Studierenden?
 - In Bezug auf die Darstellung der Lernergebnisse der Studierenden?

Kooperation

2. Gab es in diesem Praktikum Kooperation unter den Studierenden...
 - ... 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)?
3. Gab es in diesem Praktikum Kooperation der Studierenden mit den Praktikumslehrpersonen...
 - ... 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)?
4. Gab es in diesem Praktikum Kooperation der Studierenden mit den Dozierenden...
 - ... 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)?
5. Gab es in diesem Praktikum Kooperation der Praktikumslehrpersonen mit den Dozierenden...
 - ... 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)?

Beziehungsqualität

6. Wie hoch ausgeprägt waren die folgenden Aspekte der Beziehungsqualität unter den Studierenden?
 - Gegenseitiger Respekt
 - Gegenseitiges Vertrauen in Kompetenzen bzw. –entwicklung
 - Gegenseitige Unterstützung
 - Gemeinsame Leitorientierungen (Werte, Normen, Ziele)
7. Wie hoch ausgeprägt waren die folgenden Aspekte der Beziehungsqualität zwischen Studierenden und Praktikumslehrpersonen?
 - Gegenseitiger Respekt
 - Gegenseitiges Vertrauen in Kompetenzen bzw. –entwicklung
 - Gegenseitige Unterstützung
 - Gemeinsame Leitorientierungen (Werte, Normen, Ziele)
8. Wie hoch ausgeprägt waren die folgenden Aspekte der Beziehungsqualität zwischen Studierenden und Dozierenden?
 - Gegenseitiger Respekt
 - Gegenseitiges Vertrauen in Kompetenzen bzw. –entwicklung
 - Gegenseitige Unterstützung
 - Gemeinsame Leitorientierungen (Werte, Normen, Ziele)
9. Wie hoch ausgeprägt waren die folgenden Aspekte der Beziehungsqualität zwischen Dozierenden und Praktikumslehrpersonen?
 - Gegenseitiger Respekt
 - Gegenseitiges Vertrauen in Kompetenzen bzw. –entwicklung
 - Gegenseitige Unterstützung
 - Gemeinsame Leitorientierungen (Werte, Normen, Ziele)

Anhang 2: Gesamtes Kategoriensystem zur deduktiven Einordnung der Kodierungen aus Dokumentenanalyse und Interviewtranskripten

Hauptkategorie	Kategorie	Subkategorie 1. Ebene	Subkategorie 2. Ebene
A. Rahmenbedingungen			
	A1. Organisation der Praxisphasen		
		a. Zuständige Einrichtungen	<i>i. Generell</i>
		b. Praktikumsverantwortliche/r	<i>ii. Spezifische Verantwortung für Praktikumszuteilung</i>
		c. Dauer insgesamt	
		d. Praktikumskonzept	<i>i. Anzahl Praktika</i>
		e. Voraussetzungen für Praktika	<i>i. Praxis</i>
			<i>ii. Lehrveranstaltungen</i>
			<i>iii. Vorbereitende Lehrveranstaltungen</i>
		f. Dokumentation der Lernprozesse	
		g. Prüfungsmodus	
		h. Beurteilung	
	A2. Curriculare Verankerung		
		a. Vorgegebener Zeitraum	
		b. Vorbereitungsveranstaltungen	<i>i. Fach Pädagogik</i>
			<i>ii. Fach Allgemeine Didaktik</i>
			<i>iii. Fachdidaktik</i>
		c. Begleitveranstaltungen	<i>i. Fach Pädagogik</i>
			<i>ii. Fach Allgemeine Didaktik</i>
			<i>iii. Fachdidaktik</i>
		d. Nachbereitungsveranstaltungen	<i>i. Fach Pädagogik</i>
			<i>ii. Fach Allgemeine Didaktik</i>
			<i>iii. Fachdidaktik</i>
B. Handlungen			
	B1. Mitbestimmung		
		1. Praxiserfahrungen	<i>a. Aussagen Studierende</i>
			<i>b. Aussagen Praktikumslehrpersonen</i>
			<i>c. Aussagen Dozierende</i>
		2. Begleitung	<i>a. Aussagen Studierende</i>
			<i>b. Aussagen Praktikumslehrpersonen</i>

			<i>c. Aussagen Dozierende</i>
		3. Beurteilung	<i>a. Aussagen Studierende</i>
			<i>b. Aussagen Praktikumslehrpersonen</i>
			<i>c. Aussagen Dozierende</i>
	B2. Kooperation		
		1. Praxiserfahrungen	<i>a. Aussagen Studierende</i>
			<i>b. Aussagen Praktikumslehrpersonen</i>
			<i>c. Aussagen Dozierende</i>
		2. Begleitung	<i>a. Aussagen Studierende</i>
			<i>b. Aussagen Praktikumslehrpersonen</i>
			<i>c. Aussagen Dozierende</i>
		3. Beurteilung	<i>a. Aussagen Studierende</i>
			<i>b. Aussagen Praktikumslehrpersonen</i>
			<i>c. Aussagen Dozierende</i>
	B3. Beziehungsqualität		
		1. Praxiserfahrungen	<i>a. Aussagen Studierende</i>
			<i>b. Aussagen Praktikumslehrpersonen</i>
			<i>c. Aussagen Dozierende</i>
		2. Begleitung	<i>a. Aussagen Studierende</i>
			<i>b. Aussagen Praktikumslehrpersonen</i>
			<i>c. Aussagen Dozierende</i>
		3. Beurteilung	<i>a. Aussagen Studierende</i>
			<i>b. Aussagen Praktikumslehrpersonen</i>
			<i>c. Aussagen Dozierende</i>
C. Ziele			
	C1. Normen und Werte		
		1. Normsetzungen	<i>a. Aussagen Studierende</i>
			<i>b. Aussagen Praktikumslehrpersonen</i>
			<i>c. Aussagen Dozierende</i>
		2. Erwartungen und Verbindlichkeiten an	<i>a. Studierende</i>
			<i>b. Praktikumslehrpersonen</i>
			<i>c. Dozierende</i>
		3. Vertrauensleistungen	
	C2. Professionalisierung		
		1. Leitideen des Praktikums	
		2. Ziele und Erwartungen an	<i>i. Studierende</i>
			<i>ii. Praktikumslehrpersonen</i>

Anhang

			<i>iii. Dozierende</i>
			<i>iv. SchülerInnen</i>
		3. Gewichtung von Theorie Praxis	
		4. Verständnis Professionalität	

Anhang 3: Berechnung der InterCoderreabilität der Kodierungen von Dokumenten und Interviewtranskripten zur Erfassung von Praktikums-kulturen nach Cohen's Kappa

Kategorie	Cohen's Kappa
A./I.	$\kappa=.918$
A./II.	$\kappa=.829$
B./I.	$\kappa=.881$
B./II.	$\kappa=.827$
B./III.	$\kappa=.814$
C./I.	$\kappa=.820$
C./II.	$\kappa=.783$