

Ruloff, Michael [Hrsg.]; Wyss, Corinne [Hrsg.]; Leonhard, Tobias [Hrsg.]
Lernen in Schule und Hochschule. Kooperationen und ihre Bedeutung in den Schul- und Berufspraktischen Studien

Münster ; New York : Waxmann 2024, 230 S. - (Schulpraktische Studien und Professionalisierung; 9)



Quellenangabe/ Reference:

Ruloff, Michael [Hrsg.]; Wyss, Corinne [Hrsg.]; Leonhard, Tobias [Hrsg.]: Lernen in Schule und Hochschule. Kooperationen und ihre Bedeutung in den Schul- und Berufspraktischen Studien. Münster ; New York : Waxmann 2024, 230 S. - (Schulpraktische Studien und Professionalisierung; 9) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-356708 - DOI: 10.25656/01:35670; 10.31244/9783830999478

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-356708>

<https://doi.org/10.25656/01:35670>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechtsinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Michael Ruloff,
Corinne Wyss,
Tobias Leonhard
(Hrsg.)

Lernen in Schule und Hochschule

Kooperationen und ihre Bedeutung in den Schul- und Berufspraktischen Studien

Schulpraktische Studien und Professionalisierung

Schriftenreihe der Internationalen Gesellschaft für
Schulpraktische Studien und Professionalisierung IGSP

herausgegeben von

Marcel Veber
Julia Košinár
Tobias Leonhard
Marco Galle
Patrick Gollub
Silvia Greiten
Christina Imp
Sabine Leineweber
Emanuel Nestler
Raphaela Porsch
Christian Reintjes
Sebastian Ruin

Band 9

Michael Ruloff, Corinne Wyss,
Tobias Leonhard (Hrsg.)

Lernen in Schule und Hochschule

Kooperationen und ihre Bedeutung in
den Schul- und Berufspraktischen Studien



Waxmann 2024
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Schulpraktische Studien und Professionalisierung, Bd. 9

ISSN 2509-3185

Print-ISBN 978-3-8309-4947-3

E-Book-ISBN 978-3-8309-9947-8

<https://doi.org/10.31244/9783830999478>

Waxmann Verlag GmbH, 2024
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Münster
Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses E-Book ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 open access verfügbar.



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

<i>Michael Ruloff, Corinne Wyss und Tobias Leonhard</i> Kooperation in den Schul- und Berufspraktischen Studien.....	7
---	---

Teil 1: Konzeptionen und übergeordnete Perspektiven

<i>Herbert Luthiger, Susanne Wildhirt und Sibylle Steinmann</i> Basisframework Berufspraktische Studien Ein theoretisch-konzeptioneller Beitrag zu einer Mikroform des Praxisbezugs	17
---	----

<i>Annalisa Biehl, Elisabeth Maué und Kris-Stephen Besa</i> Kooperationsbezogene Einstellungen angehender Lehrkräfte – Zur Bedeutung von Persönlichkeit, Lehrkräfteselbstwirksamkeit und Geschlecht	43
---	----

Teil 2: Kooperationen – interinstitutionell

<i>Anna Laros, Mirjam Kocher, Julia Košinár und Anna Carina Locher</i> Geteilte Verantwortung für die Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen? Zwischen Kooperationsbestrebungen und Erfüllungserwartungen.....	65
---	----

<i>Nina Hüsler, Michael Ruloff, Philipp Marti, Luca-Marie Eirich und Corinne Wyss</i> Kooperation zwischen Partnerschulen und Hochschule Erfahrungen und Erwartungen von Schulleitungen in der Nordwestschweiz	87
--	----

<i>Dagmar Widorski, Julia Ha, Lena Hollenstein und Samuel Krattenmacher</i> Kooperation von Dozierenden und Praxislehrpersonen in Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule Chancen und Herausforderungen auf institutioneller Ebene für die Etablierung partnerschaftlicher Zusammenarbeit in hybriden Räumen	105
--	-----

<i>Eva Weingartner, Alexandra Roggensinger, Corinne Wyss, Thomas Rey, Samuel Krattenmacher und Nina Hüsler</i> Ko-konstruktiv erarbeitete onlinebasierte Selbstlernangebote für Praxislehrpersonen Eine Kooperation zwischen Schule und Hochschule zur Wissensvermittlung und Wissenserweiterung.....	119
---	-----

<i>Marco Galle, Liana Pirovino und Annelies Kreis</i> Schulbasierte und hochschulbasierte Ausbilder:innen als Broker:innen im sozialen Netzwerk „Praktikum“	137
---	-----

*Eveline Gutzwiller-Helfenfinger, Daniela Knüsel Schäfer, Lea Weniger und
Regina Schmid*

Mit Lesson Studies den hybriden Raum gestalten: Kooperation von
Studierenden, Praxislehrpersonen und Mentor:innen im Langzeitpraktikum..... 157

Teil 3: Kooperationen – intrainstitutionell

*Manuela Keller-Schneider, Smirna Malkoc, Christina Imp und
Silke Luttenberger*

Erwartungen und Erfahrungen von Berufseinsteigenden
und Mentor:innen zum Mentorat in der Induktionsphase
in Österreich – Kongruenzen und Divergenzen 179

Linda Hommel und Anja Köhler

„Die Unterrichtsplanung hat die KI gemacht“
Einsatz Künstlicher Intelligenz im Kontext der Schulpraktischen Studien 203

Autor:innenverzeichnis 225

Kooperation in den Schul- und Berufspraktischen Studien

Die Schul- bzw. Berufspraktischen Studien nehmen in allen Lehramtsstudiengängen eine zentrale, wenn auch je nach Studiengang unterschiedlich gewichtete Rolle ein. Bemerkenswert ist, dass dieser Studienbereich als Einziger eine konstitutive Kooperation zwischen zwei Bildungsinstitutionen erfordert. Was in anderen Disziplinen als optionale Ergänzung betrachtet wird, ist hier unerlässlich. Es liegt auf der Hand, dass der erfolgreiche Abschluss in diesem Studienbereich – in Form eines analytisch-beobachtenden Studiums sowie einer aktiv-mitwirkenden Ausbildung – stark von der abgestimmten Zielsetzung, klaren Erwartungen sowie einer kohärenten Arbeits- und Kommunikationsweise abhängt. Das Erfordernis, nicht nur am selben Strang, sondern auch in die gleiche Richtung zu ziehen, unterstreicht die essenzielle Bedeutung der Kooperation und impliziert ein Gebot zur Zusammenarbeit.

Studierende bzw. angehende Lehrer:innen bewegen sich zwischen zwei unterschiedlichen Kontexten – der Schule und der Hochschule –, die jeweils ihre eigene Logik und „Praxis“ (Leonhard, Fraefel, Jünger, Košinár, Reintjes & Richiger, 2016) aufweisen. Diese Kontexte unterscheiden sich nicht nur räumlich und zeitlich, sondern auch in sozialen und kulturellen Dimensionen, was bedeutet, dass die Erwartungen, Arbeitsweisen und Interaktionen in beiden Institutionen unterschiedlich sind und von den Studierenden ein hohes Maß an Flexibilität, Anpassungsfähigkeit und Empathie gefordert wird. Insbesondere die Schulpraktika, die die Studierenden in allen Studiengängen zum Lehrberuf mitgestalten und die für Studierende einen hohen Stellenwert haben, finden im Spannungsfeld zwischen den beiden Institutionen statt. Im Gegensatz zu Praktika, die zum Beispiel in Ingenieursstudiengängen absolviert werden, werden Praktika des Studiums zum Lehrberuf nicht einfach an das Berufsfeld delegiert. Vielmehr betrachten die Hochschulen der Lehrer:innenbildung es traditionell als essenziell, dass die Qualität und die Wirksamkeit dieser Praktika maßgeblich durch akademische Zielsetzungen und Vorgaben geprägt werden. Eine angemessene Betreuung in den Schulen sowie regelmäßige Unterstützung und Mitwirkung durch Hochschulakteur:innen (mindestens in der Schweiz) sind dabei von besonderer Bedeutung. Dass diese Praktika auch strukturell in den Studienverlauf eingebettet sind (Gröschner, 2012), stellt eine zentrale hochschuleitige Anforderung dar. Unter dieser Prämisse scheint es evident zu sein, dass die Kooperation zwischen Schule und Hochschule eine entscheidende Bedingung für den Erfolg dieser Ausbildungsphase (vgl. Jennek, Kleemann & Vock, 2019) oder für die viel beschworene „Verbindung von Theorie und Praxis“ darstellt.

„Kooperation“ wird als Zusammenarbeit von zwei oder mehr Personen, Gruppen, Institutionen oder Systemen verstanden. Sie ist auf organisatorischer, zwischenmenschlicher und individueller Ebene zu betrachten (Rothland, 2016). Mit Kooperation wird die Absicht verfolgt, ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Dabei werden Ressourcen und Fähigkeiten geteilt, um Synergien zu nutzen und gemeinsam ein

Ergebnis zu erzielen, das die individuelle Leistung der Beteiligten übersteigt. Solche professionellen „Bündnisse“ basieren auf einer „Kooperationskultur, die auf reziproker Anerkennung der anderen als Professionelle und einem gemeinsam geteilten Professionsethos beruht“ (Idel, Ullrich & Baum, 2012, S. 15). Diese spezifischen Merkmale des normativ positiv konnotierten Konzepts der Kooperation bezüglich Voraussetzungen, Absichten und Wirkungen zeigen, wie einleitend erwähnt, dass die Umsetzung des Kooperationsanspruchs – im Kontext der Schul- bzw. Berufspraktischen Studien als beinahe unumgänglicher „Kooperationsimperativ“ zu betrachten – erhebliche Herausforderungen mit sich bringen kann. Während Fragen der Kooperation von Lehrer:innen und anderen pädagogischen Akteur:innen in der Schule inzwischen vertieft bearbeitet wurden (vgl. Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006; Grosche, Fussangel & Gräsel, 2020; Kunze, Petersen, Bellenberg, Fabel-Lamla, Hinzke et al., 2021; Trumpa, Franz & Greiten, 2016), ist der gerade für die Schul- bzw. Berufspraktischen Studien konstitutive Aspekt bisher nur ansatzweise und überwiegend als normatives Programm oder Imperativ aufgearbeitet worden. Der vorliegende Band stellt insofern den Versuch dar, einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke zu leisten.

Die bisherigen Erkenntnisse zur professionellen Zusammenarbeit zwischen Lehrer:innen bzw. weiteren Berufsgruppen in der Schule verweisen darauf, dass hohe (normative) Erwartungen an die Kooperation geknüpft sind, insbesondere mit Blick auf die Förderung der Schüler:innen oder die Steigerung der Qualität von Schule und Unterricht (Fabel-Lamla & Gräsel, 2022). Allerdings zeigt sich auch, dass Kooperation mit und an Schulen empirisch keineswegs selbstverständlich ist (Kleemann, Jennek & Vock, 2019). Sie beruht auf Freiwilligkeit und kann nicht eingefordert werden (Halbheer & Kunz, 2011; Kunze et al., 2021). Im Rahmen der Schul- bzw. Berufspraktischen Studien impliziert Kooperation eine sorgfältig koordinierte Interaktion einzelner Akteur:innen sowohl innerhalb von Schule und Hochschule als auch zwischen den beiden Institutionen – mit der Absicht, die Qualität der berufspraxisbezogenen Studienanteile zu gewährleisten und diese, wo erforderlich, auch zu steigern. Dies stellt eine komplexe und vielschichtige Aufgabe dar, da es nicht nur darum geht, die unterschiedlichen Voraussetzungen und Interessen der Beteiligten zu berücksichtigen, sondern auch darum, sicherzustellen, dass alle den kooperativen Prozess als bereichernd und gewinnbringend wahrnehmen (Jennek, Kleemann & Vock, 2019). Der Fokus richtet sich insbesondere auf die Professionalisierung der Studierenden. Ihre Haltung zu Kooperation und Teamarbeit an Schulen variiert, wie bisherige Untersuchungen zeigen (de Zordo, Hagenauer & Hascher, 2019; Rothland, 2012). Daher ist es entscheidend, die Studierenden aktiv in die Zusammenarbeit einzubeziehen, indem ihre bestehenden Kompetenzen anerkannt werden und ihre individuelle Entwicklung gefördert wird (Kleemann et al., 2019).

Aktuelle Entwicklungen haben die Schul- bzw. Berufspraktischen Studien in den letzten Jahren mit neuen Verantwortlichkeiten konfrontiert. Die Einführung neuer Studienvarianten für den Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrberuf im Kontext des Lehrpersonenmangels (Bellenberg, Bressler, Rotter & Reintjes, 2021; Porsch, Baum-

garten & Jahn, 2023) kann als anspruchsvoll betrachtet werden. Dies trifft grundsätzlich auch auf die digitale Transformation an Schulen und Hochschulen zu. Insbesondere die COVID-19-Pandemie stellte die Schul- bzw. Berufspraktischen Studien vor erhebliche Herausforderungen (Reintjes, Porsch & im Brahm, 2021; Wyss & Staub, 2021). Praxisbegleitende Lehrveranstaltungen und Praktika mussten aufgrund von längerfristigen Schulschließungen teilweise vollständig digital durchgeführt werden, was nicht nur technische Anpassungen, sondern auch didaktische Innovationen erforderte (Ivanova, Bäuerlein, Ruloff & Bühlmann, 2022). Vor diesem Hintergrund haben institutionalisierte Kooperationen im Kontext der Schul- bzw. Berufspraktischen Studien zusätzlich an Bedeutung gewonnen.

In der Lehrer:innenbildung wurde in den vergangenen Jahren auf verschiedene Kooperationsansätze zurückgegriffen (vgl. als Überblick Straub & Dollereder, 2019). Mit Modellierungen wie dem „Third Space“ oder „dritten Raum“ (Fraefel & Bernhardsson-Laros, 2016; Leonhard et al., 2016; Zeichner, 2010), den Communities of Practice (Lave & Wenger, 1991) oder der Figur der Research-Practice Partnerships (Coburn & Penuel, 2016; Zala-Mezö & Datnow, 2024) stehen auf theoretisch konzeptioneller Ebene Vorstellungen über gelingende Kooperationsformen und Kooperationsverhältnisse zur Verfügung. Wie sich Kooperation in diesen und anderen Formen jedoch empirisch vollzieht, stellt eine Frage dar, deren Bearbeitung in den Beiträgen des neunten Bandes der IGSP-Publikationsreihe dokumentiert wird. Der Fokus liegt auf der Darstellung und der Analyse der Zusammenarbeit – sowohl innerhalb der Institutionen „Schule“ und „Hochschule“ als auch zwischen den beiden Institutionen. Das Ziel besteht darin, einen Einblick in aktuelle Kooperationsmodelle und Kooperationsprojekte zu verschaffen. Ein besonderes Augenmerk liegt auf bereits etablierten Kooperationen, die darauf abzielen, die Zusammenarbeit relevanter Akteur:innen im Sinne der professionellen Entwicklung von Studierenden und Lehrer:innen zu stärken und zu vertiefen.

Der Band ist in drei Teile gegliedert:

Im ersten Teil wird eine grundlegende Auseinandersetzung mit Konzeptionen und übergeordneten Perspektiven auf Kooperationen in den Schul- bzw. Berufspraktischen Studien unternommen. Im ersten Beitrag diskutieren *Herbert Luthiger, Susanne Wildhirt und Sibylle Steinmann* auf der Grundlage der bekannten Forderung nach „mehr Praxis“ in der Lehrer:innenbildung das Potenzial von strukturierenden und systematisierenden „Frameworks“ für die Schul- bzw. Berufspraktischen Studien. Durch die Identifikation spezifischer Parameter und Ausprägungen innerhalb der vorgestellten Rahmenmodelle wird die prinzipielle Bedeutung von Kooperation anschaulich dargelegt.

Annalisa Biehl, Elisabeth Maué und Kris-Stephen Besa richten den Blick im zweiten Beitrag auf kooperationsbezogene Einstellungen angehender Lehrer:innen. Auf der Basis einer Befragung von rund 350 Lehramtsstudierenden zur Bedeutung von Geschlecht, Persönlichkeit und Selbstwirksamkeit zeigen sie auf, dass Letztere einen positiven Einfluss auf die Einschätzung der Relevanz kollegialer Kooperation hat.

Den Schwerpunkt des Bandes bildet der zweite Teil, der sich einer eingehenden Untersuchung interinstitutioneller Kooperationen – explizit der zu Beginn beschriebenen Zusammenarbeit zwischen den Institutionen „Hochschule“ und „Schule“ – widmet. Die Beiträge vertiefen konzeptionell-strategische sowie operative Fragen und gewähren aufschlussreiche Einblicke in aktuelle, für die Schul- bzw. Berufspraktischen Studien zentrale Kooperationsprojekte.

Im ersten Beitrag dieses Teils richten *Anna Laros, Mirjam Kocher, Julia Košinár und Anna Carina Locher* den Blick auf die an Kooperationen grundsätzlich beteiligten Akteur:innengruppen – Schulleitungen, Praxislehrer:innen und Verantwortliche seitens der Schul- bzw. Berufspraktischen Ausbildung. Durch eine detaillierte Analyse von Erwartungen und Selbstwahrnehmungen zeigen die Autorinnen Inkongruenzen bzw. Unklarheiten in Bezug auf Perspektiven und Zuständigkeiten auf.

Nina Hüsler, Michael Ruloff, Philipp Marti, Luca-Marie Eirich und Corinne Wyss untersuchen nach mehr als einem Jahrzehnt der Zusammenarbeit in der Nordwestschweiz die „Partnerschulen“ der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Im Zentrum steht die Frage, welche Konzepte von Kooperation die an diesem Modell maßgeblich Beteiligten entwickeln. Dazu wurden Schulleitungen sowie schulinterne Koordinator:innen der Ausbildungsgänge der Sekundarstufen I und II interviewt. Die Ergebnisse offenbaren ein vielfältiges und zugleich differenziertes Verständnis von „Partnerschaft“ zwischen Schule und Hochschule, wobei der schulische Fokus nicht zuletzt auf der Rekrutierung und der Sicherung pädagogischen Personals liegt.

Mit der Kooperation zwischen Dozent:innen und Praxislehrer:innen setzt sich der Beitrag von *Dagmar Widorski, Julia Ha, Lena Hollenstein und Samuel Krattenmacher* auseinander. Im Zentrum steht die gemeinsame Arbeit an der Hochschule: An mehreren Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz wurden Praxislehrer:innen zu „Praxisdozierenden“ ausgebildet, um im „Tandem“ mit Hochschuldozierenden die praxisnahe Lehre an der Hochschule zu stärken. Die Autor:innen beleuchten Chancen und Herausforderungen auf institutioneller Ebene, betonen den großen Aufwand der Lehrer:innen und unterstreichen die Notwendigkeit einer klaren Rollendefinition der Beteiligten.

Eva Weingartner, Alexandra Roggensinger, Corinne Wyss, Thomas Rey, Samuel Krattenmacher und Nina Hüsler analysieren die gemeinsame Arbeit von Hochschuldozent:innen und Praxislehrer:innen, die jeweils in Zweiertteams Online-Selbstlernangebote für schulische Weiterbildungen entwickelt hatten, die orts- und zeitunabhängig bearbeitet werden können. Die Erfahrungen mit dieser Zusammenarbeit wurden mittels Leitfadenterviews erfasst. Die Teilnehmer:innen empfanden die Kooperation als bereichernd, wobei der gegenseitige Respekt und das Arbeiten „auf Augenhöhe“ trotz unterschiedlicher Bildungshintergründe als zentral erachtet wurden.

Die intensive Zusammenarbeit zwischen Hochschuldozent:innen und Lehrer:innen wird auch im Beitrag von *Marco Galle, Liana Pirovino und Annelies Kreis* thematisiert. Der Kooperationsort ist die Schule; das Augenmerk richtet sich auf die Begleitung von Student:innen im Praktikum. Das kooperative Engagement wurde mittels

Leitfadeninterviews sowie mithilfe von Fragebögen untersucht. Der Beitrag zeigt auf, dass die Art und Weise der Kooperation entscheidend ist: Eine professionelle Entwicklung der Studierenden wird besonders dann gefördert, wenn die Zusammenarbeit zwischen den praxisbegleitenden Hochschuldozent:innen und Lehrer:innen nicht durch Arbeitsteilung, sondern durch eine gemeinsam getragene Verantwortung geprägt ist.

Schließlich richten *Eveline Gutzwiller-Helfenfinger, Daniela Knüsel Schäfer, Lea Weniger und Regina Schmid* den Blick auf die Kooperation im Kontext von „Lesson Studies“. Dieses bisher noch wenig etablierte Konzept bildete die Grundlage für die sechs untersuchten Mikroteams: Zwei Studierende und eine Lehrperson hatten jeweils mit Unterstützung von Mentor:innen der Hochschule zusammengearbeitet. Anhand der Untersuchung von Unterrichtsnachbesprechungen wurde die Kommunikation innerhalb der Teams einer vertieften Analyse unterzogen. Die Autorinnen legen detailliert dar, wie diese Gespräche strukturiert waren und inwiefern sich die Kommunikationsmuster der Teams unterscheiden.

Der dritte Teil des Bandes befasst sich mit der institutionellen Kooperation. *Manuela Keller-Schneider, Smirna Malkoc, Christina Imp und Silke Luttenberger* beleuchten den Berufseinstieg und zeigen auf der Grundlage von Daten aus der Studie „Wahrgenommene Anforderungen in der Induktionsphase“ der Pädagogischen Hochschule Steiermark auf, dass Berufseinsteiger:innen sowie mentorierende Lehrer:innen ein divergierendes Verständnis von Mentoring haben. In diesem asymmetrischen Verhältnis spielt die Fähigkeit zur Kooperation, die implizite Normen erkennt und respektiert, eine zentrale Rolle.

Im Abschlussbeitrag untersuchen *Linda Hommel und Anja Köhler* den Einsatz Künstlicher Intelligenz in den Schul- bzw. Berufspraktischen Studien. Anhand eines konkreten Szenarios zeigen sie auf, wie angehende Lehrer:innen das Tool „ChatGPT“ nutzen, um Unterrichtsplanungen zu entwickeln. Durch differenzierte, an das Programm gerichtete Anweisungen – sogenannte „Prompts“ – vermitteln sie einen Eindruck davon, wie die ‚Zusammenarbeit‘ mit ChatGPT in der Praxis aussehen kann. So wird etwa beschrieben, wie ChatGPT in der Rolle einer Lehrkraft am Gymnasium operationalisierte Lernziele zu einem spezifischen Thema formuliert. Die Autorinnen betonen, dass der Einsatz von Künstlicher Intelligenz das Ziel verfolge, Lehrkräfte zu entlasten, indem ChatGPT als Dialogpartner für die Ideengenerierung in der Unterrichtsplanung diene. Gleichzeitig werden jedoch auch die Grenzen sowie ethische und rechtliche Aspekte in Bezug auf die ‚Kooperation‘ mit Künstlicher Intelligenz kritisch betrachtet.

Die einzelnen Beiträge dieses Bandes zeichnen ein differenziertes Bild von Kooperationen im Kontext der Schul- bzw. Berufspraktischen Studien: Die eingehende Betrachtung und die vertiefte Analyse verschiedener Studien und Projekte verdeutlichen die dynamische und anspruchsvolle Entwicklung dieses Studienbereichs. Hervorzuheben ist die Vielfalt der Kooperationsformen, die in den Schul- bzw. Berufspraktischen Studien etabliert wurden, was wiederum die komplexe Struktur dieses Studienfeldes

unterstreicht. Neben einem umfassenden Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu Kooperationen liefern die Beiträge wertvolle Einblicke in die strukturellen Veränderungen und die daraus resultierenden Anforderungen, die sowohl für die schulische Praxis als auch für die Weiterentwicklung der Lehrer:innenbildung von erheblicher Bedeutung sind.

Der vorliegende Band sowie der 5. Kongress der IGSP in Muttens bei Basel wurden durch die Unterstützung der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz sowie der Pädagogischen Hochschule Zürich ermöglicht. Unser Dank gilt daher den Verantwortlichen der beiden Pädagogischen Hochschulen. Ebenso möchten wir den Autor:innen, der Lektorin sowie dem Waxmann Verlag für die vertrauenswürdige Zusammenarbeit bei der Erstellung und der Veröffentlichung dieses Bandes danken. Wir danken auch den Gutachter:innen, die sich bereitwillig für das Review zur Verfügung gestellt und durch ihren kritischen Blick die Qualität der eingereichten Manuskripte erheblich verbessert haben. Schließlich richten wir unseren besonderen Dank an Monika Flohr, die Geschäftsführerin der IGSP, für ihre kompetente und umsichtige Koordination der hier vorliegenden Schrift.

Literatur

- Bellenberg, G., Bressler, C., Rotter, C. & Reintjes, C. (2021). Die berufsbegleitende Qualifizierung im Seiteneinstieg als kohärenter, alternativer Zugang in den Lehrerberuf? Die Perspektive von Schulen und Studienseminaren. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 223–239). Münster: Waxmann.
- Coburn, C. E. & Penuel, W. R. (2016). Research–practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational Researcher*, 45(1), 48–54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>
- de Zordo, L., Hagenauer, G. & Hascher, T. (2019). Auf das Praktikumsteam kommt es an? Einstellungen zur Kooperation von Studierenden in Teampraktika. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(3), 58–65. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2019_05
- Fabel-Lamla, M. & Gräsel, C. (2022). Professionelle Kooperation in der Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–21). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_57-1
- Fraefel, U. & Bernhardsson-Laros, N. (2016). Das Prinzip der Hybridität beim Aufbau professionellen Handlungswissens in Hochschulstudiengängen. „Third Space“ als offenes Kooperations- und Diskursfeld. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 6, 99–114.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>
- Gröschner, A. (2012). Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(2), 200–208. <https://doi.org/10.25656/01:13813>

- Halbheer, U. & Kunz, A. (2011). *Kooperation von Lehrpersonen an Gymnasien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92720-6>
- Idel, T.-S., Ullrich, H. & Baum, E. (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesen Band. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 9–25). Wiesbaden: Springer.
- Ivanova, M., Bäuerlein, K., Ruloff, M. & Bühlmann, F. (2022). Mehrwert von Online-Praktikumsformaten in der berufspraktischen Ausbildung im Lehramtsstudium: Auswertung zweier Befragungen aus der Schweiz und Österreich für den Zeitraum der Covid-19-bedingten Schulschließungen. *MedienPädagogik*, 23, 211–234. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2022.11.29.X>
- Jennek, J., Kleemann, K. & Vock, M. (2019). Einleitung: Kooperation von Universität und Schule fördern. Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern. In K. Kleemann, J. Jennek & M. Vock (Hrsg.), *Kooperation von Universität und Schule fördern: Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern* (S. 7–18). Opladen: Barbara Budrich.
- Kleemann, K., Jennek, J. & Vock, M. (2019). Kooperationen in Campusschulen-Netzwerken an der Universität Potsdam. In K. Kleemann, J. Jennek & M. Vock (Hrsg.), *Kooperation von Universität und Schule fördern: Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern* (S. 83–103). Opladen: Barbara Budrich.
- Kunze, K., Petersen, D., Bellenberg, G., Fabel-Lamla, M., Hinzke, J.-H., Moldenhauer, A., Peukert, L., Reintjes, C. & te Poel, K. (Hrsg.), *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum Zusammenwirken pädagogischer Akteur*innen an Schule(n)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Košinár, J., Reintjes, C. & Richiger, B. (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(1), 79–98.
- Porsch, R., Baumgarten, M. & Jahn, R. W. (2023). Seiteneinsteiger:innen und traditionell ausgebildete Lehrkräfte – Unterschiede in den professionellen Kompetenzen, im beruflichen Handeln und emotionalen Erleben. In D. Behrens, M. Forell & T.-S. Idel (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 277–296). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reintjes, C., Porsch, R. & im Brahm, G. (2021). *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potentiale für das Lehren und Lernen*. Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2012). Lehrerbildung und Lehrerverkooperation: 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* (S. 191–204). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothland, M. (2016). Kooperation im Lehrberuf als Verhaltensabsicht von Lehramtsstudierenden. Empirische Befunde zur Bedeutung von Einstellungen, subjektiven Normen und Fähigkeitsüberzeugungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(2), 254–266. <https://doi.org/10.25656/01:17301>
- Straub, R. & Dollereider, L. (2019). Transdisziplinäre Entwicklungsteams im ZZL-Netzwerk, Leuphana Universität Lüneburg. In K. Kleemann, J. Jennek & M. Vock

- (Hrsg.), *Kooperation von Universität und Schule fördern. Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern* (S. 57–82). Opladen: Barbara Budrich.
- Trumpa, S., Franz, E.-K. & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften: Ein narratives Review. *Die Deutsche Schule*, 108(1), 80–92. <https://doi.org/10.25656/01:25947>
- Wyss, C. & Staub, S. (2021). Berufspraktische Lehrpersonenbildung während der Covid-19-Pandemie: Herausforderungen, neue Lernfelder und Entwicklungspotenzial. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39(3), 320–331. <https://doi.org/10.25656/01:23677>
- Zala-Mezö, E. & Datnow, A. (2024). Discourse in research-practice partnership meetings: A comparison of conditions across contexts. *AERA Open*, 10, 1–18. <https://doi.org/10.1177/23328584241230051>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Teil 1:
Konzeptionen und
übergeordnete Perspektiven

Herbert Luthiger, Susanne Wildhirt und Sibylle Steinmann

Basisframework Berufspraktische Studien

Ein theoretisch-konzeptioneller Beitrag zu einer Mikroform des Praxisbezugs

Zusammenfassung

Wie sich zeigt, können hochgesetzte Erwartungen an Praktika im Hinblick auf eine qualitätsvolle Lehrpersonenbildung nicht umfänglich eingelöst werden. Um die hohen Professionalisierungsansprüche zu realisieren, sind ergänzende Lernmöglichkeitsformate erforderlich. Mit unserem Beitrag stellen wir einen 14 Parameter umfassenden morphologischen Kasten zur Diskussion, der eine systematische Übersicht zur Einordnung und Strukturierung berufspraxisbezogener Gestaltungsformen ermöglicht. Ferner skizzieren wir mit dem „Basisframework Berufspraktische Studien“ eine mögliche curriculare Umsetzungsvariante für die Implementierung von Mikroformen des Praxisbezugs in das Lehramtsstudium, welche sowohl die Ausdifferenzierung wissenschaftlichen Wissens und entsprechender Reflexionsfähigkeit als auch die Anbahnung berufspraktischer Handlungskompetenzen unterstützt. Die beschriebenen Frameworks werden anhand des morphologischen Kastens strukturiert und systematisiert dargestellt.

Schlagwörter: Basisframework; Berufspraktische Studien; Mikroform des Praxisbezugs; morphologischer Kasten; Praxisbezug Lehrpersonenbildung; Professionalisierung Lehrpersonenbildung

Basic framework for practical professional studies

A theoretical and conceptual contribution to a microform that establishes practical relevance

Summary

Experience shows that high expectations regarding high-quality teacher education programmes cannot be fully met in internships. Complementary forms of learning opportunities are required for practical study formats in order to fulfil the high demands on professionalisation. In our contribution, we present a morphological box that consists of 14 parameters and provides a systematic overview and structuring aid for classifying practical elements of professionalisation in teacher education. Taking the basic framework as a starting point, we outline a potential curricular implementation variant for integrating micro-forms that relate theory and practice into teacher preparation programmes. These micro-forms support both the differentiation of scientific knowledge and corresponding reflection skills as well as the acquisition of professional teaching skills. The frameworks are structured and systematized with reference to the morphological box.

Keywords: basic framework; practical professional studies; microform of theory-practice relationship; morphological box; practical relevance of teacher training; professionalization in teacher training

1. Ausgangslage: (Un)erfüllte Erwartungen an Praxisphasen im Professionalisierungsprozess

Das zentrale Anliegen hochschulischer Lehrpersonenbildung besteht in der Verknüpfung hochschulischer Lehre mit der schulischen Praxis (zum aktuellen Diskurs vgl. z. B. Rothland, 2020). Praxisphasen unterschiedlicher Formate gelten als unverzichtbar zur Überwindung des Theorie-Praxis-Problems (Patry, 2014; Rothland, 2023). Während Österreich und die Schweiz ein einphasiges Modell der Lehrer:innengrundausbildung praktizieren, favorisiert Deutschland eine zweiphasige Lehrpersonenbildung, die an vielen Universitäten in Deutschland ein in die erste Phase integriertes, variantenreich umgesetztes Praxissemester beinhaltet – dies als Konzept, das „mit der Ausdehnung Berufspraktischer Lerngelegenheiten das Ziel verknüpft, Praxisnähe und Berufsfeldorientierung in das Studium zu integrieren“ (Ulrich & Gröschner, 2020, S. V), und Lehramtsstudierenden die Gelegenheit bietet, in das schulische Praxisfeld einzutauchen, Unterricht unmittelbar zu erleben und diesen zunehmend selbstständiger zu gestalten (Ulrich, Klingebiel, Bartels, Scherer & Gröschner, 2020). Dass Praxisphasen einen hohen Stellenwert im Professionalisierungsprozess einnehmen, steht auch in der Schweiz außer Frage: „Für die meisten Studierenden“, so die Überzeugung, „ist evident, dass Praxis nur in der Praxis zu lernen sei, und nicht wenige Lehrerinnen und Lehrer reklamieren für sich, Trägerinnen und Träger bzw. Vermittlerinnen und Vermittler jener Praxis zu sein, die den Nachwuchs zu funktionierendem Unterricht und solidem beruflichen Handeln befähigen“ (Fraefel, 2016, S. 7). Der Ruf nach „mehr Praxis“ verweist auf die hohe Dignität, die dem Berufsfeldbezug im Lehrer:innenbildungsdiskurs zugeschrieben wird. In dieser Diskussion über Praxisbezüge, welche sich nach wie vor hauptsächlich an „Makroformen des Praxisbezugs“ – das heißt an Praktika – orientiert, zeigen sich insbesondere die folgenden drei kritischen Aspekte:

1. Eine rein quantitative Ausdehnung von Praxisphasen nimmt, wie Studien nahelegen, kaum positiven Einfluss auf studentische Kompetenzentwicklungen (z. B. Liegmann, Artmann, Berendonck & Herzmann, 2018; Rothland, 2018; Ulrich et al., 2020). Bedeutsamer sind vielmehr Qualitäten der mentorierten Unterstützung und Begleitung, curriculare Einbettungen von Praxisphasen, curriculare Anbindungen an beteiligte Institutionen und theoretische Rahmungen der Praxisphasen (König & Rothland, 2018).
2. Ziele und Erwartungen der jeweils beteiligten Personen und Gruppen an die Ausgestaltung, die Begleitung und die Betreuung von Praktika können deutlich voneinander abweichen: „Während Praxislehrpersonen insbesondere professionelle Handlungskompetenzen vermitteln wollen und als Rollenmodelle und Coaches auftreten, streben Dozierende häufig nach einer (kritischen) Reflexion beruflicher Praxis und forschenden Lernerfahrungen der Studierenden“ (Ulrich & Gröschner, 2020, S. VI). Zwar liegen Praktika als Bestandteile des Studiums formal in der Verantwortung der Hochschule, tatsächlich jedoch sind – wie Forschungsbefunde übereinstimmend zeigen – die berufserfahrenen Lehrpersonen in den Schu-

len vor Ort im Zuge ihrer mentorierenden Begleitung und Unterstützung weitaus einflussreicher als die Angebote der Hochschulen (z. B. Rothland & Boecker, 2015; Zaruba, Gronostaj, Ahlgrimm & Vock, 2022).

3. In Praktika, in denen Studierende selbst unterrichten, zeigt sich die Problematik des Handelns unter Druck in situ bei gleichzeitig notwendiger Selbstdistanzierungsbemühung von eigenen Praktiken ex situ. Rothland (2020) konstatiert für das Praxissemester, dass es nicht „distanzierte, handlungsentlastende Beobachtungssituationen für das Fallverstehen ohne Handlungsdruck“ biete, „um den Routinen und Selbstverständlichkeiten der Praxis bzw. des Praktikablen nicht auf den Leim zu gehen. Stattdessen ist im Praxissemester beides verankert: starke Einbindung in Praxis in Form eigener Unterrichtseinheiten und zugleich Reflexion der Praxis auf wissenschaftlicher Grundlage, die ihrerseits Distanz zur Praxis und die Entlastung von Handlungsdruck erfordert“ (Rothland, 2020, S. 282). Neuweg (2022) schlägt daher die Notwendigkeit einer „örtlichen“ Trennung von theoretisch-reflektierender Distanz und praktizierend-agierender Einlassung vor, um zu verhindern, dass Studierende nicht aufgerieben werden zwischen den expliziten Bildungszielen des Formats „Praktikum“ und den konkreten Ansprüchen des Praxisfeldes. In der Konsequenz bedeutet dies, dass Lernsituationen ohne Handlungsdruck im Kontext von Praktikumseinsätzen nur vor- und/oder nachbereitend stattfinden können und zwischenzeitlich nur dann, wenn die zeitlichen, finanziellen und personalen Ressourcen eine diesbezügliche Lernbegleitung erlauben.

Bereits vor zehn Jahren konstatierte Weyland (2014) Folgendes:

Die Forschungslage legt nahe, das Potenzial schulischer Praxisphasen als Makroform von Praxisbezug hinsichtlich seines Professionalisierungsbeitrages zukünftig differenzierter zu untersuchen. In diesem Zusammenhang sollten auch andere sog. Mikrobezüge von Praxisformaten auf ihren Professionalisierungsgewinn, gerade auch in curricular vor- und nachstehendem Bezug zur o. g. Makroform in Lehre und Forschung stärker beleuchtet werden. (Weyland, 2014, S. 18)

Hierzu eigneten sich beispielsweise Fallbesprechungen anhand bzw. ausgehend von Hospitationen, Interviews, Dokumentationen, Filmen, Diskussionen von Texten und Daten sowie Simulationen.

Im Anschluss an Weyland (2014) wird im Folgenden auf der Basis eines Vorschlags von Scheidig (2018) ein morphologischer Kasten zu Praxisbezugsformen für die Berufspraktischen Studien vorgestellt, mit dem sich ein differenziertes Verständnis von Potenzialen unterschiedlicher Gestaltungsformate gewinnen lässt (Abschnitt 2). Ausgehend von der Frage, wie im hochschuldidaktischen Bildungsangebot Mikrobezüge zur Berufspraxis initiiert werden können, wird sodann in Anlehnung an das „Zürcher Framework“ zur Verknüpfung von Forschung und Lehre (Trempp & Hildbrand, 2012) das „Basisframework Berufspraktische Studien“ exponiert. Durch

dieses Mikroformat des Praxisbezugs werden Studierende in die Lage versetzt, in theoretisch-reflektierende Selbstdistanz zu treten, eine forschende Grundhaltung zu gewinnen, individuelle professionelle Entwicklungsprozesse anzugehen und Entwicklungsaufgaben zu bearbeiten (Abschnitt 3). Zwei Beispiele curricular verankerter „Basisframeworks Berufspraktische Studien“ aus unterschiedlichen Ausbildungsphasen werden als Mikroformen des Praxisbezugs vorgestellt und zur Validierung im morphologischen Kasten verortet. Ferner berichten wir von ersten Erprobungserfahrungen (Abschnitt 4). Ein erstes Fazit zum Mehrwert der Implementierung des „Basisframework Berufspraktische Studien“ für den Professionalisierungsprozess angehender Lehrpersonen rundet den Beitrag ab (Abschnitt 5).

2. Morphologischer Kasten zu Gestaltungsformen in den Berufspraktischen Studien

Den Praxisbezug im Studium allein auf Praktika zu reduzieren bzw. der an das Studium gestellten Erwartung des Praxisbezugs allein durch Auslagerung aus dem hochschulisch verantworteten Kern des Studiums begegnen zu wollen, greift zu kurz (Hedtkke, 2016). Die klare Aufteilung in hochschuldidaktische Lehre und Praktikum weicht zunehmend einer stärkeren Kooperation und Verschränkung, wobei die Gründe in der geschärften Wahrnehmung für Herausforderungen zu suchen sind, mit denen sich die Berufspraktischen Studien konfrontiert sehen: eine tief verwurzelte Figur des „Theorie-Praxis-Problems“ und eine latente Unsicherheit gegenüber den Wirkungen der Lehrpersonenbildung auf der Basis empirischer Untersuchungen (z.B. Hagelgans, 2019; Wenzel, Wernet & Kollmer, 2018).

Vor diesem Hintergrund entwickeln sich vielfältige Gestaltungsformen in den Berufspraktischen Studien stetig weiter. Es entstehen innovative Konzepte zur Erneuerung praktischer Erfahrungsmöglichkeiten im Schulfeld (z.B. Praxissemester, Partnerschulmodelle, Content-Focused Coaching) sowie Formen vermittelter Praxisbezüge (z.B. Analyse von Praxisartefakten, Reflexion praktischer Erfahrungen, Unterrichtsvideos, Simulationen, 360-Grad-Videografie u.v.a.m.). Was fehlt, ist eine Übersicht.

Der Schweizer Astrophysiker Fritz Zwicky (1989) entwickelte auf der Basis grundlegender Forschungsmethoden zur Systematisierung und kreativen Problemlösung den sogenannten „morphologischen Kasten“, mit dem sich im heuristischen Suchverfahren sogenannte „wicked problems“ (Ritchey, 2013) aufspüren und analysieren lassen. Seine häufigste Darstellungsform ist eine mehrspaltige Tabelle, die es in einer visualisierten, strukturierten, verdichteten und übersichtlichen Form ermöglicht, systematisch Ideen und Lösungen in den Ingenieur- und Naturwissenschaften sowie in Kunst und Design zu finden und zu entwickeln (Mareis, 2012). Im Ergebnis handelt es sich um ein „Diagramm mit operativem Potential“ (Mareis, 2012, S. 43).

Pädagogische Bezüge auf Zwickys morphologischen Kasten sind bis dato selten: Knapp dreißig Jahre später griff ihn Scheidig (2018) im Zusammenhang mit hoch-

schuldidaktischen Herausforderungen des Praxisbezugs auf; Isenmann, Landwehr-Zloch und Zinn (2020) nutzten ihn für denkbare Lösungsoptionen zur Ausgestaltung und Implementierung der Bildung für nachhaltige Entwicklung; Luthiger (2023) verwendete ihn als Analyse- und Gestaltungsinstrument für professionelle Allianzen zwischen Pädagogischer Hochschule und Lehrprofession.

Mit dem hier zur Diskussion gestellten morphologischen Kasten zur Analyse und Reflexion von Gestaltungsformen berufspraktischer Bezüge in den Berufspraktischen Studien greifen wir die eingangs entfaltete Problem- und Fragestellung nach praktikumsergänzenden Praxisbezugsformen in der Lehrpersonenbildung wieder auf. Er umfasst 14 Parameter, basiert im Wesentlichen auf der Arbeit von Scheidig (2018) und wurde von den Autor:innen weiterentwickelt; insbesondere werden die Dimensionen der Parameter beschrieben und – wo möglich – mit wissenschaftlichen Grundlagen gestützt:

1. Die Bezeichnung *Grobform* greift zurück auf die von Hedtke (2000) eingebrachte Unterscheidung zwischen Makro- und Mikroformen des Praxisbezugs. Makroformen des Praxisbezugs sind auf breitere praktische Anwendungen über verschiedene Bereiche bzw. Kontexte hinweg angelegt und umfassen längerfristige Projekte, Praktika, berufliche Erfahrungen oder Feldforschung zu umfangreichen und komplexen Problemen oder Fragestellungen. Mikroformen des Praxisbezugs dagegen beziehen sich auf konkrete, spezifische Anwendungen von theoretischem Wissen in einem begrenzten Bereich. Sie konzentrieren sich auf einzelne Fälle, Situationen oder Probleme und deren direkte Anwendung in der Praxis.
2. Mit Scheidig (2020) können studentische Tätigkeiten zur Kontaktnahme mit dem Praxisfeld in drei *Grundformen* unterschieden werden: 1. teilnehmende beobachtende Praxis, die in situ, insbesondere im Rahmen von Hospitationen, erlebt wird; 2. Praxisgestaltung, die handelnd in situ erlebt wird, insbesondere in Verantwortung für den Unterricht; 3. Praxisanalyse, die ex situ vermittelt erfolgt, aber aktiv erlebt wird, insbesondere in handlungsentlasteter Reflexion und Beurteilung von Lehr- und Lernsituationen, wobei beachtet werden muss, dass Theoriewissen nicht direkt in Anwendungen übersetzt werden kann.
3. Die *Bezugnahme* kann direkt oder indirekt erfolgen, wobei die direkte Auseinandersetzung unmittelbar, die indirekte medienbasiert erfolgt, beispielsweise bild- oder sprachvermittelt durch Praxisartefakte, Reflexion von Praxiserfahrungen, Simulationen von Praxisfacetten, zum Beispiel durch Videografien, E-Portfolios oder Virtual-Reality-Lernumgebungen.
4. Weyland und Wittmann (2011) gehen davon aus, dass sich Professionalisierungsprozesse zwischen den drei konstituierenden Bezugssystemen „Wissenschaft“, „Praxis“ und „Person“ abspielen, wobei mit Herzog, Peyer und Leonhard (2017) vier Basisrelationen zu unterscheiden sind: „Erkenntnis als Relationierung von Wissenschaft und Person“, „Erfahrung als Relationierung von Wissenschaft und Person“, „Forschung und Entwicklung als Relationierung von Wissenschaft und Praxisfeld“ und „Selbstreflexion als aktive Distanzierung zur eigenen Person“ (Herzog et al., 2017, S. 169). Mit dem auf den Praxisbezug bezogenen Parameter

Intentionen werden die Bezugssysteme und die Basisrelationen aufgenommen und ergänzt, sodass er die folgenden Ausprägungen umfasst: das Kennenlernen und Eintauchen in den Beruf, das Sich-vertraut-Machen mit dem Berufsauftrag und den vielfältigen Bedingungen seiner Erfüllung, das Heranführen an künftiges berufspraktisches Handeln und die Erprobung praktischen Handelns in Antizipation künftiger Berufspraktiken. Insgesamt geht es um die Relationierung von Theorie und Praxis zur Generierung berufspraktischen Handelns (Scheidig, 2018).

5. Mit den *Entwicklungsaufgaben* werden berufsphasenspezifisch identifizierte Anforderungen genannt, deren sich die Studierenden annehmen müssen (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2021; Košinár, 2014, 2017). Sensus Keller-Schneider (2021) kristallisieren sich die folgenden vier Bündel von Entwicklungsaufgaben angehender Lehrpersonen heraus, die insbesondere in der Schulpraktischen Ausbildung bearbeitet werden müssen: „explorierende Rollenfindung“, „sachangemessene Vermittlung“, „kohärente Klassenführung“ und „anschlussfähige Kooperation in und mit der Institution“ (Keller-Schneider, 2021, S. 82–84). Die vier Entwicklungsaufgaben verändern sich in ihrer Ausdifferenzierung für Berufseinsteigende und für erfahrene Lehrpersonen.
6. *Hochschuldidaktische Ansätze* unterscheiden zwischen situiertem, problembasiertem und forschendem Lernen (z. B. Tippelt, 2007; Wildt, 2009). Im situierten Ansatz werden die Studierenden in reale Kontexte eingebunden, in denen sie in neuen Erfahrungssituationen ihr Wissen anwenden sollen. Im problembasierten Lernen werden die Studierenden vor reale oder simulierte Probleme gestellt, die sie möglichst eigenständig lösen sollen, wobei der Fokus auf der Entwicklung von Problemlösefähigkeit, kritischem Denken, Zusammenarbeit und Erweiterung des Wissens durch praktische Anwendung liegt. Im forschenden Lernen steht das Entdecken und Erforschen möglichst selbstständiger experimenteller Untersuchungen im Vordergrund, was einzeln oder in Gruppen durchgeführt wird, um durch Antworten und Problemlösungen neues Wissen zu generieren (Aktionsforschung).
7. Mit *Zeitbezug der Praxis* ist die zeitliche Repräsentanz bestimmt, um entweder Reflexionsfolien für vergangene Praktiken, Referenzpunkte für gegenwärtige Praktiken oder Orientierungspunkte für künftige Praktiken zu stiften (Scheidig, 2018).
8. Der *Zeitpunkt des Bezugs* gibt an, ob eine Bezugnahme vorbereitend auf die Praxis im Planungsstadium, zeitgleich oder nachbereitend erfolgt (Scheidig, 2018).
9. Der Parameter *Studienzeitpunkt* beinhaltet curriculare Setzungen und faktische Zeitpunkte im Studienverlauf, wobei mit „faktischen Zeitpunkten“ Situationen gemeint sind, in denen angehende Lehrpersonen beispielsweise bereits vor oder neben dem Studium in Stellvertretungen unterrichten (Criblez, 2017). Es handelt sich um informelle Lerngelegenheiten, bei denen weder das Praxisfeld noch die Hochschule in einer formalen Ausbildungsverantwortung stehen und somit die Relationierung von Theorie und Praxis bzw. das Herstellen von Bezügen zum Studium den Studierenden überlassen ist.
10. Die *Intensität* kann in unterschiedlichen Graduierungen ausgeprägt sein. So reichen die Intensitätsstufen von gelegentlichem Praxisbezug über regelmäßige und

- koordinierte Kontakte bis hin zu formalen, vertraglich abgesicherten langfristigen Kooperationen (z. B. Praxissemester, Partnerschulkonzepte) (Killich, 2007, S. 19).
11. Praxisbezüge unterscheiden sich in der *Struktur* bzw. im *Rhythmus*. Sie können auf wöchentlich wiederkehrende, mehrwöchige oder mehrmonatige Blöcke ausgerichtet sein. Denkbar ist auch eine phasenweise oder variable Bearbeitung.
 12. Über den Parameter *Ort* werden die strukturellen Orte „Hochschule“ und „Schule“ differenziert, wobei auch ortsungebundene Praxisbezüge wie beispielsweise das Führen von E-Portfolios mitgedacht sind, die sich insbesondere für schulische Praxisphasen eignen, um Erfahrungen multimedial zu dokumentieren, diese orts- und zeitungebunden zu teilen und Kommentare entgegenzunehmen (Scheidig, 2018).
 13. Das *Betreuungsverhältnis* bezieht sich auf die Anzahl Studierender pro Betreuungsperson (Scheidig, 2018).
 14. Mit *Betreuungsperson(en)* ist die soziale und mentorierte Unterstützung gemeint, die von (Praxis-)Lehrpersonen aus dem Schulfeld, Mentoratspersonen, Dozierenden oder Mitstudierenden aus dem Praxisfeld und/oder der Hochschule geleistet werden kann. Aus der Forschung weiß man Folgendes: „Der mentoriellen Unterstützung durch praktizierende Lehrerinnen und Lehrer in den Ausbildungsschulen kommt eine herausgehobene Bedeutung zu“ (König & Rothland, 2018, S. 43).

Die 14 Parameter und ihre korrespondierenden Ausprägungen stellen sich tabellarisch wie in Abbildung 1 aufgeführt dar.

Der morphologische Kasten zeigt Möglichkeiten auf, um die Vielfalt von Formen des Praxisbezugs zu strukturieren, zu systematisieren und zu verdichten sowie neue Gestaltungsformen anzudenken. Die Identifikation von Parametern und Ausprägungsformen sensibilisiert für die Potenziale eines möglichen Lerntransfers in den Berufspraktischen Studien. Deutlich wird, dass sich der Praxisbezug – realisiert über ein breites Feld von Gestaltungsvarianten – als ein mehrdimensionales Konstrukt auffassen lässt, mit dem sowohl praxisbezogene Lerngelegenheiten an der Hochschule als auch studienintegrierte Praktiken im Berufsfeld und deren Funktionszuschreibungen assoziiert sind.

Der morphologische Kasten bietet nicht nur eine Möglichkeit für die Analyse verschiedener Formen bezüglich der oben beschriebenen Parameter, sondern legt systematisch die Prinzipien und Strukturen des Praxisbezugs offen; er schärft den Blick für Vor- und Nachteile sowie Chancen und Risiken der Formate und er produziert die folgenden Anschlussfragen:

1. Wie kann der Studienbereich „Berufspraktische Studien“ in seiner Konzeption den individuellen professionellen Entwicklungsprozess der Studierenden unterstützen? Gelingt es, Wege zu finden, die aufzeigen, wie Studierende trotz normativer Vorgaben persönliche Schwerpunkte entdecken und im Rahmen des Studiums an eigenen Entwicklungsaufgaben arbeiten können?
2. Wie sind Berufsstudien konzeptionell so zu formatieren, dass die Studierenden a) einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus entwickeln können (Helsper,

Parameter	Parameterausprägungsformen									
1. Grobform	Mikroform					Makroform				
2. Grundform	Beobachten			Gestalten			Analysieren			
3. Bezugnahme	direkt						indirekt			
4. Intentionen	in Berufswirklichkeit eintauchen	Berufswunsch prüfen	Handlungsformen einüben und erproben	Tätigkeitsfelder kennenlernen	potenzielle Arbeitgeber:innen kennenlernen	Praxiserfahrung mit Theorie und Empirie relationieren	persönliches Wissen über Praxis generieren	Projekte im Schulfeld durchführen	eigene Professionalisierung reflektieren	
5. Entwicklungsaufgabe	explorierende Rollenfindung			sachangemessene Vermittlung		kohärente Klassenführung		anschlussfähige Kooperation in und mit der Institution		
6. Hochschuldidaktische Ansätze	situierendes Lernen			problembasiertes Lernen			forschendes Lernen			
7. Zeitbezug der Praxis	vergangene Praxis			gegenwärtige Praxis			zukünftige Praxis			
8. Zeitpunkt des Bezugs	praxisvorbereitend			praxisbegleitend			praxisnachbereitend			
9. Studienzeitpunkt	im Grundstudium			im Hauptstudium		studienbegleitend		individuell variabel		
10. Intensität	gelegentlich, punktuell			regelmäßig		koordiniert		langfristig		
11. Rhythmus/Struktur	wöchentlich			in Phasen		mehrere Wochen im Block		mehrere Monate im Block		variabel
12. Ort	Schulfeld			mehrere Orte		neutraler Ort		Hochschule		ortsungebunden (z. B. virtuell)
13. Betreuungsverhältnis	individuelle Betreuung			Betreuung in Gruppe		individuell variabel		keine		
14. Betreuungsperson(en)	aus Hochschule		aus Schulfeld		aus Hochschule und Schulfeld		Tutorate		Peers	

Abbildung 1: Morphologischer Kasten zu Gestaltungsformen von Praxisbezügen in den Berufspraktischen Studien (eigene Darstellung basierend auf Scheidig, 2018).

- 2001), b) sich auf berufliche Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben (Keller-Schneider, 2021; Leineweber, Billich-Knapp & Košinár, 2021) einlassen können und c) eine Begleitung erfahren, die sowohl fördert als auch fordert (Daloz, 1986)?
3. Wie gelingt es, Praxisbezüge curricular so einzubetten, dass ein möglichst kohärentes Studienangebot realisiert werden kann?

3. „Basisframework Berufspraktische Studien“ als Mikroform des Praxisbezugs

Für die Bearbeitung der obigen drei Fragen bildet das „Zürcher Framework“ (Treppe & Hildbrand, 2012) eine passende Grundlage, auf der sich Schritte des forschenden Lernens in einen curricularen Kontext einbinden lassen. Das „Zürcher Framework“ orientiert sich an individuellen Lern- und Forschungsaktivitäten innerhalb eines mehrjährigen Lernprozesses, wobei es auf einen wissenschaftsbezogenen Praxisbezug durch forschendes Lernen fokussiert. Für die Berufsstudien lässt sich ein strukturanalyses „Basisframework Berufspraktische Studien“ zur schulpraktischen Professionalisierung formulieren, auf dessen Grundlage ein möglichst kohärentes Studienangebot für Mikroformen des Praxisbezugs realisiert werden kann (vgl. Abbildung 2).

Das theoretische Fundament für die Ableitung von Frameworks in den Berufsstudien ist das Entwicklungsaufgabenkonzept von Keller-Schneider (2021). In Entwicklungsaufgaben werden die beruflichen Anforderungen, derer sich die Studierenden annehmen (müssen) und die zu lösen sind, gebündelt dargestellt, beispielsweise „ein berufliches Selbstverständnis entwickeln“, „adressatengerecht vermitteln“, „eine anerkennende Klassenführung praktizieren“, „Lernprozesse begleiten“ oder „mit verschiedenen Akteur:innen zusammenarbeiten“. Auch wenn die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben hochindividuell verläuft, lassen sich aus Forschungsarbeiten zur Berufsbiografie (Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2021) mögliche Abfolgen ableiten, die es erlauben, den einzelnen Entwicklungsaufgabenfeldern „Rolle“, „Vermittlung“, „Kooperation“ und „Anerkennung“ (Keller-Schneider, 2021) studienstufenspezifische Frameworks zuzuordnen.

Curriculumm Bildungs-/Sozialwissenschaften (Vorlesung, Seminar) Curriculumm Berufsstudien (Mentorat, Praktikum)					Individueller Bildungsgang	
Vorlesung	Seminar	Mentorat	Praktikum	Praxisbegleitung	Studentische Lernaktivitäten	Studentisches Produkt (Beispiel)
Mit folgender „Skala“ wird die Bedeutung der Lehrformate für die Bearbeitung der jeweiligen studentischen Lernaktivität und somit auch der Pensenananteil bestimmt: ✓✓✓ sehr geeignet („Hauptauseinandersetzung“) ✓✓ ergänzende Auseinandersetzung („Zudienerfunktion“) ✓ „Reserve“					Berufliche Herausforderungen und Schlüsselsituationen erfassen und fokussieren	Erinnerungsprotokoll, fremde Falldarstellung, ...
					Fragestellung entwickeln und begründen	Leitende Fragestellung, ...
					Daten sammeln (z. B. Lernspuren der Schüler:innen analysieren, Gespräche führen, Schüler:innen beobachten, Lernjournal anlegen, ...)	Datendokumentation, ...
					Aktuellen Wissens- bzw. Forschungsstand sichten	Zusammenfassung, Exzerpte, ...
					Ziele festlegen	Entwicklungsziel, ...
					Maßnahmen planen	Umsetzungsplan, ...
					Lernfortschritte überwachen	Lernjournal, ...
					Maßnahmen ausprobieren und umsetzen	
					Erfahrungen auswerten, einordnen und Entwicklung beurteilen	Ergebnisbericht, Dokumentation, Videoportfolio, ...
					Professionelle Entwicklung darstellen, austauschen und ausformulieren	Präsentation, Kolloquium, Poster, ...

Abbildung 2: Basisframework Berufspraktische Studien.

Das Basisframework (vgl. Abbildung 2) verbindet das Curriculum der Bildungs- und Sozialwissenschaften, in welchem die curricularen professionsspezifischen Anforderungen beschrieben sind, mit den individuellen Entwicklungs- und Kompetenzerwerbsprozessen der Studierenden und referenziert sowohl auf das Entwicklungsaufgabenkonzept sensu Keller-Schneider (2021) (Parameter 5 des morphologischen Kastens) als auch auf das von Košinár (2014) entwickelte prozessdynamische Professionalisierungsmodell in Form von Aktionsforschungsprojekten.

Das „Basisframework Berufspraktische Studien“ ordnet studentischen Lernaktivitäten nicht nur die Lehrformate „Vorlesung“, „Seminar“ und „Mentorat“ zu, sondern auch studentische Produkte, die in den jeweiligen Etappen im individuellen Bildungsgang entstehen. Chronologisch betrachtet können dies beispielsweise Erinnerungsprotokolle oder Datendokumentationen in Form von Sammlungen sein, die gezielt produziert und möglichst wissenschaftlich fundiert analysiert, ausgewertet und reflektiert werden. So können Aussagen über die Güte der professionellen Entwicklungen der Studierenden getroffen und, referenzierend auf die curricularen professionsspezifischen Anforderungen, weitere Entwicklungsaufgaben abgeleitet werden.

Der Form nach handelt es sich beim „Basisframework Berufspraktische Studien“ gemäß dem morphologischen Kasten um Mikroformen des Praxisbezugs (Parameter 1). Die Intentionen (Parameter 4) können in Abhängigkeit vom Zeitpunkt im Studienverlauf gewählt werden, wodurch eine Komplexitätsreduktion gewährleistet werden kann. Die Intentionen zeigen sich in den studentischen Lernaktivitäten (vgl. Abbildung 2) und umfassen beispielsweise

- in das Berufsfeld aus Lehrpersonenperspektive eintauchen,
- Überzeugungen und Vorstellungen aus der Schulzeit offenlegen und hinterfragen,
- Wissen aus dem Studium mobilisieren, exemplifizieren und verstehen, Theorie und Praxis relationieren,
- Unterricht analysieren, reflektieren und beurteilen, Handlungsalternativen elaborieren,
- Wissen über Unterricht generieren,
- individuelle Professionalisierung reflektieren.

Als hochschuldidaktische Ansätze stehen das forschende Lernen im Sinne der Aktionsforschung und das problembasierte Lernen im Vordergrund (Parameter 6), wobei die Arbeit mit Frameworks durch unterschiedliche Lehrformate koordiniert und unterstützt (Parameter 10, Parameter 11) und vor allem von den Dozierenden der Hochschule individuell oder in Gruppen begleitet und betreut wird (Parameter 13, Parameter 14).

Somit können den verschiedenen Studienstufen stufenspezifische Frameworks zugewiesen werden, die je nach Entwicklungsphase der Studierenden individuelle Bildungsgänge erlauben. Dadurch soll es den Studierenden trotz normativer Vorgaben ermöglicht werden, persönliche Schwerpunkte zu entdecken und im Rahmen des Studiums an persönlichen Entwicklungsaufgaben zu arbeiten.

4. Erste Erfahrungen mit berufspraxisbezogenen Frameworks

Auf der Basis der curricularen professionsspezifischen Studienanforderungen, die an der Pädagogischen Hochschule Luzern im Referenzrahmen formuliert sind (Krammer, Zutavern, Joller, Lötscher & Senn, 2013), wurde im Zuge der Studienplanreform 2021 die Arbeit mit Frameworks in den Berufspraktischen Studien eingeführt. Die Hochschule hat sich für die folgende Framework-Systematik entschieden:

- Im Grundjahr-Framework geht es darum, den Rollenwechsel anzugehen und ein erstes berufliches Selbstverständnis zu entwickeln (Keller-Schneider, 2021). Dazu gehören beispielsweise die Entwicklungsaufgaben „erste Anfangssituationen überwinden“, „erste Rollenvorstellungen entwickeln“ und „das eigene Handeln reflektieren“.
- Im Bachelor-Framework der Studiengänge Kindergarten/Unterstufe, Primarstufe und Sekundarstufe I stehen Entwicklungsaufgaben wie „adressatengerechte Vermittlung“ und „Lernprozesse begleiten“ sowie „aner kennende Klassenführung“ im Vordergrund.
- Im Master-Framework des Studiengangs Sekundarstufe I stehen die Entwicklungsaufgabe „Kooperation“ und damit der erweiterte Berufsauftrag und die Arbeit in multiprofessionellen Teams im Vordergrund.

Im Folgenden stellen wir zwei Frameworks vor, die auf unterschiedliche Ausbildungszeitpunkte bezogen sind, und berichten deskriptiv von ersten Erfahrungen und Rückmeldungen der Studierenden.

Grundjahr (1./2. Semester der drei Studiengänge Kindergarten/Unterstufe, Primarstufe und Sekundarstufe I): Framework „Berufliches Selbstverständnis entwickeln“

Im stufenübergreifenden Grundjahr der Pädagogischen Hochschule Luzern entwickeln die Studierenden im Framework „Vertiefungsarbeit“ (vgl. Abbildung 3) ihr professionelles und berufliches Selbstverständnis auf wissenschaftlichen Grundlagen in der persönlichen Auseinandersetzung und in der Umsetzung im Berufsfeld weiter (Parameter 4). Dadurch soll die Verbindung des offiziellen Bildungsgangs (curriculare professionsspezifische Anforderungen) mit dem individuellen Bildungsgang (individuelle Entwicklungs- und Kompetenzerwerbsprozesse), insbesondere auch bezüglich der Entwicklungsaufgaben sensu Keller-Schneider (2021) (Parameter 5), ermöglicht werden. Die Vertiefungsarbeit begleitet die Studierenden über das gesamte erste Studienjahr hinweg (Parameter 1), welches, bedingt durch die Einphasigkeit der Ausbildung, mehrere Praxis- und Hochschulphasen umfasst (Parameter 12). Im Herbstsemester (1. Semester des Studiums) erleben sich die Studierenden im ersten Halbtagespraktikum, sammeln erste Erfahrungen als Lehrperson und dokumentieren ihre Fragen, Irritationen, Schwierigkeiten und nächsten Lernziele. Daraus kristallisiert sich für die Studierenden ihr persönliches Themenfeld heraus, welches sie im ersten Blockpraktikum (Zwischensemester) mit eigenen Erfahrungen und theore-

tischen Bezüge anreichern. Nach dieser intensiveren Auseinandersetzung formulieren die Studierenden eine konkrete, persönlich relevante Fragestellung. Die inhaltliche Dimension der Fragestellung wird anhand von Fachliteratur (theoretischer Hintergrund) aufgearbeitet und verschriftlicht (wissenschaftliches Schreiben). Auf der Basis der theoretischen Auseinandersetzung werden Aspekte der Fragestellung in der Praxis erprobt (Planung, Durchführung, inklusive Dokumentation). Ausgewertet wird die Umsetzung mit Hinweisen zu Wirkannahmen, kritischen Überlegungen, Alternativen, Folgerungen und Bezügen zur Theorie.

Eine Evaluation am Ende des Frühlingssemesters 2021 zeigt die Sichtweise der Studierenden auf das Framework „Vertiefungsarbeit“. 239 von 435 Studierenden des Grundjahrs aus allen drei Studiengängen (Kindergarten/Unterstufe, Primarstufe und Sekundarstufe I) haben teilgenommen. Die Studierenden geben an, dass die Vertiefungsarbeit das vertiefte Nachdenken in allen drei Bezugssystemen sensu Weyland und Wittmann (2011) anregt („Wissenschaft“ über 93 Prozent; „Praxis“ über 90 Prozent und „Person“ über 83 Prozent). Die Mittelwerte liegen bei allen Bezugssystemen hoch zwischen 3.50 ($SD = .71$) und 3.56 ($SD = .66$) auf einer vierstufigen Likert-Skala von 1 („trifft nicht zu“) bis 4 („trifft zu“) (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Einschätzung der Studierenden zum Framework „Vertiefungsarbeit“

„Die Vertiefungsarbeit hat mich zum vertieften Nachdenken und Lernen angeregt ...“			
	bezüglich der wissenschaftlichen Hintergründe	bezüglich des Schulfelds/der Praxis	bezüglich meiner Entwicklung/meiner Person
trifft nicht zu	0.8 %	0.8 %	1.3 %
trifft eher nicht zu	4.2 %	7.1 %	7.9 %
trifft eher zu	34.3 %	27.2 %	27.2 %
trifft zu	59.4 %	63.6 %	56.5 %
missings	1.3 %	1.3 %	7.1 %
<i>M (SD)</i>	3.54 (.62)	3.56 (.66)	3.50 (.71)

Bachelorphase Studiengang Sekundarstufe I (3./4. Semester): Framework „Adaptive, adressatenbezogene Vermittlung“

Anhand authentischer Materialien von Lerngruppen der Zielstufe wird im Herbstsemester (3. Semester) modellhaft eine Lernspurenanalyse als Vorbereitung auf eine eigene Fallanalyse durchgeführt. Der Fokus liegt auf der Entwicklung adaptiver Lehrkompetenz, Lernbegleitung und Unterrichtsplanung. Die Studierenden gehen auf der Basis des Lehrangebots sowie in Auseinandersetzung mit der Fachliteratur und der eigenen Lernbiografie einer sie interessierenden konkreten Fragestellung zum Rahmenthema nach und entwickeln konkrete Vorschläge für adaptive Maßnahmen, die sie in einer darauffolgenden Periode mit über sechs Wochen hinweg einmal wöchent-

Curriculum Bildungs-/Sozialwissenschaften (Vorlesung, Seminar) Curriculum Berufsstudien (Mentorat, Praktikum)						Individueller Bildungsgang
Vorlesung	Seminar	Mentorat	Praktikum	Praxisbegleitung	Studentische Lernaktivitäten	Studentisches Produkt
	✓✓✓	✓✓✓	Halbtagespraktikum (1. Semester) Einführungspraktikum	Einzelgespräche	Berufliche Herausforderungen und Schlüsselsituationen erfassen und fokussieren	Studierende sammeln ihre eigenen Erfahrungen (Reflexion jeder Lektion). Sie gehen eigenen Fragen nach und dokumentieren ihre Fragen, Irritationen, Schwierigkeiten, nächste Lernziele etc.
		✓✓✓ (Beratung und Beglei- tung)		Tandem- besuch	Daten/eigene Erfahrungen sammeln (z. B. Lernspuren analysieren, Gespräche führen, Schüler:innen beobachten, Lernjournal anlegen, ...)	
		✓✓✓ (Beratung und Beglei- tung)		Einzel- gespräche	Eigenes Interessensfeld/Themenfeld bestimmen	Ende Herbstsemester: Strukturieren der diversen Fragen und Zuordnung zu den Professionskompetenzen, Gespräch mit Mentor:in, Themenfeld wird bestimmt.
		✓✓✓		Tandem- besuch Beurteilungs- gespräch	Daten sammeln (z. B. Lernspuren analysieren, Gespräche führen, Schüler:innen beobachten, Lernjournal anlegen, ...)	Studierende reichern auf möglichst vielseitige Weise das Themenfeld mit eigenen Praxiserfahrungen an: Beobachtungen (von Tandempartner:in oder Praxislehrperson oder auch Analyse eines eigenen Unterrichtsvideos), Gespräche mit Schüler:innen, Austausch mit Tandempartner:in oder Praxislehrperson, eigene Unterrichtserfahrungen, Tagebuch etc.

✓✓	✓✓	✓✓	Halbtagespraktikum (2. Semester)	Themenfeld in einer Struktur darstellen, mit Fachinhalten anreichern	Studierende stellen das gewählte Themenfeld strukturiert dar. Dabei fließen unter anderem die Erfahrungen aus dem Praktikum und die themenrelevanten Inhalte aus den Modulen des Herbstsemesters ein. Infolge dieser Ordnung entwickeln sich Fragestellung und Themenfeld entsprechend den Interessen der Studierenden so weiter, dass auf einen relevanten Aspekt innerhalb des Themenfeldes fokussiert werden kann (inklusive Begründung). Schriftliches kriterienorientiertes Peerfeedback.
Zusammenarbeit mit Studienbereich „Alltag und Wissenschaft“ (wissenschaftliches Arbeiten)	✓✓	✓✓		Peerfeedback zur strukturierten Darstellung	
				Fragestellung entwickeln und begründen – Theoriebezüge herstellen	
	✓✓	✓✓		Theoretischen Hintergrund zur Fragestellung formulieren	Studierende beschreiben anhand von Fachliteratur die inhaltliche Dimension (theoretischer Hintergrund) der Fragestellung. Auf der Basis dieser Auseinandersetzung formulieren sie vielseitige Umsetzungsmöglichkeiten in der Praxis (Ideenammlung). Die Bezüge der Umsetzungsmöglichkeiten zur inhaltlichen Dimension (Theorie) machen sie deutlich sichtbar.
				Umsetzungsmöglichkeiten in der Praxis überlegen	Ein Beispiel einer Umsetzungsmöglichkeit wird geplant, im Halbtagespraktikum des Frühlingssemesters umgesetzt und ausgewertet.
		✓✓		Maßnahmen ausprobieren und umsetzen, Erfahrungen auswerten	
		✓✓		Präsentation der Vertiefungsarbeit	Im Rahmen des Mentors wird die Vertiefungsarbeit (in der Regel in Kleingruppen) präsentiert.

Abbildung 3: Studienstufenspezifisches Framework „Vertiefungsarbeit“ (1. Studienjahr).

lich stattfindenden Halbtagespraktika gezielt im Unterricht erproben. Tabelle 2 zeigt stellvertretend für den Studienjahrgang ($N = 64$) die Bandbreite an Framework-Fragestellungen einer Mentorsgruppe ($N = 21$) im ersten Durchgang nach der Einführung des Frameworks im Studienjahr 2022/2023.

Tabelle 2: Framework-Fragestellungen einer Studierendengruppe zum Framework „Adaptive, adressatenbezogene Vermittlung“

Framework-Fragestellungen
Inwiefern kann Learning Analytics zur Optimierung des Lernprozesses beitragen?
Wie kann ich Peer-Learning lernunterstützend im Unterricht einsetzen?
Wie schaffe ich Bedingungen, unter denen Schüler*innen aus Fehlern lernen können?
Wie korrigiere ich lernwirksam?
Wie kann ich den gezielten Einsatz von Lernstrategien fördern?
Wie kann mit Ergebnissen kooperativer Gruppenarbeiten adaptiv weitergearbeitet werden?
Wie können Schülerinnen und Schüler neue Lernstrategien entdecken und wirksam einsetzen?
Wie können Lehrkräfte durch ausgewählte Lesestrategien in ihrem Fachunterricht das Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern unterstützen und verbessern?
Wie führe ich Lernstandserhebungen durch, erfasse die Ergebnisse und arbeite mit ihnen weiter?
Wie können Schüler*innen in unterschiedlichen Tempi weiterarbeiten?
Wie lässt sich Lernpartnerschaft als Instrument für adaptiven Unterricht einsetzen?
Wie können Lernstrategien in den Fachunterricht eingebaut und vermittelt werden?
Wie wirken Hausaufgaben lernprozessunterstützend?
Wie kann ich Lernaufgaben gestalten, um eine sinnvolle Ergebnissicherung zu ermöglichen?
Wie lässt sich die Lernbereitschaft im Unterricht durch gezielte Konzentrationsübungen steigern?
Inwiefern kann durch die Vermittlung von Stützstrategien und metakognitiven Lernstrategien das Zeitmanagement verbessert werden?
Wie kann eine positive Feedbackkultur im Klassenzimmer etabliert werden?
Wie kann man das Arbeitsverhalten der Schüler*innen durch gezielte Rückmeldungen verbessern?
Welche Schwierigkeiten haben LRS-Schüler und -Schülerinnen im Schulalltag und wie kann ich diese unterstützen?
Wie können Strategien zur Organisation des Schulalltags angeleitet und von Schülerinnen und Schülern effizient und individualisiert genutzt werden?
Wie kann ich Schüler*innen effizient unterstützen, für eine Prüfung zu lernen?

Während des Praktikums erheben die Studierenden entsprechende Daten und Materialien, beispielsweise in Form von Lernspuren, schriftlichen oder aufgezeichneten Feedbacks, Planungen u.v.a.m., die sie in einem E-Portfolio festhalten. Im Anschluss an das Halbtagespraktikum erfolgt im Frühlingsemester (4. Semester) eine produktive Datenverarbeitung im Hinblick auf gelingende bzw. misslingende Faktoren adaptiver Lernbegleitung und Lernunterstützung sowie Konsequenzen für künftige Unter-

richtsplanungen. Die Studierenden erstellen nebst einer schriftlichen Ausarbeitung ein Poster, das sie in Peergroups präsentieren und diskutieren. Das Ziel besteht darin, mithilfe von Theoriebezügen und empirischen Befunden selbst gewonnene Daten zu analysieren, sie zur Entwicklung eines persönlichen adaptiven Unterrichtskonzepts zu nutzen sowie die eigene Kompetenzentwicklung fundiert einzuschätzen. Begleitet durch die Mentoratsperson wird, basierend auf den Erkenntnissen, ein Entwicklungsziel für das künftige Profilpraktikum (Blockpraktikum im Zwischensemester 5./6. Semester) abgeleitet. Der Basisframework wird, wie in Abbildung 4 dargestellt, ausdifferenziert.

In einer Fokusevaluation im Frühlingsemester 2023 wurden Erkenntnisse, Potenziale und Schwachstellen des Frameworks erhoben. Kompetenzzuwächse sahen die zwölf Studierenden insbesondere in den folgenden Bereichen: Lernstandserhebungen planen und Lernstände einschätzen, Präkonzepte erfassen, Formen der Lernunterstützung erproben, Bedeutung der Erkundung von Vorwissen und Vorerfahrungen erkennen und Methoden zur Vorwissensaktivierung erkunden. Übereinstimmend stellten sie Lernzuwächse im Treffen von Entscheidungen und im erworbenen Selbstvertrauen bezüglich individueller Lernbegleitungen und adaptiver Unterrichtsplanung fest. Als besonders lernunterstützend wurden die Beratungen durch Dozierende im Planungsstadium, die sachbezogenen Reflexionsgespräche mit den Praxislehrpersonen und die Bereitstellung eines Interessenskompasses wahrgenommen. Geschätzt wurden insbesondere die Verbindung von literaturgestützter Einarbeitung, berufspraktischer Erprobung und Auswertung sowie die interessenbezogene Themenwahl. Demgegenüber wurden übereinstimmend „schwammige“ Vorgaben als Haupthindernis genannt, eine Schwierigkeit, der künftig durch stärkeres Modellieren von Prozess- und Produktvarianten begegnet werden kann.

Systematische Verortung der beiden Frameworks im morphologischen Kasten

Die am Ende von Abschnitt 2 aufgeworfenen drei Fragen nach individuell gestaltbaren professionellen Entwicklungsprozessen angehender Lehrpersonen zur Beflügelung berufspraxisbezogener Entwicklungen mittels curricular verankerter Mikroformen des Praxisbezugs in den Berufsstudien können nach ersten Implementierungserfahrungen positiv beantwortet werden: In einer berufspraktisch ausgerichteten Konzeption der Berufsstudien entlang von Frameworks können dem wissenschaftsorientierten Reflektieren und dem konkreten Agieren im Praxisfeld getrennte, aber miteinander verbundene Orte und Zeiten zugewiesen werden. Zudem kann das forschende Lernen als curriculares Prinzip verankert werden. Die Distanz zur praktischen Unterrichtstätigkeit in den Praxisphasen erlaubt es den Studierenden, in den vorgesehenen Studiengefäßen (Mentorat, Seminare) das Beobachtete und/oder Erlebte zu thematisieren und zu strukturieren sowie entlang individueller Fragestellungen persönliche Transferprozesse einzuleiten. Dabei erhält die Praxisbegleitung durch Dozierende, die sich auf konkrete studentische Produkte beziehen und so ein gezieltes Lernmonitoring und Lerncoaching durchführen, gegenüber den im studentischen

Curriculumm Bildungs-/Sozialwissenschaften (Vorlesung, Seminar) Curriculumm Berufsstudien (Mentorat, Praktikum)						Individueller Bildungsgang
Vorlesung	Seminar	Mentorat	Praktikum	Praxisbegleitung	Studentische Lernaktivitäten	Studentisches Produkt
	✓✓✓	✓✓✓ (Beratung und Begleitung)		Einzelgespräche	Grundwissen zur adaptiven Vermittlung aneignen	Studierende sammeln in Lernpartnerschaften Beobachtungen aus Lernspuren der Zielstufe, dokumentieren Beobachtungen und formulieren ihre Fragen, Irritationen und Schwierigkeiten.
	✓✓ (Zusammenarbeit mit der Heilpädagogik; Beratung und Begleitung Dozierende Heilpädagogik)	✓✓✓			Vielfältige Lernspuren analysieren	Persönliche Concept-Map zur adaptiven, adressatenbezogenen Vermittlung
	✓	✓✓✓			Eigenes Interessenfeld im Rahmen adaptiver Lehrkompetenz abstecken, Auswahl interessierender Fragestellungen notieren, Themenfeld bestimmen, ein bis zwei Projektskizzen entwickeln	Meilenstein 1: Strukturierte Darstellung des in den Professionskompetenzen verorteten Projektplans zur adaptiven Vermittlung im Halbtagespraktikum des 4. Semesters
	✓	✓✓✓			Fragestellung entwickeln und begründen – Theoriebezüge herstellen	Kriterienorientiertes schriftliches Peer-Feedback zu ein bis zwei Forschungsfragen mit Projektskizze
	✓✓	✓✓✓		Beurteilungsgespräch Mentor:in	Anregungen einholen, Wissen anreichern (z. B. Literatur zu Lernbegleitung, Lernstrategien, Umgang mit Lernschwierigkeiten, ...), Gespräche führen, Lernstrategien erproben	Dokumentation des konkreten, bewilligten Umsetzungsplans und eventuell notwendiger Schüler:innenmaterialien
					Projekt- und Umsetzungsplan entwickeln, Realisierbarkeit prüfen, dokumentieren und erörtern	Schriftliches kriterienorientiertes Feedback durch Mentor:in

✓✓ (Vorlesung „Unterricht planen“)	✓✓✓ ✓✓✓	✓✓✓ ✓✓✓ ✓✓✓	Halbtagespraktikum (4. Semester)	Umsetzungs- gespräch Praxislehr- person (bei Bedarf)	Adaptive Maßnahmen ausprobieren, Daten sammeln Daten forschungsbasiert analysieren und auswerten, anhand von Fachli- teratur die Fragestellung forschungs- basiert beantworten, Erkenntniszu- wachs bilanzieren Im Rahmen des Mentorats zentrale Daten, Ergebnisse, Erkenntnisse (in der Regel in Kleingruppen) präsen- tieren	Datensammlung Entwurf Meilenstein 2: Posterpräsentation zum Framework mit Ideensamm- lung für die künftige Praxis
---	----------------	---------------------------	----------------------------------	--	--	---

Abbildung 4: Studienstufenspezifisches Framework „Adaptive, adressatenbezogene Vermittlung“ (2. Studienjahr).

Parameterausprägungsformen										
Parameter	Mikroform					Makroform				
1. Grobform	beobachten					gestalten				
2. Grundform	direkt					indirekt				
3. Bezugnahme	Handlungsformen einüben und erproben					persönliches Wissen über Praxis generieren				
4. Intentionen	in Berufswirklichkeit eintauchen		Berufswunsch prüfen		Tätigkeitsfelder kennenlernen		potenzielle Arbeitgebende kennenlernen		Praxiserfahrung mit Theorie und Empirie relationieren	
5. Entwicklungsaufgabe	explorierende Rollenfindung		sachangemessene Vermittlung		kohärente Klassenführung		anschlussfähige Kooperation in und mit der Institution			
6. Hochschuldidaktische Ansätze	situiertes Lernen					problembasiertes Lernen				
7. Zeitbezug der Praxis	vergangene Praxis					gegenwärtige Praxis				
8. Zeitpunkt des Bezugs	praxisvorbereitend					praxisbegleitend				
9. Studienzeitpunkt	im Grundstudium		im Hauptstudium		studienbegleitend		individuell variabel			
10. Intensität	gelegentlich, punktuell		regelmässig		koordiniert		langfristig			
11. Rhythmus/Struktur	wöchentlich		in Phasen		mehrere Wochen im Block		mehrere Monate im Block		variabel	
12. Ort	Schulfeld		mehrere Orte		neutraler Ort		Hochschule		ortsungebunden (z. B. virtuell)	
13. Betreuungsverhältnis	individuelle Betreuung		Betreuung in Gruppe		individuell variabel		keine			
14. Betreuungsperson(en)	aus Hochschule		aus Schulfeld		aus Hochschule und Schulfeld		Tutorate		Peers	

Abbildung 5: Variantenpfade der Frameworks „Vertiefungsarbeit“ und „Adaptive, adressatenbezogene Vermittlung“ im morphologischen Kasten (dunkelgrau: Gemeinsamkeiten; hellgrau mit Strichlinie: Framework „Vertiefungsarbeit“; hellgrau mit Punktlinie: Framework „Adaptive adressatenbezogene Vermittlung“).

Stundenplan aufgeführten Lehr- und Lerngefäßen ein deutlich größeres Gewicht. Im Unterschied zu den bekannten Makroformen des Praxisbezugs rücken mit berufspraxisbezogenen Frameworks die beiden Ziele „Relationierung von Praxiserfahrung mit Theorie“ und „Sich einlassen auf individuell relevante Praxisfragen“ gegenüber dem Unterrichten in den Vordergrund (vgl. Parameter 4 und Parameter 6 in Abbildung 5).

Die seither mittels studienstufenspezifischer Frameworks geschaffenen Lerngelegenheiten lassen den vorsichtigen Schluss zu, dass die Chancen, die durch die Integration profilbildender Maßnahmen in den Studienverlauf entstehen und es erlauben, den individuellen Bedürfnissen und Interessen der Studierenden stärker Rechnung zu tragen und individuelle Bildungsgänge zu ermöglichen, von den Studierenden tatsächlich ergriffen und geschätzt werden, sodass nebst den Makroformen des Praxisbezugs in Form von Praxiseinsätzen solche Mikroformate des Praxisbezugs für die Lehrpersonenbildung empfohlen werden können.

5. Resümee: Mehrwert des Frameworks in den Berufspraktischen Studien

Der Forderung nach „mehr Praxisbezug“ in der Hoffnung auf eine Qualitätssteigerung der Ausbildung wird bisweilen mit „mehr Praktika“ begegnet. Dass die Makroform ausgedehnter Praktika dieser Erwartung nicht per se gerecht werden kann, erweist sich als Herausforderung für die Berufspraktischen Studien. Eine Möglichkeit, dieser Herausforderung zu begegnen, liegt in den Mikroformen. Mit dem „Basisframework Berufspraktische Studien“ – in Anlehnung an das „Zürcher Framework“ (Trempp & Hildbrand, 2012) – wird beabsichtigt, durch eine aktive Relationierung verschiedener Wissensformen mehr Studienzeit, Begleitung und Unterstützung zu gewinnen und das forschende Lernen an „echten“ Fragen für persönliche Entwicklungsprozesse im Rahmen der berufspraktischen Professionalisierung curricular zu verankern, um damit den Grundstein für eine individuelle berufliche Identität zu legen. Frameworks ermöglichen eine strukturierte Begleitung und regen die Studierenden dazu an, sich mit einer sie interessierenden Fragestellung vertieft über eine längere Zeit hinweg auseinanderzusetzen. Die Steuerung des Prozesses liegt in erster Linie bei der Hochschule. Das Praxisfeld wird für distanzierte, handlungsentlastete Beobachtungssituationen oder Erprobungen genutzt. Damit Entwicklungsprozesse ausgelöst werden und diese letztendlich zu professionswirksamen Veränderungen führen können, spielt der „Auslöser“ – eine subjektiv relevante Begebenheit im Schulfeld, sei dies eine Irritation, eine anforderungsreiche Situation, eine emotional berührende Erfahrung, eine Frage, ein Zweifel oder Ähnliches – eine entscheidende Rolle (Košinár, 2014). In epistemologischer Hinsicht ist diese Phase mit dem Anspruch verbunden, zu irritieren, neugierig zu machen und eine Fragehaltung oder ein Problembewusstsein zu entwickeln. Hierzu sind die Dozierenden in der Begleitung und Unterstützung gefordert, damit sich die Studierenden auf einen persönlichen Schwerpunkt mit Professionalisierungswirkung einlassen. Die Evaluationsergebnisse legen den Schluss

nahe, dass die beschriebenen Formen des Frameworks in der Wahrnehmung der Studierenden die Bedingungen für eine entsprechende Entwicklung erfüllen.

Literatur

- Criblez, L. (2017). Lehrerinnen- und Lehrermangel in den 1960er- und frühen 1970er-Jahren: Phänomen, Massnahmen, Wirkungen. In C. E. Bauer, C. Bieri Buschor & N. Safi (Hrsg.), *Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung* (S. 21–38). Bern: hep.
- Daloz, L. A. (1986). *Effective teaching and mentoring: Realizing the transformational power of adult learning experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fraefel, U. (2016). Professionalisierung im Schulfeld: Von einem diskursiven Feld innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu einem eigenständigen Forschungsbe- reich. In J. Kosinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozes- se angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 7–12). Münster: Waxmann.
- Hagelgans, H. (2019). In Between: Schulpraktische Studien als relationale Lernumge- bung? Eine didaktische Skizzierung. In D. Jahn, A. Kenner, D. Kergel & B. Heid- kamp-Kergel (Hrsg.), *Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- Lern-Kultur* (S. 323–342). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25740-8_17
- Hedtke, R. (2016). *Das Studium als vorübergehende Unterbrechung der Schulpraxis*. Biele- feld: Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie.
- Hedtke, R. (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis- Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In H. J. Schlös- ser (Hrsg.), *Berufsorientierung und Arbeitsmarkt* (S. 67–91). Bergisch Gladbach: Hobein.
- Helsper, W. (2001). *Antinomien des Lehrerhandelns – Anfragen an die Bildungsdidaktik*. Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-663-05749-9_6
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Be- rufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwis- senschaften.
- Herzog, S., Peyer, R. & Leonhard, T. (2017). Im Modus individueller Unterstützung. Zur Begleitung von Professionalisierungsprozessen im Mentorat. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 163–175). Münster: Waxmann.
- Isenmann, R., Landwehr-Zloch, S. & Zinn, S. (2020). Morphological box for ESD – Landmark for universities implementing education for sustainable development (ESD). *The International Journal of Management Education*, 18(1), 1–15. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100360>
- Keller-Schneider, M. (2021). Entwicklungsaufgaben aus entwicklungspsychologischer sowie aus stress- und ressourcentheoretischer Perspektive als Zugang zur Profes- sionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), *„Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntnis- wege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 71–87). Münster: Waxmann.
- Killich, S. (2007). Formen der Unternehmenskooperation. In T. Becker, I. Dammer, J. Howaldt, S. Killich & A. Loose (Hrsg.), *Netzwerkmanagement: Mit Kooperation*

- zum Unternehmenserfolg (S. 13–22). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-71891-8_2
- König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect?* (S. 1–62). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6>
- Košinár, J. (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzws8>
- Košinár, J. (2017). *Professionalisierung angehender Lehrpersonen – Zusammenhänge zwischen Anforderungsbearbeitung und professioneller Entwicklung im Kontext der Schulpraxis*. Vortrag gehalten am NRW-Netzwerktreffen „Perspektiven und Herausforderungen für die Lehrerbildung in NRW“, 23. November, Essen.
- Krammer, K., Zutavern, M., Joller, K., Lötscher, H. & Senn, W. (2013). *Referenzrahmen Ausbildung Lehrpersonen: Professionskompetenzen, Handlungsfelder, Kompetenzaspekte*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Leineweber, S., Billich-Knapp, M. & Košinár, J. (2021). Entwicklungsaufgaben angehender Primarlehrpersonen in Berufspraktischen Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11(3), 475–490. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s35834-021-00323-5>
- Liegmann, A. B., Artmann, M., Berendonck, M. & Herzmann, P. (2018). Diskurse zu Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Eine Einleitung in den Sammelband. In M. Artmann, M. Berendonck, P. Herzmann & A. B. Liegmann (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen der Lehrerbildung. Qualitative Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik* (S. 7–18). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luthiger, H. (2023). Die professionelle Allianz zwischen Pädagogischen Hochschulen und der Lehrprofession: Wie weiter? – Eine Analyse unter dem Aspekt des „morphologischen Kastens“ als Planungs- und Reflexionsinstrument zur Gestaltung von Allianzen. In P. Tresp (Hrsg.), *Nachdenken über Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Anregungen zur Weiterentwicklung der Pädagogischen Hochschulen in der deutschsprachigen Schweiz. Aus Anlass des 20-Jahre-Jubiläums der Pädagogischen Hochschule Luzern* (S. 169–179). Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10033437>
- Mareis, C. (2012). Systematisierte Innovationen. Entdecken und Erfinden in Fritz Zwicky's Morphologischem Weltbild. In H. Müller & F. Eßer (Hrsg.), *Wissenskulturen. Bedingungen wissenschaftlicher Innovation* (S. 43–66). Kassel: Kassel University Press.
- Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung: Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Münster: Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_62
- 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: Waxmann.
- Ritchey, T. (2013). Wicked problems: Modelling social messes with morphological analysis. *Acta Morphologica Generalis*, 2(1), 1–8.
- Rothland, M. (2018). Yes, we can! Anmerkungen zur trügerischen „Kompetenzentwicklung“ von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 482–495. <https://doi.org/10.36950/bzl.36.3.2018.9439>

- Rothland, M. (2020). Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(2), 270–282. <https://doi.org/10.3262/ZP2002270>
- Rothland, M. (2023). „Theorie“ und „Praxis“ in der Lehrer:innenbildung: Auf der Suche nach fachspezifischen Verhältnisbestimmungen in den Fachdidaktiken. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13(1), 163–181. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00373-3>
- 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.
- Scheidig, F. (2018). Praxisbezüge arrangieren und analysieren. Der „morphologische Kasten“ als Planungs- und Reflexionsinstrument des Praxisbezugs in Studium und Lehre. In M. Weil (Hrsg.), *Zukunftslabor Lehrentwicklung. Perspektiven auf Hochschuldidaktik und darüber hinaus* (S. 135–159). Münster: Waxmann.
- Scheidig, F. (2020). Lehren lernen mit digitalen Medien. Technologiestützte Praxisbezüge in der Lehrpersonenbildung. In K. Rummler, I. Koppel, S. Aßmann, P. Bettlinger & K. D. Wolf (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 17: Lernen mit und über Medien in einer digitalen Welt* (S. 675–708). Zürich: OA Publishing Collective. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.05.26.X>
- Tippelt, R. (2007). Vom projektorientierten zum problembasierten und situierten Lernen – Neues von der Hochschuldidaktik? In K. Reiber & R. Richter (Hrsg.), *Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik. Ein Blick zurück nach vorn. Beiträge zur Tübinger Tagung vom 29.11. bis 01.12.2006* (S. 137–155). Berlin: Logos.
- Tremp, P. & Hildbrand, T. (2012). Forschungsorientiertes Studium – universitäre Lehre: Das „Zürcher Framework“ zur Verknüpfung von Lehre und Forschung. In T. Brinker & P. Tremp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung* (S. 101–116). Bielefeld: Bertelsmann.
- Ulrich, I. & Gröschner, A. (2020). Wirkungen des Praxissemesters auf Studierende: Erwartungen, Lernprozesse und Kompetenzerwerb. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. V–XI). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1>
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Scherer, S. & Gröschner, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 1–66). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1>
- Wenzel, T., Wernet, A. & Kollmer, I. (2018). *Praxisparolen: Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19461-1>
- Weyland, U. (2014). Schulische Praxisphasen im Studium: Professionalisierende oder deprofessionalisierende Wirkung? *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 3*, 1–24.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2011). *Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen vorgelegt beim Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst am 15.02.2010*. Frankfurt am Main: GPF/DIPE.
- Wildt, J. (2009). Hochschuldidaktik als Hochschullehrerbildung? Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung zur Förderung der Professionalisierung in der Lehre. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27(1), 26–36. <https://doi.org/10.36950/bzl.27.1.2009.9851>

- Zaruba, N., Gronostaj, A., Ahlgrimm, F. & Vock, M. (2022). Die Entwicklung von Lehrkräfteüberzeugungen im Praxissemester: Welche Lerngelegenheiten sind aus Studierendensicht relevant? In J. Jennek (Hrsg.), *Professionalisierung in Praxisphasen. Ergebnisse der Lehrerbildungsforschung an der Universität Potsdam* (S. 215–234). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam. <https://doi.org/10.25932/publishup-57083>
- Zwicky, F. (1989). *Entdecken, erfinden, forschen im morphologischen Weltbild* (2. Auflage.). Glarus: Baeschlin.

Kooperationsbezogene Einstellungen angehender Lehrkräfte – Zur Bedeutung von Persönlichkeit, Lehrkräfteselbstwirksamkeit und Geschlecht

Zusammenfassung

Insbesondere im Zusammenhang mit Inklusion wird jüngst vermehrt auf die Bedeutung der Ausbildung von Kooperationsfähigkeit sowie Kooperationsbereitschaft bereits bei angehenden Lehrkräften verwiesen. Wenig betrachtet ist in diesem Kontext vor allem, welche personenbezogenen Merkmale die kooperationsbezogenen Einstellungen beeinflussen. Angesichts dessen wurden auf der Basis einer Stichprobe von 353 Lehramtsstudierenden kooperationsbezogene Einstellungen sowie deren Zusammenhänge mit der Persönlichkeit, der Lehrkräfteselbstwirksamkeit und dem Geschlecht der angehenden Lehrkräfte untersucht, indem nach einer deskriptiven Darstellung der Mittelwerte entsprechende *t*-Tests sowie anschließend Strukturgleichungsmodelle berechnet wurden. Die Ergebnisse zeigen unter anderem einen signifikanten Einfluss der Selbstwirksamkeit sowie insbesondere der Persönlichkeitsdimensionen Extraversion und Verträglichkeit auf die Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation. Davon ausgehend wird die Relevanz entsprechender Ergebnisse für die Ausbildung angehender Lehrkräfte – insbesondere im Hinblick auf schulpraktische Phasen – diskutiert.

Schlagwörter: angehende Lehrkräfte; Big Five; Geschlecht; Kooperation; Persönlichkeit; Selbstwirksamkeit

Cooperation-related attitudes of prospective teachers – On the significance of personality, teacher self-efficacy, and gender

Summary

Particularly in the context of inclusion, there has recently been an increasing focus on the importance of promoting the ability and the willingness of prospective teachers to cooperate. So far, only little attention has been paid to personal characteristics that influence the development of collaborative attitudes, however. Against this background, we used a sample of 353 student teachers to analyse such attitudes and their correlations with personality, teacher self-efficacy, and the prospective teachers' gender. After the descriptive presentation of the means, we conducted *t*-tests and computed structural equation models. The results show, among other things, a significant effect of self-efficacy and especially of the personality dimensions Extraversion and Agreeableness on the assessment of the importance of collegial cooperation. On this basis, we discuss the relevance of these results for the education of prospective teachers, especially with regard to practical training in schools.

Keywords: big five; gender; personality; prospective teachers; teacher collaboration; self-efficacy

1. Einleitung

Kooperation im Lehrberuf ist ein etablierter Gegenstand empirischer (Schul-)Forschung (Überblick: Massenkeil & Rothland, 2016), der zurzeit insbesondere im Zusammenhang mit Inklusion unter dem Aspekt der Multiprofessionalität (z.B. Besa, Biehl, Möllmann & Rothland, 2023; Gollub, Besa, Gräsel & Welling, 2021), aber auch im Kontext von Digitalisierung, beispielsweise mit Blick auf „Reverse Mentoring“ (z.B. Haas, 2021), diskutiert wird. Ausgehend von den angenommenen positiven Wirkungen von Kooperation wird bereits für die erste Phase der Lehrer:innenbildung auf die Bedeutung der Ausbildung von Kooperationsfähigkeit bzw. Kooperationsbereitschaft verwiesen (HRK & KMK, 2020; KMK, 2019). Empirisch konnte bereits gezeigt werden, dass die Kooperationsbereitschaft sowie kooperationsbezogene Fähigkeitseinschätzungen im Zusammenhang mit schulischen Praxisphasen stehen bzw. dass ein entsprechender Einfluss schulpraktischer Erfahrungen in Bezug auf die Einstellungen zur Kooperation anzunehmen ist (Besa et al., 2023; Gröschner, 2015). Da die Effekte eher gering ausfallen, sind weitere Einflussfaktoren auf die (Ausbildung der) Kooperationsbereitschaft angehender Lehrkräfte zu vermuten, etwa motivationale und personale Voraussetzungen der Studierenden. Daran anknüpfend zielt der vorliegende Beitrag auf die Untersuchung der Effekte personaler Charakteristika (Persönlichkeitsmerkmale, Selbstwirksamkeit, Geschlecht) angehender Lehrkräfte auf deren Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation sowie eine Diskussion hinsichtlich der Bedeutsamkeit für die (schulpraktische) Lehrkräftebildung.

2. Kooperation im Lehrberuf

Kooperation ist nach Spieß (2004, S. 199) „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 der Akteure voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet“. Bei der Kooperation von Lehrkräften werden in Anlehnung an Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) drei Kooperationsniveaus unterschieden, die eine differenzierte Betrachtung der Zusammenarbeit ermöglichen. *Austausch* umfasst die gegenseitige Weitergabe von Materialien und unterrichtsrelevanten Informationen. Diese Form kennzeichnet ein Gelegenheitscharakter, der auch ohne die Teilung gemeinsamer kooperationsbezogener Ziele möglich ist. Bei der *Synchronisation* verfolgen die Akteur:innen in der bzw. durch die Kooperation geteilte Ziele. Diese werden in gegenseitiger Absprache definiert und gemeinsam verantwortet, deren Realisierung erfolgt aber weitestgehend autonom. *Konstruktion* stellt die anspruchvollste Form der Kooperation dar. Die Zusammenarbeit orientiert sich an einer gemeinsam zu bearbeitenden Aufgabe, ist langfristig angelegt und erfolgt in zeitlicher und räumlicher Nähe.

Auch wenn Lehrkräfte positiv zu Kooperation eingestellt sind, praktizieren sie komplexere Formen der Zusammenarbeit nur selten (Kalinowski, Jurczok, Westphal

& Vock, 2022; Richter & Pant, 2016). Das Ausmaß der Kooperation bzw. der Bereitschaft dazu variiert in Abhängigkeit von individuellen Voraussetzungen sowie institutionellen und organisatorischen Bedingungen (zum Beispiel Schulform). So zeigen Untersuchungen etwa, dass an Gymnasien tendenziell wenig bzw. auf einem weniger hohen Niveau kooperiert wird (Richter & Pant, 2016; Steinert, Klieme, Maag Merki, Döbrich, Halbheer & Kunz, 2006). Auf institutioneller Ebene kann die Schulleitung durch ein förderliches Führungsverhalten und die Verankerung von Zeiten und Räumen Kooperationshandeln positiv beeinflussen (Besa, Gesang, Kruse & Rothland, 2022; Goddard, Goddard, Kim & Miller, 2015). Die Befundlage zu Unterschieden in Kooperationsbereitschaft und Kooperationseinstellungen in Abhängigkeit von individuellen Voraussetzungen verweist auf eine tendenziell höhere Bereitschaft zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen (Ronfeldt, Farmer, McQueen & Grissom, 2015; Schmich & Burchert, 2010; Trumpa, Franz & Greiten, 2016) sowie auf Unterschiede in Abhängigkeit von psychologischen Merkmalen (Einstellungen, Persönlichkeitsmerkmale, Selbstwirksamkeit; vgl. Abschnitt 3).

Die wenigen Untersuchungen zur Etablierung kooperationsbezogener Inhalte im Rahmen universitärer Lerngelegenheiten sowie zur Ausprägung entsprechender Einstellungen zeigen eine positive Entwicklungstendenz im Hinblick auf die Verankerung kooperationsbezogener Veranstaltungen im Lehramtsstudium (Schuldt, 2023). Jedoch ist an vielen Hochschulstandorten eine inhaltliche Auseinandersetzung mit (multiprofessioneller) Kooperation – gerade für das Lehramt mit dem Ziel Sekundarstufe II – (noch) nicht verpflichtend (Brinkmann & Müller, 2022). Befunde zur Ausprägung kooperationsbezogener Einstellungen belegen, dass angehende Lehrkräfte die Bedeutung von Kooperation generell als hoch einschätzen, wobei männliche Lehramtsstudierende Kooperation eine tendenziell geringere Bedeutung beimessen (Besa et al., 2023; Hopmann, Böhm-Kasper & Lütje-Klose, 2019; Rothland, 2009). Ähnlich wie in den Befunden zu Lehrkräften schätzen Studierende mit dem Ziel Gymnasium bzw. Sekundarstufe II die Bedeutung von Kooperation tendenziell geringer ein (Besa et al., 2023; Rothland, 2009). In der Untersuchung von Rothland (2009) wurde Studierenden mit dem Ziel Förderschule die höchste Bedeutsamkeitseinschätzung nachgewiesen. Darauf folgten Studierende mit dem Ziel Grundschule, Berufsschule, Haupt-, Real- und Gesamtschule (Sekundarstufe I) sowie Gymnasium/Gesamtschule (Sekundarstufe II). Bei Besa et al. (2023) wurde in die angestrebten Schulformen Grundschule, Sekundarstufe I, Gesamtschule sowie Gymnasium differenziert. Die Studierenden mit dem Ziel Sekundarstufe I schätzten die Bedeutung von Kooperation am höchsten ein, während die Einschätzung von Studierenden mit dem Ziel Gymnasium am geringsten ausfiel (Besa et al., 2023). Dabei wird die Kooperationsform des Austauschs – ebenfalls wie von Lehrkräften – am bedeutsamsten eingeschätzt (Besa et al., 2023; Bush & Grotjohann, 2020).

3. Voraussetzungen kooperationsbezogenen Handelns

3.1 Persönlichkeit

Interindividuelle Unterschiede im Verhalten und Erleben – so auch im Kooperationshandeln und in diesbezüglichen Einstellungen – können unter anderem durch Unterschiede in der Persönlichkeit erklärt werden (z.B. Ozer & Benet-Martínez, 2006; Paunonen & Ashton, 2001). Das Big-Five-Modell als anerkannte Taxonomie von Persönlichkeitsdimensionen geht von der hinreichenden Erfassung der menschlichen Persönlichkeit mittels fünf robuster Eigenschaftsdimensionen aus (Costa, 1999; Rammstedt & John, 2005; Soto & John, 2017): Extraversion ist gekennzeichnet durch Geselligkeit, Kontaktfreudigkeit und Durchsetzungsfähigkeit. Verträglichkeit wird mit Altruismus, Vertrauen und Kooperationsbereitschaft assoziiert. Gewissenhaftes Verhalten charakterisiert eine hohe Disziplin und Ausdauer. Neurotizismus bildet den Grad der emotionalen Stabilität einer Person ab. Hohe Ausprägungen äußern sich durch Ängstlichkeit, Nervosität und Stressanfälligkeit. Weniger neurotische Personen treten hingegen eher entspannt und selbstsicher auf. Offenheit für Erfahrungen wird assoziiert mit dem Interesse an neuen Erlebnissen sowie der Bereitschaft, sich auf Fremdes und Ungewohntes einzulassen.

Frauen weisen tendenziell eine höhere Verträglichkeit und eine geringere emotionale Stabilität auf (Besa, Biehl, Gensler, Gesang, Lüking & Wilde, 2021; Costa, Terracciano & McCrae, 2001; Lehmann, Denissen, Allemand & Penke, 2013; Schmitt, Allik, McCrae & Benet-Marínez, 2007; Soto, John, Gosling & Potter, 2011; Weisberg, Deyoung & Hirsh, 2011). Bei Gewissenhaftigkeit, Extraversion und Offenheit variieren die Befunde von höheren Werten für Frauen (Biehl & Besa, 2023; Schmitt et al., 2007) über keine (nennenswerten) Geschlechterunterschiede (Besa et al., 2021; Soto et al., 2011; Weisberg et al., 2011) bis hin zu höheren Werten für Männer (z.B. Lehmann et al., 2013).

Kritisch wird mit Blick auf das Big-Five-Modell unter anderem diskutiert, inwiefern die Persönlichkeit ausschließlich anhand von fünf Dimensionen – und zusätzlich mittels einer geringen Itemanzahl – valide erfasst bzw. darauf reduziert werden kann (Rauthmann, 2023). Darüber hinaus wird ausgehend von einigen Befunden (z.B. Bleidorn, 2009; Fleeson, 2001) auch diskutiert, ob die Big Five bedingungslos als zeitstabile Merkmale verstanden werden können, welche weitgehend unbeeinflusst von äußeren Reizen sind. Trotz dieser Kritik gilt das Big-Five-Modell als das gegenwärtig am stärksten etablierte Modell zur Erfassung von Persönlichkeit, zumal es anhand vieler Erhebungen validiert wurde (McCrae, 2002) und deutlich häufiger rezipiert wird als andere Modelle (wie etwa das HEXACO-Modell; Lee & Ashton, 2004). Dementsprechend wird in der vorliegenden Untersuchung zur Erfassung von Persönlichkeit auf das Big-Five-Modell zurückgegriffen.

3.2 Persönlichkeit und Kooperationshandeln

Auf theoretisch-konzeptioneller Ebene lassen sich ausgehend von etablierten Beschreibungen der Big-Five-Persönlichkeitsdimensionen Annahmen über mögliche Zusammenhänge der einzelnen Faktoren mit der Kooperationsbereitschaft ableiten. So wird Verträglichkeit explizit mit Kooperativität assoziiert (Rammstedt, Kemper, Klein, Beierlein & Kovaleva, 2013). Verträgliche Personen weisen einen „belief in cooperation“ (Costa, 1999) auf, der sich unter anderem durch stark interpersonelles Verhalten (Rammstedt, Koch, Borg & Reitz, 2004) sowie eine „prosocial emotion“ (Soto & John, 2017) kennzeichnet; sie sind hilfsbereit und altruistisch (Dehne & Schupp, 2007; Rammstedt et al., 2004). Personen mit einem hohen Maß an Extraversion haben einen „desire to socially approach and engage with others“ (Soto & John, 2017, S. 15), was eine tendenziell höhere Kooperationsbereitschaft vermuten lässt. Vorstellbar ist auch, dass stärker gewissenhafte Personen angesichts ihres ausgeprägten Verantwortungsbewusstseins (Soto & John, 2017) und ihres sozialen Unterstützungssystems (Costa, 1999) kooperativ handeln oder solchem Handeln zumindest grundsätzlich Bedeutung beimessen. Offenheit – so die Annahme – legt Kooperationsbereitschaft nahe. Weniger offene Personen kennzeichnen sich durch Traditionalismus und feste Ansichten (Rammstedt et al., 2004), was eine Zusammenarbeit erschweren kann. Neurotische Personen kennzeichnen sich durch Perfektionismus, Hoffnungslosigkeit und einen geringen Selbstwert (Costa, 1999), was für eine Zusammenarbeit hinderlich sein kann.

Empirische Befunde stützen darüber hinaus die theoretisch-konzeptionellen Annahmen zu Zusammenhängen zwischen den Persönlichkeitsdimensionen und den Einstellungen zur Kooperation: Es bestehen positive Zusammenhänge zwischen Kooperationsabsicht bzw. Kooperationsverhalten und Verträglichkeit, Extraversion und Gewissenhaftigkeit (Antonioni, 1998; Clark, Thorne, Vann & Cropsey, 2014; Crump, 2020; Jolić Marjanović, Krstić, Rajić, Stepanović Ilić, Videnović & Altaras Dimitrijević, 2024; LePine & Van Dyne, 2001; Obrenovic, Du, Godinić & Tsoy, 2022; Volk, Thöni & Ruigrok, 2011) sowie ein negativer Zusammenhang zwischen Neurotizismus und kooperativem Verhalten (Jolić Marjanović et al., 2024; LePine & Van Dyne, 2001). Für Offenheit wurde ein geringer (Lawn, Zhao, Laham & Smillie, 2022) bzw. kein Zusammenhang mit Kooperationsbereitschaft (LePine & Van Dyne, 2001) festgestellt.

Für Lehrkräfte liegen in Bezug auf den Zusammenhang von Kooperation(sbereitschaft) und Persönlichkeit nur wenige Befunde vor, für angehende Lehrkräfte keine. Für Erstere zeigen sich positive Einflüsse von Extraversion und Verträglichkeit auf die Absicht, Wissen mit anderen zu teilen; für die anderen Persönlichkeitsdimensionen wurden keine positiven Effekte festgestellt (Zhang, Zhou & Zhang, 2016). In der Untersuchung von Djigić, Stojiljković und Dasković (2014) wurde der Einfluss der Persönlichkeitsdimensionen auf verschiedene Facetten der Selbstwirksamkeit getestet, unter anderem in Bezug auf die Kooperation mit dem Kollegium und den Eltern.

Neurotizismus wirkte negativ, für die anderen Dimensionen wurden positive Effekte festgestellt.

3.3 Lehrkräfteselbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeitserwartungen beziehen sich auf die Überzeugungen von Personen, neue und/oder schwierige Herausforderungen bewältigen zu können (Schwarzer & Warner, 2014). Nach Bandura (1978, 1997) steuert die Ausprägung der Selbstwirksamkeit unter anderem die Anstrengungsbereitschaft und den damit verbundenen Willen, Hürden zu überwinden, wodurch direkt oder indirekt Handlungserfolge beeinflusst werden können (Schulte, Bögeholz & Watermann, 2008; Seethaler, 2012). Unterschieden werden allgemeine und bereichsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen, die sich auf das grundlegende Vertrauen, Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen, oder spezifische zu überwindende Hürden beziehen (Schwarzer & Warner, 2014). Für die Erforschung der Selbstwirksamkeitserwartung im Lehrberuf wird häufig auf die Operationalisierung der Lehrkräfteselbstwirksamkeit von Schwarzer, Schmitz und Jerusalem zurückgegriffen (vgl. u.a. Jerusalem & Schwarzer, 1999; Schmitz & Schwarzer, 2002), in der explizite Anforderungen des Lehrberufs, wie etwa der Umgang mit ‚schwierigen‘ Schüler:innen, erfasst werden (Schwarzer & Warner, 2014). Die domänenbezogene Betrachtung spielt auch eine Rolle im Zusammenhang mit geschlechtsspezifischen Unterschieden der Selbstwirksamkeit. Grundsätzlich finden sich – wenn überhaupt – nur geringe Unterschiede, die in verschiedenen Domänen anders gelagert sein können. So zeigen Jungen in einigen Bereichen wie etwa den Naturwissenschaften höhere Selbstwirksamkeitserwartungen als Mädchen (Chan, 2022). In anderen Bereichen hingegen, wie beispielsweise bei der sozialen Interaktion (Schmitz, 1998), weisen Frauen höhere Werte auf. Betrachtet man hingegen Themenfelder wie Selbstwirksamkeit in Bezug auf Inklusion, finden sich keine Geschlechterunterschiede (Miesera & Moser, 2020; auch Vriesen, 2022). Für die Lehrkräfteselbstwirksamkeit finden sich uneinheitliche Studienergebnisse, die zum Teil höhere Werte von Männern oder Frauen attestieren, teilweise aber auch gar keine Zusammenhänge zeigen (Fackler, Malmberg & Sammons, 2021).

Da sich in der Regel positive Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen – die auch bei Baumert und Kunter (2006) im Kompetenzmodell als relevante Größe aufgeführt werden – und anderen berufsrelevanten Fähigkeiten oder Outcomes wie etwa Klassenführung, Gesundheit oder Belastungserleben (Überblick: Bach, 2022) zeigen, stellt sich die Frage, ob Selbstwirksamkeit gezielt gefördert werden kann und sollte (Wolke, 2022). Es ist davon auszugehen, dass der Aufbau höher ausgeprägter Selbstwirksamkeitserwartungen vor allem über Erfolgserfahrungen stattfindet und (insbesondere bereichsspezifische) Selbstwirksamkeitserwartungen, die einmal aufgebaut worden sind, nur noch schwer erschüttert werden können (Bach, 2022). Dies gilt auch für die Lehrkräfteselbstwirksamkeit (Wolke, 2022), welche – als Fähigkeitsüberzeugung in einem neuen Feld der Betätigung – zu Studienbeginn noch

größere Variabilität zulässt und insbesondere durch Berührung mit der Schulpraxis beeinflusst wird. Diese Vermutung bestätigt sich in empirischen Studien (z.B. Bach, 2013; Schüle, Schriek, Besa & Arnold, 2016; Wolke, 2022; Woolfolk Hoy & Spero, 2005).

3.4 Lehrkräfteselbstwirksamkeit und Kooperationshandeln

Zu Zusammenhängen zwischen Kooperation und Selbstwirksamkeit liegen aus der Studierendenforschung kaum empirische Befunde vor. Ein Grund hierfür ist möglicherweise die schwierige Trennung beider Bereiche – so erfassen Skalen zur Messung der Lehrkräfteselbstwirksamkeit, wie Bach (2022) darlegt, die Fähigkeit zur Kooperation mit Eltern und/oder Kolleg:innen partiell als Teil der Selbstwirksamkeit. Dieses Problem tritt bei der Betrachtung kollektiver Lehrkräfteselbstwirksamkeitserwartungen und deren Erfassung (Schmitz & Schwarzer, 2002) sowie den zurzeit häufig behandelten Zusammenhängen zwischen Einstellungen zu Inklusion und Selbstwirksamkeit, wo interdisziplinäre Kooperation sogar als Subdimension der Lehrkräfteselbstwirksamkeit gesetzt wird (z.B. Hecht & Weber, 2020), noch deutlicher zutage. Zumindest theoretisch gehen Zlatkin-Troitschanskaia und Förster (2012, S. 181) davon aus, dass die „kollektive Selbstwirksamkeit ... einen entscheidenden Prädiktor für die Kollegialität und Kooperation der Lehrkräfte“ darstellt.

Die wenigen Studien, in denen explizite Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeit und Kooperation von Lehrkräften erforscht worden sind, zeigen einen erwartbaren positiven Zusammenhang (z.B. Dizinger, Fussangel & Böhm-Kasper, 2011; Gebauer, 2013; Kalinowski et al., 2022). Diese Zusammenhänge wurden zumeist ungerichtet mittels Korrelationsanalysen untersucht. Röhl, Groß Ophoff, Johannmeyer und Cramer (2023) konnten in ihrer Studie keinen Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Kooperation und der Unterrichtsentwicklung feststellen. Im internationalen Raum wird (Lehrkräfte-)Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften im Beruf häufiger (auch im Querschnitt) als abhängige Variable modelliert, die von Kooperationshandeln beeinflusst wird (z.B. Çoban, Özdemir & Bellibaş, 2020; Guo, Justice, Sawyer & Tompkins, 2011; Xie, Sui, Liu & Liu, 2023), was mit Blick auf die Annahme einer relativen Zeitstabilität der Lehrkräfteselbstwirksamkeit nach der Ausbildung durchaus diskutabel ist.

4. Forschungsdesiderat, Fragestellungen und Hypothesen

Angehende Lehrkräfte sollen bereits positive Einstellungen zur Kooperation ausbilden, da diese als relevant im Hinblick auf das (spätere) kooperationsbezogene Handeln gelten (Rothland, 2016). Wenig erforscht ist bislang, inwiefern entsprechende Einstellungen zur Kooperation von personenbezogenen Voraussetzungen der (angehenden) Lehrkräfte beeinflusst werden. Wenngleich die theoretisch-konzeptionel-

len Implikationen und Forschungsbefunde die Vermutung nahelegen, dass a) (angehende) weibliche Lehrkräfte eine tendenziell höhere Bereitschaft zur Zusammenarbeit aufweisen (Besa et al., 2023; Hopmann et al., 2019; Ronfeldt et al., 2015; Rothland, 2009; Schmich & Burchert, 2010) und b) insbesondere Verträglichkeit und Extraversion, aber auch Gewissenhaftigkeit und Offenheit (z.B. Djigić et al., 2014) sowie c) die Selbstwirksamkeit (Kalinowski et al., 2022) im Kontext von Kooperation(sbereitschaft) relevant sind, ist die Befundlage weder ausreichend noch – aufgrund unterschiedlicher Operationalisierungen von Kooperationsbereitschaft bzw. Kooperationsverhalten – eindeutig.

F1: Zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich der Persönlichkeitseigenschaften, der Lehrkräfteselbstwirksamkeit sowie der Einschätzung der Bedeutung von Lehrkräftekooperation?

H1.1: Studentinnen weisen höhere Werte in Bezug auf Verträglichkeit, Extraversion, Gewissenhaftigkeit sowie Neurotizismus auf, während sich für Offenheit keine Unterschiede finden.

H1.2: Es zeigen sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in Bezug auf die Lehrkräfteselbstwirksamkeit.

H1.3: Studentinnen messen der Kooperation im Lehrberuf eine höhere Bedeutung bei.

F2: Inwiefern beeinflussen die Persönlichkeitseigenschaften sowie die Lehrkräfteselbstwirksamkeit die Einschätzung der Bedeutung von Lehrkräftekooperation?

H2.1: Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit und Offenheit haben einen positiven Effekt auf die Einschätzung der Bedeutung von Lehrkräftekooperation, Neurotizismus hat einen negativen Effekt.

H2.2: Die Selbstwirksamkeit hat einen positiven Effekt auf die Einschätzung der Bedeutung von Lehrkräftekooperation.

5. Methode

Als Datengrundlage dient eine Befragung mittels eines Fragebogens unter 353 Lehramtsstudierenden an elf Hochschulen in Nordrhein-Westfalen im Wintersemester 2021/2022. Die Befragten verteilten sich in etwa gleich auf Bachelor- und Masterstudiengänge (48 % vs. 52 %). Es nahmen deutlich mehr Frauen als Männer teil (79 % vs. 22 %). Die im Fragebogen enthaltenen Aspekte, Skalen und Items lassen sich Tabelle 1 entnehmen.

Tabelle 1: Übersicht über die in den Analysen verwendeten Aspekte, Skalen und Items

Aspekt	Format	Beispielitem	Quelle
Bedeutung kollegialer Kooperation im Lehrberuf	Skala mit 3 Items ^a ; Cronbachs $\alpha = .75$	Die Zusammenarbeit im Kollegium erleichtert die Lehrer:innenarbeit.	in Anlehnung an Rothland (2009)
Bedeutung kollegialer Kooperation in der antizipierten Berufstätigkeit	Skala mit 3 Items ^a ; Cronbachs $\alpha = .70$	In meinem späteren Beruf werde ich sicherlich intensiv mit meinen Kolleg:innen zusammenarbeiten.	
Persönlichkeit: Big Five: Extraversion	Skala mit 4 Items ^b ; Cronbachs $\alpha = .82$	Bin begeisterungsfähig und kann andere leicht mitreißen.	BFI-K (Rammstedt & John, 2005)
Persönlichkeit: Big Five: Verträglichkeit	Skala mit 4 Items ^b ; Cronbachs $\alpha = .66$	Schenke anderen leicht Vertrauen, glaube an das Gute im Menschen.	
Persönlichkeit: Big Five: Gewissenhaftigkeit	Skala mit 4 Items ^b ; Cronbachs $\alpha = .77$	Erledige Aufgaben gründlich.	
Persönlichkeit: Big Five: Neurotizismus	Skala mit 4 Items ^b ; Cronbachs $\alpha = .73$	Mache mir viele Sorgen.	
Persönlichkeit: Big Five: Offenheit	Skala mit 5 Items ^b ; Cronbachs $\alpha = .80$	Bin vielseitig interessiert.	
Lehrkräfteselbstwirksamkeit	Skala mit 10 Items ^c ; Cronbachs $\alpha = .76$	Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schüler:innen den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.	Jerusalem & Schwarzer (1999)

^a Antwortformat: Sechsstufige Likert-Skala: 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft völlig zu“.

^b Antwortformat: Fünfstufige Likert-Skala: 1 = „trifft nicht zu“ bis 5 = „trifft zu“.

^c Antwortformat: Vierstufige Likert-Skala: 1 = „stimmt nicht“ bis 4 = „stimmt genau“.

Zusätzlich zu deskriptiven Statistiken und Mittelwertvergleichen mittels *t*-Tests zwischen Frauen und Männern analysieren Strukturgleichungsmodelle (Mplus, Version 8.8) die Effekte von Persönlichkeitsfacetten und Lehrkräfteselbstwirksamkeit auf die Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation. Die beiden Skalen zur Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation (abhängige Variablen) werden latent, die unabhängigen Variablen manifest modelliert. Multiple Gruppenvergleiche prüfen Geschlechterdifferenzen. Die Prüfung auf Messinvarianz zwischen den Geschlechtern belegt skalare Invarianz.

6. Befunde

Die Studierenden schreiben der kollegialen Kooperation im Lehrberuf und in der antizipierten Berufstätigkeit eine sehr hohe Bedeutung zu (vgl. Tabelle 2). Bei der Bedeutung der beiden Kooperationsarten sowie den Persönlichkeitsfacetten Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit und Offenheit weisen *t*-Tests für Frauen ein signifikant höheres Maß an Zustimmung aus als für Männer, wobei die Effektstärken gering ausfallen (Gewissenhaftigkeit mittlere Effektstärke).

Tabelle 2: Deskriptive Statistiken

	Gesamt			Frauen			Männer			<i>d</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Bedeutung kollegialer Kooperation im Lehrberuf ^a	353	5.37	.63	277	5.40	.61	76	5.23	.72	.27
Bedeutung kollegialer Kooperation in der antizipierten Berufstätigkeit ^a	352	5.03	.65	277	5.08	.65	75	4.86	.64	.35
Extraversion ^b	353	3.83	.83	277	3.88	.82	76	3.64	.86	.29
Verträglichkeit ^b	353	3.54	.78	277	3.62	.79	76	3.27	.72	.46
Gewissenhaftigkeit ^b	353	4.06	.65	277	4.13	.60	76	3.77	.72	.57
Neurotizismus ^b	353	2.89	.80	277	2.92	.79	76	2.77	.86	n.s.
Offenheit ^b	353	4.03	.77	277	4.07	.78	76	3.88	.73	.25
Lehrkräfteselbstwirksamkeit ^c	348	3.19	.33	272	3.20	.32	76	3.17	.38	n.s.

Anmerkung: *d* = Cohens *d* als Maß für die Effektstärke; n.s. = nicht signifikant.

^a Antwortformat: Sechsstufige Likert-Skala: 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft völlig zu“.

^b Antwortformat: Fünfstufige Likert-Skala: 1 = „trifft nicht zu“ bis 5 = „trifft zu“.

^c Antwortformat: Vierstufige Likert-Skala: 1 = „stimmt nicht“ bis 4 = „stimmt genau“.

Gemäß dem Strukturgleichungsmodell (Abbildung 1) haben die Persönlichkeitsfacetten Extraversion und Verträglichkeit einen signifikant positiven Effekt auf die Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation im Lehrberuf und in der antizipierten Berufstätigkeit. Letztere ist zudem signifikant positiv von der Gewissenhaftigkeit und der Lehrkräfteselbstwirksamkeit beeinflusst. Offenheit und Neurotizismus weisen jeweils keine signifikanten Effekte auf. Die aufgeklärte Varianz beträgt für die Bedeutung kollegialer Kooperation im Lehrberuf $R^2 = .09$ und in der antizipierten Berufstätigkeit $R^2 = .23$.

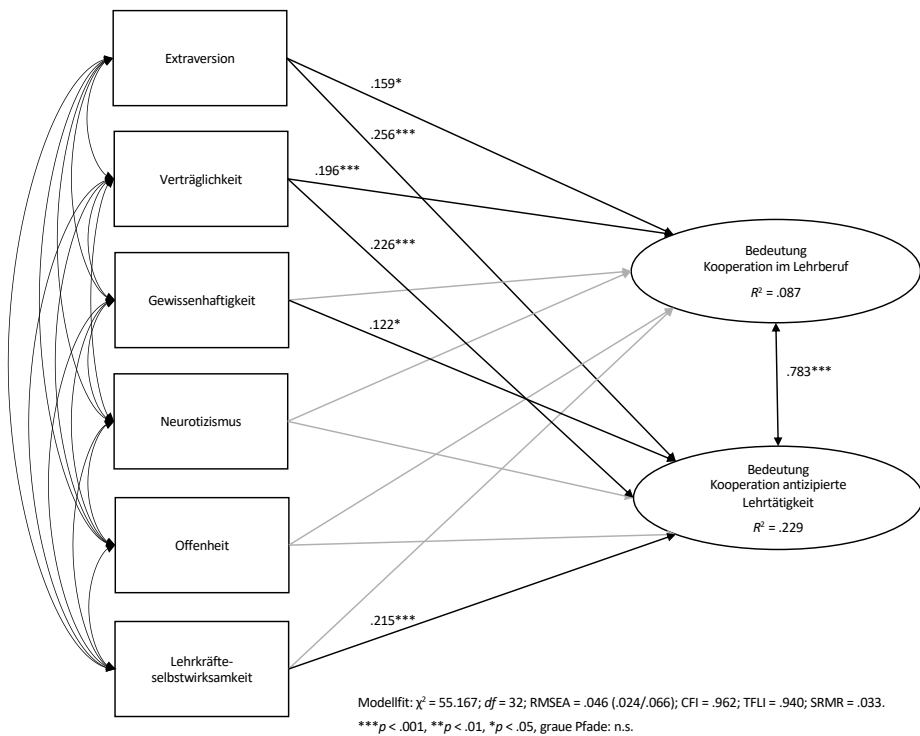


Abbildung 1: Strukturgleichungsmodell der Effekte von Persönlichkeit und Lehrkräfteselbstwirksamkeit auf die Bedeutung kollegialer Kooperation im Lehrberuf und in der antizipierten Berufstätigkeit.

Beim multiplen Gruppenvergleich zur Analyse von Geschlechterdifferenzen unterscheidet sich das Modell mit Gleichheitsrestriktionen nicht signifikant vom Modell mit freier Schätzung, das heißt, die Korrelation zwischen der Einschätzung der Bedeutung der beiden Kooperationsarten, die Regressionsparameter und die Bedeutung beider Arten der Kooperation differieren nicht signifikant zwischen Frauen und Männern (vgl. Abbildung 2).

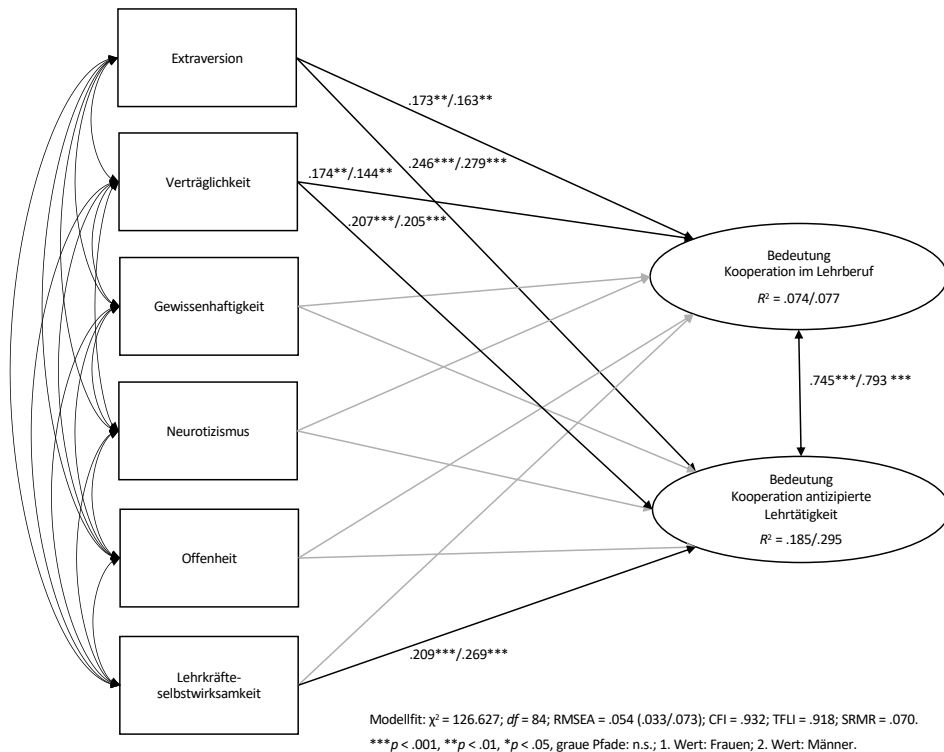


Abbildung 2: Strukturgleichungsmodell der Effekte von Persönlichkeit und Lehrkräfteselbstwirksamkeit auf die Bedeutung kollegialer Kooperation im Lehrberuf und in der antizipierten Berufstätigkeit, differenziert nach Geschlecht.

Im Unterschied zum Gesamtmodell ist der Effekt der Gewissenhaftigkeit auf die Bedeutung kollegialer Kooperation in der antizipierten Berufstätigkeit nicht signifikant. Die aufgeklärte Varianz beträgt für die Bedeutung kollegialer Kooperation im Lehrberuf für Frauen $R^2 = .07$ und für Männer $R^2 = .08$ und in der antizipierten Berufstätigkeit für Frauen $R^2 = .19$ und für Männer $R^2 = .30$. Demnach hängt die Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation in der antizipierten Berufstätigkeit bei Frauen stärker noch von weiteren, nicht in den Analysen berücksichtigten Faktoren ab als bei Männern.

7. Diskussion

In Übereinstimmung mit der Forderung der Ausbildung von Kooperationsbereitschaft und Kooperationsfähigkeit bereits während des Lehramtsstudiums (HRK & KMK, 2020; KMK, 2019) schätzen die Studierenden die Bedeutung kollegialer Kooperation im Lehrberuf und in ihrer antizipierten Berufstätigkeit sehr hoch ein. Die Befunde deuten darauf hin, dass universitäre Lerngelegenheiten zu Kooperation in

Schule und Unterricht Studierenden die Bedeutung von Kooperation vermitteln und die Aufgabe der Förderung von Kooperationsbereitschaft erfüllen. Auf den entwickelten positiven Einstellungen zu Kooperation als Teil des Lehrberufs aufbauend sollten Lerngelegenheiten für die Erprobung von Kooperation geschaffen werden, um kooperationsbezogenes Handeln zu fördern (Rothland, 2016), etwa durch spezifisch konzipierte (Transfer-)Seminare oder Integration in den Praxisphasen des Studiums.

Die untersuchten Geschlechterunterschiede (F1) stehen größtenteils im Einklang mit den Hypothesen und dem Forschungsstand bezüglich der Ausprägung von kooperationsbezogenen Einstellungen, Persönlichkeitsmerkmalen und (bereichsspezifischen) Selbstwirksamkeitserwartungen. Für die Persönlichkeit zeigen sich entsprechend der formulierten Hypothese (H1.1) höhere Werte bei weiblichen Studierenden in Bezug auf Extraversion, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit. Für die Persönlichkeitsdimensionen Neurotizismus sowie Offenheit weichen die Ergebnisse von der formulierten Hypothese ab, indem sich entgegen der Annahme keine geschlechtsspezifischen Unterschiede für die Persönlichkeitsdimension Neurotizismus sowie höhere Werte bei weiblichen Studierenden in Bezug auf die Facette Offenheit zeigen. Insgesamt betrachtet ist Hypothese 1.1 somit zu verwerfen. Mit Blick auf die Lehrkräfteselbstwirksamkeit wurden entsprechend der formulierten Hypothese (H1.2) keine geschlechtsspezifischen Unterschiede nachgewiesen, während sich Differenzen zwischen männlichen und weiblichen Studierenden in Bezug auf die kooperationsbezogenen Einstellungen mit höheren Werten für die Studentinnen zeigen (H1.3), sodass beide Hypothesen bestätigt werden. Zwar ließe sich auf der Basis der geschlechtsspezifischen Unterschiede in den kooperationsbezogenen Einstellungen überlegen, inwiefern geschlechtsspezifische Fördermöglichkeiten in der (schulpraktischen) Ausbildung stärker fokussiert werden müssten. Allerdings sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede vor dem Hintergrund der sowohl bei weiblichen als auch bei männlichen Studierenden hoch ausgeprägten Bedeutung kollegialer Kooperation als weniger bedeutsam einzuordnen. Für die Persönlichkeitsmerkmale als relativ zeitstabiles Konstrukt ist ein geschlechtsspezifischer Unterschied mit Blick auf die Ausbildungsstrukturen, die dort keinen Einfluss nehmen können, ebenfalls nachgeordnet zu betrachten.

Trotz der teilweise bestehenden Unterschiede hinsichtlich der Persönlichkeitsmerkmale zeigen sich im Hinblick auf Fragestellung 2 keine signifikanten Differenzen zwischen den Geschlechtern, was deren Effekte auf die Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation im Lehrberuf und in der antizipierten eigenen Berufstätigkeit betrifft: Die Einschätzung der Bedeutung kollegialer Kooperation im Lehrberuf ist von den Persönlichkeitsfacetten Extraversion und Verträglichkeit signifikant positiv beeinflusst. Diese haben zudem zusammen mit der Gewissenhaftigkeit und der Lehrkräfteselbstwirksamkeit einen signifikant positiven Effekt auf die Bedeutung kollegialer Kooperation in der antizipierten Berufstätigkeit. Insofern bestätigt sich Hypothese 2.1 lediglich für Extraversion und Verträglichkeit, für Gewissenhaftigkeit teilweise und für Offenheit und Neurotizismus nicht, sodass sie insgesamt abzulehnen ist. Gleiches gilt für Hypothese 2.2, da die Selbstwirksamkeit lediglich auf die Bedeutung kollegialer Kooperation in der antizipierten Berufstätigkeit signifikant wirkt.

Dass die beiden Skalen zur Bedeutung kollegialer Kooperation hoch korrelieren und von identischen Persönlichkeitsmerkmalen beeinflusst (Extraversion, Verträglichkeit) bzw. nicht beeinflusst (Neurotizismus, Offenheit) werden, zeigt zum einen deren gemeinsamen Kern. Zum anderen verdeutlicht es Unterschiede: Während die Skala zur Bedeutung kollegialer Kooperation im Lehrberuf allgemein auf die Einstellung zur Kooperation im Lehrberuf abzielt, nimmt die Skala zur Bedeutung der kollegialen Kooperation in der antizipierten Berufstätigkeit spezifisch die Einschätzung des eigenen zukünftigen Handelns in den Blick. Dafür scheinen zusätzlich eine hohe Gewissenhaftigkeit und eine hohe Selbstwirksamkeit förderlich zu sein. Gerade dieser nachgewiesene Einfluss der Selbstwirksamkeit auf die Einschätzung der Bedeutung von Kooperation im Hinblick auf die eigene Berufstätigkeit verweist auf die Bedeutsamkeit der Förderung der Selbstwirksamkeit bereits im Studium. Betrachtet man die mögliche Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen im Rahmen von Erfolgserfahrungen, die sich in Praktika häufiger ergeben können, und damit einhergehende Zuwächse der Selbstwirksamkeit (Bach, 2013), so ist davon auszugehen, dass schulische Praxisphasen nicht nur direkt einen positiven Effekt auf späteres kooperatives Handeln haben, sondern auch mittelbar über die entsprechende Entwicklung von bereichsspezifischer Selbstwirksamkeit.

Bei der Interpretation der Befunde sind verschiedene Limitationen zu bedenken. Zum einen liegt eine nicht repräsentative Gelegenheitsstichprobe vor, die zudem von zu geringer Größe für die latente Modellierung aller Konstrukte sowie den Einbezug anderer Faktoren ist. Dabei legt das geringe Ausmaß an erklärter Varianz nahe, dass weitere Aspekte eine Rolle spielen, etwa die zukünftige Schulform (Besa et al., 2023), bereits gesammelte Erfahrungen als Lehrperson (Bush & Grotjohann, 2020) und mit Kooperation oder spezifische Lehrinhalte im Studium (Schuldt, 2023). Da bislang sehr wenig Forschung zu Kooperation und Kooperationsbereitschaft bei Lehramtsstudierenden vorliegt, sollte zukünftige Forschung weitere beeinflussende Faktoren in den Blick nehmen. Zum anderen handelt es sich um subjektive Einschätzungen der Bedeutung von Kooperation im Lehrberuf und in der eigenen zukünftigen Berufstätigkeit, die keine Rückschlüsse auf tatsächliches kooperatives Handeln und dafür – abgesehen von einigen personalen Merkmalen – günstige oder hemmende Bedingungsfaktoren zulassen. Hier bedarf es weitergehender Forschung, etwa zur Sozialisation im Kollegium mit Blick auf Kooperation und zur gegebenenfalls damit einhergehenden Veränderung der Einstellungen zu Kooperation und deren Bedeutung.

Auch muss mit Blick auf die Zeitstabilität von Selbstwirksamkeitserwartungen noch einmal die angelegte Regressionslogik betrachtet werden. Stellen die Selbstwirksamkeitserwartungen eine Voraussetzung für das entsprechende kooperative Handeln dar oder entwickelt sich möglicherweise umgekehrt durch positive Kooperationserfahrungen eine gesteigerte Selbstwirksamkeit? Vor dem Hintergrund der relativen Zeitstabilität von Selbstwirksamkeitserwartungen scheint es spätestens bei der Forschung zu Lehrkräften im Beruf klar zu sein, welche Wirkrichtungen vorliegen. Für die hier betrachtete Stichprobe bzw. das Feld der Studierendenforschung müsste ge-

gegebenfalls differenzierter in längsschnittlichen Cross-Lagged-Panel-Designs modelliert werden, um die Frage genauer zu beantworten.

Nichtsdestoweniger bietet die vorliegende Studie für das Forschungsfeld einige Erkenntnisse bezüglich der Relevanz von verschiedenen personalen Voraussetzungen für eine mögliche (spätere) Kooperation im Lehrberuf. Zu überlegen ist, inwiefern sich daran anknüpfend eine Notwendigkeit spezifischer Förderung von Kooperationsbereitschaft bzw. Kooperationsfähigkeit ergibt. Eine Möglichkeit hierfür bieten Interventionen, beispielsweise über spezifische Seminarkonzepte (Moos, Adl-Amini & Hardy, 2022; Steinkühler, 2022), wobei die diesbezüglich divergierende Befundlage (z. B. Hopmann et al., 2019 für nicht intendierte Effekte) auf die Bedeutung der Gestaltung von Interventionen verweist. Hierbei gilt es, die Lerngelegenheiten für die Erprobung von Kooperation und die Entwicklung von Kooperationsfähigkeit passend zu den personalen Merkmalen angehender Lehrkräfte zu gestalten. So benötigen Studierende mit einem geringeren Maß an Gewissenhaftigkeit gegebenenfalls spezielle Unterstützung für ein strukturiertes, gewissenhaftes Arbeiten, um als verlässliche Kooperationspartner:innen wahrgenommen zu werden, während andere Studierende von einer Stärkung ihrer Selbstwirksamkeit oder kommunikativen Kompetenzen (Stichwort „Verträglichkeit“) profitieren würden.

Literatur

- Antonioni, D. (1998). Relationship between the big five personality factors and conflict management styles. *The International Journal of Conflict Management*, 9(4), 336–355. <https://doi.org/10.1108/eb022814>
- Bach, A. (2013). *Kompetenzentwicklung im Schulpraktikum*. Münster: Waxmann.
- Bach, A. (2022). *Selbstwirksamkeit im Lehrberuf. Entstehung und Veränderung sowie Effekte auf Gesundheit und Unterricht*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830995166>
- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behavior Research and Theory*, 1(4), 139–161. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Besa, K.-S., Biehl, A., Gensler, A., Gesang, J., Lüking, S. & Wilde, M. (2021). Interesse an digitalen Medien – eine Frage der Persönlichkeit? *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 14(1), 11–27.
- Besa, K.-S., Biehl, A., Möllmann, B. & Rothland, M. (2023). Eine Untersuchung zu Kooperationserfahrungen und Einstellungen zur (multiprofessionellen) Kooperation von Lehramtsstudierenden unterschiedlicher Schulformen. In K. te Poel, P. Gollub, C. Siedenbiedel, S. Greiten & M. Veber (Hrsg.), *Heterogenität und Inklusion in den Schulpraktischen Studien* (S. 77–96). Münster: Waxmann.
- Besa, K.-S., Gesang, J., Kruse, C. & Rothland, M. (2022). Schulleitungshandeln und Kooperationsklima als Prädiktoren von Arbeitszufriedenheit und Mitarbeiterbin-

- derung an Schulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 68(6), 869–892. <https://doi.org/10.3262/ZP0000008>
- Biehl, A. & Besa, K.-S. (2023). Überzeugungen zu kultureller Vielfalt angehender Lehrkräfte. *heiEDUCATION Journal*, 6(10), 111–131. <https://doi.org/10.17885/heiup.hei-ed.2023.10.24840>
- Bleidorn, W. (2009). Linking personality states, current social roles and major life goals. *European Journal of Personality*, 23(6), 509–530. <https://doi.org/10.1002/per.731>
- Brinkmann, B. & Müller, U. (2022). *Gemeinsam mehr erreichen – Multiprofessionelle Kooperation beginnt im Lehramtsstudium*. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Bush, A. & Grotjohann, N. (2020). Collaboration in teacher education: A cross-sectional study on future teachers' attitudes towards collaboration, their intentions to collaborate and their performance of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102968. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102968>
- Chan, R. C. H. (2022). A social cognitive perspective on gender disparities in self-efficacy, interest, and aspirations in science, technology, engineering, and mathematics (STEM): The influence of cultural and gender norms. *International Journal of STEM Education*, 9(37). <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00352-0>
- Clark, C. B., Thorne, C. B., Vann, J. & Cropsey, K. L. (2014). Five-factor personality and cooperative behavior. *North American Journal of Psychology*, 16(3), 481–493.
- Çoban, Ö., Özdemir, N. & Bellibaş, M. S. (2020). Trust in principals, leaders' focus on instruction, teacher collaboration, and teacher self-efficacy: Testing a multilevel mediation model. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(1), 95–115. <https://doi.org/10.1177/1741143220968170>
- Costa, P. (1999). A five-factor theory of personality. In L. A. Pervin & O. P. John (Hrsg.), *Handbook of personality: Theory and research* (2. Auflage, S. 139–153). New York: Guilford.
- Costa, P. T. Jr., Terracciano, A. & McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(2), 322–331. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.2.322>
- Crump, R. M. (2020). *The influence of regulation and level of agreeableness on cooperation in social traps*. Minneapolis: Capella University.
- Dehne, M. & Schupp, J. (2007). *Persönlichkeitsmerkmale im Sozio-oekonomischen Panel (SOEP) – Konzept, Umsetzung und empirische Eigenschaften*. Berlin: DIW.
- Dizinger, V., Fussangel, K. & Böhm-Kasper, O. (2011). Lehrer/in sein an der Ganztagschule: Neue Kooperationsanforderungen – neue Belastungen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(3), 43–61. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0227-y>
- Djigić, G., Stojiljković, S. & Dosković (2014). Basic personality dimensions and teachers' self-efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 593–602. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1206>
- Fackler, S., Malmberg, L.-E. & Sammons, P. (2021). An international perspective on teacher self-efficacy: Personal, structural and environmental factors. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103255. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103255>
- Fleeson, W. (2001). Toward a structure- and process-integrated view of personality: Traits as density distributions of states. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(6), 1011–1027. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.80.6.1011>
- Gebauer, M. M. (2013). *Determinanten der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrenden. Schulischer Berufsalltag an Gymnasien und Hauptschulen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00613-6>

- Goddard, R., Goddard, Y., Kim, E. S. & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501–530. <https://doi.org/10.1086/681925>
- Gollub, P., Besa, K.-S., Gräsel, F. & Welling, L. (2021). Die Umsetzung intraprofessioneller Kooperation an Schulen. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Empirische Pädagogik*, 35(4), 396–417.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (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.
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B. & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27, 961–968. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.008>
- Haas, E. (2021). *Mentoringprozesse in der Lehrer:innenausbildung. Gelingensbedingungen für Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5907>
- Hecht, P. & Weber, C. (2020). Inklusionsrelevante Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Einstellungen von Studierenden und Lehrkräften im Berufseinstieg – Entwicklung und Zusammenhänge im Längsschnitt. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(1), 23–41. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00263-6>
- Hopmann, B., Böhm-Kasper, O. & Lütje-Klose, B. (2019). Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Ganztagschulen in der universitären Lehre. Entwicklung inklusions- und kooperationsbezogener Einstellungen von angehenden Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften in einem interdisziplinären Masterseminar. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2(3), 400–421. <https://doi.org/10.11576/hlz-4856>
- HRK & KMK (2020). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015). Stand der Umsetzung im Jahr 2020. Gemeinsamer Bericht von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Berlin: HRK/KMK.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1999). Skala Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S. 16–17). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Jolić Marjanović, Z., Krstić, K., Rajić, M., Stepanović Ilić, I., Videnović, M. & Altaras Dimitrijević, A. (2024). The big five and collaborative problem solving: A narrative systematic review. *European Journal of Personality*, 38(3), 457–475. <https://doi.org/10.1177/08902070231198650>
- Kalinowski, E., Jurczok, A., Westphal, A. & Vock, M. (2022). Welche individuellen und institutionellen Faktoren begünstigen die Kooperation von Grundschullehrkräften? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(4), 999–1029. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01081-4>
- KMK (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften 2004, i. d. F. v. 2019*. Berlin: KMK.
- Lawn, E. C. R., Zhao, K., Laham, S. M. & Smillie, L. D. (2022). Prosociality beyond big five agreeableness and HEXACO honesty-humility: Is openness/intellect associat-

- ed with cooperativeness in the public goods game? *European Journal of Personality*, 36(6), 901–925. <https://doi.org/10.1177/08902070211028104>
- Lee, K. & Ashton, M. C. (2004). Psychometric properties of the HEXACO personality inventory. *Multivariate Behavioral Research*, 39(2), 329–358. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3902_8
- Lehmann, R., Denissen, J. J., Allemand, M. & Penke, L. (2013). Age and gender differences in motivational manifestations of the Big Five from age 16 to 60. *Development Psychology*, 49(2), 365–383. <https://doi.org/10.1037/a0028277>
- LePine, J. A. & Van Dyne, L. (2001). Voice and cooperative behavior as contrasting forms of contextual performance: Evidence of differential relationships with big five personality characteristics and cognitive ability. *The Journal of Applied Psychology*, 86(2), 326–336. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.2.326>
- Massenkeil, J. & Rothland, M. (2016). Kollegiale Kooperationen im Lehrerberuf. Überblick und Systematisierung aktueller Forschung. *Schulpädagogik heute*, 7(13), 1–28. <https://doi.org/10.2307/j.ctvss3xtt.8>
- McCrae, R. R. (2002). Cross-cultural research on the five-factor model of personality. *Online Readings in Psychology and Culture*, 4(4). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1038>
- Miesera, S. & Moser, D. (2020). Welche Erfahrungen, Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zeigen angehende Berufspädagog*innen betreffend Inklusion an beruflichen Schulen? Ein internationaler Vergleich. *bwp@ Spezial PH-AT1*, 1–22. https://www.bwpat.de/spezial-ph-at1/miesera_moser_bwpat-ph-at1.pdf
- Moos, M., Adl-Amini, K. & Hardy, L. (2022). Kooperative Unterrichtsplanung von angehenden Regel- und Förderschullehrkräften – Ein Seminarkonzept. *Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 5(1), 111–130. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2022.0.6>
- Obrenovic, B., Du, J., Godinić, D. & Tsoy, D. (2022). Personality trait of conscientiousness impact on tacit knowledge sharing: The mediating effect of eagerness and subjective norm. *Journal of Knowledge Management*, 26(5), 1124–1163. <https://doi.org/10.1108/JKM-01-2021-0066>
- Ozer, D. J. & Benet-Martínez, V. (2006). Personality and the prediction of consequential outcomes. *Annual Review of Psychology*, 57, 401–421. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190127>
- Paunonen, S. V. & Ashton, M. C. (2001). Big Five factors and facets and the prediction of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(3), 524–539. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.3.524>
- Rammstedt, B. & John, O. P. (2005). Kurzversion des Big Five Inventory (BFI-K): Entwicklung und Validierung eines ökonomischen Inventars zur Erfassung der fünf Faktoren der Persönlichkeit. *Diagnostica*, 51(4), 195–206. <https://doi.org/10.1026/0012-1924.51.4.195>
- Rammstedt, B., Kemper, C. L., Klein, M. C., Beierlein, C. & Kovaleva, A. (2013). Eine kurze Skala zur Messung der fünf Dimensionen der Persönlichkeit. *methoden, daten, analysen*, 7(2), 233–249.
- Rammstedt, B., Koch, B., Borg, I. & Reitz, T. (2004). Entwicklung und Validierung einer Kurzskala für die Messung der Big-Five-Persönlichkeitsdimensionen in Umfragen. *ZUMA-Nachrichten*, 28(55), 5–28.
- Rauthmann, J. F. (2023). Personality is (so much) more than just self-reported Big Five traits. *European Journal of Personality*, 1–4. <https://doi.org/10.1177/08902070231221853>

- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Röhl, S., Groß Ophoff, J., Johannmeyer, K. & Cramer, C. (2023). Nutzung und Bedingungsfaktoren informeller Lerngelegenheiten von Lehrpersonen in Deutschland. *Unterrichtswissenschaft*, 51(3), 395–421. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00170-5>
- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K. & Grissom, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475–514. <https://doi.org/10.3102/0002831215585562>
- Rothland, M. (2009). Kooperation und kollegiale Unterstützung im Lehrerberuf. Empirische Befunde zum Berufsbild und zu berufsrelevanten Einstellungen angehender Lehrkräfte. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2(2), 282–303.
- Rothland, M. (2016). Kooperation im Lehrerberuf als Verhaltensabsicht von Lehramtsstudierenden. Empirische Befunde zur Bedeutung von Einstellungen, subjektiven Normen und Fähigkeitsüberzeugungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(2), 254–266. <https://doi.org/10.36950/bzl.34.2016.9531>
- Schmich, J. & Burchert, A. (2010). Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern: Nur im Ausnahmefall? In J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.), *TALIS 2008: Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive* (S. 63–78). Graz: Leykam.
- Schmitt, D. P., Allik, J., McCrae, R. R. & Benet-Marínez, V. (2007). The geographic distribution of big five personality traits. Patterns and profiles of human self-description across 56 nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(2), 173–212. <https://doi.org/10.1177/0022022106297299>
- Schmitz, G. (1998). Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern. *Unterrichtswissenschaft*, 26(2), 140–157. <https://doi.org/10.25656/01:7770>
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 192–214). Weinheim: Beltz.
- Schuldt, A. (2023). Multiprofessionelle Kooperation als Zielperspektive der universitären Lehrer*innenbildung. Systematisches Literaturreview zu Ausbildungsangeboten für Lehramtsstudierende und deren Wirkung im Kontext der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. *Qualifizierung für Inklusion*, 5(3), 1–25. <https://doi.org/10.21248/qfi.139>
- Schüle, C., Schriek, J., Besa, K.-S. & Arnold, K.-H. (2016). Der Zusammenhang der Theorie des geplanten Verhaltens mit der selbstberichteten Individualisierungspraxis von Lehrpersonen. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(2), 140–152.
- Schulte, K., Bögeholz, S. & Watermann, R. (2008). Selbstwirksamkeitserwartungen und Pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(2), 268–287. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0020-8>
- Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Auflage, S. 662–678). Münster: Waxmann.
- Seethaler, E. (2012). *Selbstwirksamkeit und Klassenführung. Eine empirische Untersuchung bei Lehramtsstudierenden*. Passau: Philosophische Fakultät der Universität Passau.
- Soto, C. J. & John, O. P. (2017). The next Big Five Inventory (BFI-2): Developing and assessing a hierarchical model with 15 facets to enhance bandwidth, fidelity, and predictive power. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(1), 117–143. <https://doi.org/10.1037/pspp0000096>

- Soto, C. J., John, O. P., Gosling, S. D. & Potter, J. (2011). Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(2), 330–348. <https://doi.org/10.1037/a0021717>
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193–250). Göttingen: Hogrefe.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkoooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185–204.
- Steinkühler, J. (2022). Die Anregung von unterrichtsbezogener Zusammenarbeit in der universitären Lehrer*innenbildung. Ein Seminarkonzept zur kollegialen Kooperation im Lehrberuf. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 5(1), 108–125. <https://doi.org/10.11576/hlz-4856>
- Trumpa, S., Franz, E. K. & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. *Die Deutsche Schule*, 108(1), 80–92.
- Volk, S., Thöni, C. & Ruigrok, W. (2011). Personality, personal values and cooperation preferences in public goods games: A longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 50(6), 810–815. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.01.001>
- Vriesen, J. B. (2022). *Die Veränderung von Einstellungen und Selbstwirksamkeit im Hinblick auf inklusiven Unterricht bei Lehramtsstudierenden im Praxissemester*. Dortmund: TU Dortmund, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung.
- Weisberg, Y. J., Deyoung, C. G. & Hirsh, J. B. (2011). Gender differences in personality across the ten aspects of the Big Five. *Frontiers in Psychology*, 2, 178, 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00178>
- Wolke, K. (2022). *Lehrer-Selbstwirksamkeit von Studierenden im Praxissemester. Eine quantitative Längsschnittstudie zum Einfluss von Unterrichtserfahrungen und Mentoring*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Woolfolk Hoy, A. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Xie, W., Sui, Y., Liu, X. & Liu, S. (2023). Effects of teacher collaboration on teaching practices in China and England: A structural equation model with TALIS 2018 data. *Sage Open*, 13(2), 1–14. <https://doi.org/10.1177/21582440231177908>
- Zhang, J., Zhou, M. & Zhang, J. (2016). The interactive effects of personality and burn-out on knowledge sharing among teachers. *Social Behavior and Personality*, 44(8), 1267–1280. <https://doi.org/10.2224/sbp.2016.44.8.1267>
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. & Förster, M. (2012). Die Rolle der kollektiven Selbstwirksamkeit von Lehrkräften für erfolgreiche Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse – Ergebnisse einer empirischen Studie. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 181–190). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_12

Teil 2:
Kooperationen – interinstitutionell

Anna Laros, Mirjam Kocher, Julia Košinár und Anna Carina Locher

Geteilte Verantwortung für die Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen?

Zwischen Kooperationsbestrebungen und Erfüllungserwartungen

Zusammenfassung

Für die Berufspraktische Ausbildung in der Schweizer Lehrpersonenausbildung zeichnen sich zunehmend Kooperationsbestrebungen ab, welche durch die Einführung von Partner- und Kooperationsschulen institutionalisiert werden. Der vorliegende Beitrag befasst sich damit, wie diese Bestrebungen in gegenseitige Erwartungen und eine Handlungspraxis überführt werden, indem die Perspektiven von drei Akteur:innengruppen – Schulleitende, Verantwortliche für die Berufspraktische Ausbildung und Praxislehrpersonen –, die maßgeblich in die Berufspraktische Ausbildung involviert sind, in den Blick genommen werden. Die Analyse der Erwartungen und der Selbstpositionierungen weist auf Inkongruenzen in den Perspektiven und Grauzonen in den Zuständigkeiten hin. Für ein konstruktives Miteinander scheint es erforderlich zu sein, dass das formale Bedingungsgefüge überdacht wird und Unterstützungsmaßnahmen für und mit Praxislehrpersonen entwickelt werden, die die Komplexität und die Vielschichtigkeit ihrer Aufgaben berücksichtigen.

Schlagwörter: Kooperationsschulen; Praxislehrpersonen; Schulleitung; Schulpraktikum; Third Space

Shared responsibility for the training of future teachers

Between cooperation efforts and fulfilment expectations

Summary

For the purpose of practical teacher training in Swiss teacher education, cooperation efforts are increasingly emerging that are institutionalised through the introduction of partner and cooperation schools. This article examines how these efforts are translated into mutual expectations and practical action by looking at the perspectives of three groups – school principals, those responsible for practical teacher training, and mentor teachers – who are significantly involved in practical teacher training. The analysis of expectations and the participants' self-positioning reveals incongruities in perspectives and grey areas in responsibilities. In order to ensure co-constructive cooperation, it seems necessary to reconsider the formal framework and to develop support measures for and with mentor teachers that take into account the complexity and multi-layered nature of their tasks.

Keywords: cooperation schools; internship; mentor teachers; school principals; third space

1. Einleitung

In der Schweizer Lehrer:innenausbildung sind in die Berufspraktische Ausbildung – neben Mentor:innen¹ und weiteren Dozierenden – die drei Akteur:innengruppen „Praxislehrpersonen“, „Schulleitungen“ und „Verantwortliche in der Berufspraktischen Ausbildung“ (BPA) involviert. Während die Kooperation zwischen den Akteur:innen und den Institutionen „Schule“ und „Hochschule“ zunehmend über Kooperations- und Partnerschulen ausgebaut wird, gehen mit der geteilten Verantwortung für die Ausbildung aber auch verschiedene Herausforderungen einher. Ein zentraler Aspekt ist dabei, dass jede der drei im vorliegenden Beitrag fokussierten Personengruppen weitgehend unabhängige Zuständigkeiten hat und damit auch eine je eigene Perspektive auf das Praktikum und die jeweiligen Konzepte und Verantwortungen einnimmt: Die Leitungen BPA an den Hochschulen sind dafür zuständig, Konzepte zu entwickeln, die die Inhalte und die Abläufe der Praktika strukturieren. Sie setzen Ziele und Bewertungskriterien für die Praxisphasen fest und organisieren den Informationsfluss für Dozierende und Praxislehrpersonen. Die Praxislehrpersonen sollen – wie es die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren bereits 2011 beschrieb, als „Brückenbauer zwischen pädagogischer Praxis und Pädagogischer Hochschule“ agieren (Leder, 2011, S. 19). Hieraus scheint sich für die Praxislehrpersonen jedoch kein kohärenter Auftrag abzuleiten, was sich an der Diversität ihrer Ausbildungsverständnisse zeigt (Fraefel, Bernhardsson-Laros & Bäumlein, 2017; Leineweber, 2022). Der Auftrag von Schulleitungen im Rahmen der Lehrer:innenausbildung wiederum stellt weitgehend eine Leerstelle dar (vgl. Scherrer, 2020) und wird individuell durch Praxislehrpersonen und Leitungen BPA mit Erwartungen gefüllt. Das Bild der geteilten Ausbildungsverantwortung wird in seiner Komplexität gesteigert, wenn man sich die formalen, von Asymmetrie geprägten Beziehungen zwischen den Akteur:innen anschaut, in welchen die Praxislehrpersonen als Hauptakteur:innen der konkreten Ausbildungsgestaltung eine den anderen beiden Gruppen untergeordnete Position einnehmen (vgl. Abschnitt 4).

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem komplexen Bedingungsgefüge der genannten Akteur:innen, ihren gegenseitigen Erwartungen und ihren Vorstellungen von einer gelingenden Zusammenarbeit. Wir folgen dabei drei Fragestellungen:

1. Wie fühlen sich die *Praxislehrpersonen* durch die Pädagogische Hochschule adressiert, welche Erwartungen sehen sie an sich gerichtet? Welche Unterstützungsleistungen erwarten sie ihrerseits von der Schulleitung und der Pädagogischen Hochschule?
2. Wo sehen die *Schulleitungen* sich selbst in der Verantwortung gegenüber den *Praxislehrpersonen*? Wie nehmen sie die Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule wahr?
3. Welche Kooperationsbestrebungen lassen sich vonseiten der *Leitungen BPA* erkennen? Welche Erwartungen zeigen sie gegenüber den *Praxislehrpersonen*?

1 Mentor:innen wären eine weitere interessante Akteur:innengruppe, die wir aber im Rahmen des Projektes nicht einbezogen haben, da sie nicht mit Schulleitungen in Kontakt stehen.

Im Beitrag wird zunächst der Forschungsstand zu Kooperationsbestrebungen im schulischen Kontext dargelegt (Abschnitt 2), bevor das Projekt „PraLeB-S“ vorgestellt wird (Abschnitt 3), aus welchem die Daten für den vorliegenden Beitrag stammen. Wir strukturieren anschließend die Darlegung der Ergebnisse (Abschnitt 4), indem wir die Sichtweisen und die Selbstpositionierungen von Schulleitungen (Abschnitt 4.1 und Abschnitt 4.2) und den Leitungen BPA (Abschnitt 4.3 und Abschnitt 4.4) darlegen und diese in der Diskussion (Abschnitt 4.5) unter Einbezug der Perspektive der Praxislehrpersonen diskutieren. In der Zusammenführung der drei Positionierungen beleuchten wir, an welchen Stellen sich (In-)Kongruenzen in den Perspektiven auf die Ausbildungsgestaltung und Grauzonen bezüglich der Zuständigkeiten zeigen. Zudem zeigen wir die aus der Sicht der Akteur:innen bewährten Strukturen und gewünschten Veränderungen auf. Zum Schluss werden von unseren Analysen ausgehende mögliche nächste Schritte für eine verbesserte Kooperation diskutiert (Abschnitt 5).

2. Forschungsstand Kooperationsbestrebungen im Kontext von Schulpraktika

Das Thema „Kooperation“ ist im Schulkontext seit den frühen 2000er-Jahren präsent. Wie das Review von Kelchtermans (2006) zeigt, werden „Kollaboration und Kollegialität als entscheidende Faktoren für Schulentwicklung und beruflichen Kompetenzaufbau“ (Albisser, Keller-Schneider & Wissinger, 2013, S. 10) aufgefasst. Mit verschiedenen Maßnahmen der Kooperation zwischen den Akteur:innen in Schulen sollte bis dahin für den Lehrberuf konstitutiven Problematiken wie „Isolation, Individualismus, Unsicherheit“ (Albisser et al., 2013, S. 10) begegnet werden. Die systematische Zusammenarbeit unter Lehrpersonen bedeutet einerseits eine soziale Ressource des Austauschs und der gegenseitigen Absicherung, durch die zugleich die professionelle Entwicklung befördert werden soll (Albisser et al., 2013, S. 10). Andererseits werden mit einer möglichen Verpflichtung zur Kooperation aber auch normative Ansprüche (Idel, Ullrich & Baum, 2012) aufgerufen, die dem Kooperationsanspruch der Einzellehrperson und ihrem „Autonomiebestreben“ (Albisser et al., 2013, S. 15) widersprechen und als von außen herangetragene Erwartungen der Schulleitung wahrgenommen werden können.

Die hier aufgeführten Aspekte lassen sich auch auf das Feld der Berufspraktischen Ausbildung übertragen. Die Implementierung von Kooperations- und Partnerschulvarianten an verschiedenen Schweizer Pädagogischen Hochschulen² in den letzten zehn Jahren hat neben der Möglichkeit, Studierenden einen Gesamteinblick in den

2 Ein Beispiel für intensivierten Kooperationsbemühungen zwischen den verschiedenen Akteur:innen in Deutschland stellt unter anderem der Freiburger Ansatz zur Erfassung und Weiterentwicklung der Praxissemesterbegleitung an Schulen (FAPS) dar, bei dem in einem ko-konstruktiven Setting ausgehend vom individuellen Ausbildungsverständnis an der Einzelschule „implizit vorhandene und meist personengebundene Strukturen und Praktiken transparent gemacht und einem institutionenübergreifenden Austausch zur Verfügung gestellt werden können“ (Nikel & Menzer, 2019, S. 116).

Schulalltag zu ermöglichen, den positiven Nebeneffekt, dass die Praxislehrpersonen, die bisher als Einzelpersonen Studierende begleitet haben, in eine Gruppe von Praxislehrpersonen integriert sind, die sich austauschen und gegenseitig unterstützen können (Leineweber, 2022). Zugleich wurde mit der Einführung von Ausbildungsschulen versucht, die Expertise aller Beteiligten und der verschiedenen Institutionen in einen synergetischen Zusammenhang zu bringen. Kernaspekt von Partnerschulen – deren Wurzeln in den USA weit zurückreichen und bereits in der Begründung von „professional development schools“ in den 1990er-Jahren und in der von Francis W. Parker (1837–1902) begründeten Professionsschule zu finden sind – stellt der hybride Raum des „third space“ (Fraefel, 2023, S. 62; Zeichner, 2010) dar: Durch eine intensivierte, kontinuierliche und von Symmetrie geprägte Kooperation zwischen den Akteur:innengruppen „Schulleitung“, „Praxislehrpersonen“ und „Hochschule“ soll die Professionalisierung angehender Lehrpersonen basierend auf ko-konstruktiven Ansätzen verbessert und kohärent gestaltet werden (Fraefel, 2023; Zeichner, 2010). Neben den Akteur:innengruppen „Hochschule“ und „Studierende“ gerät auch die Schulleitung in den Blick, welche in Untersuchungen vor allem hinsichtlich ihrer Aufgaben der Führung und der Steuerung und ihres Einflusses auf die Schule und die Lehrpersonen betrachtet wird (Schoch, Maas, Rackow, Scholz, Schüler, Wegner & Keller, 2019), wohingegen ihre Rolle in der Berufspraktischen Ausbildung im deutschsprachigen Raum bisher kaum thematisiert wird.

Schweizer Kooperationsschulen, zum Beispiel die „Kooperationsschulen 2.0“ der Pädagogischen Hochschule Zürich, fokussieren seit 2023 ebenfalls auf eine intensivierte Zusammenarbeit in einem „langfristigen und professionellen Netzwerk von Praxislehrpersonen“ (Pädagogische Hochschule Zürich, 2024) und einer „stabilen und gleichzeitig flexiblen Kooperation mit allen Akteur:innen der Bildung im Kanton Zürich“ (Pädagogische Hochschule Zürich, 2024). Konzeptionell scheint sich ein Trend in Richtung Kooperationsbestrebungen (als Basis für die Entwicklung eines kohärenten Ausbildungsauftrags) abzuzeichnen. Aber inwiefern spiegelt sich dies in der konkreten Ausbildungsgestaltung? Dieser Frage gehen wir in der Querschnittsanalyse der Daten des Projekts „PraLeB-S“ nach.

3. Projektvorstellung PraLeB-S

In der einphasigen Schweizer Lehrer:innenbildung kommt den Praxislehrpersonen (in Deutschland: Mentor:innen), in deren Klassen Primar- und Sekundarschulstudierende während ihrer Praktikumsphasen zwischen drei Wochen und zehn Monate verbringen, eine hohe Relevanz als Vorbild, Modell, Anleiter:in, Berater:in und Beurteilende zu (z. B. Festner, Gröschner, Goller & Hascher, 2020). Hier setzt das vom Schweizerischen Nationalfonds geförderte Projekt „Die Praxislehrperson als Lehrerbildner:in: Orientierungen und Handlungspraxis in der Erfüllung des doppelten Berufsauftrags Lehrperson und Ausbilder:in – eine berufsbiographische Längsschnitt-

studie unter Einbezug der Schulleitungsperspektive“ (Laufzeit 2022–2026) an, das sich in zwei Teilstudien gliedert.

Die rekonstruktive, berufsbiografische Teilstudie 1 befasst sich mit der neuen Berufsrolle, die Praxislehrpersonen neben ihrem bestehenden Auftrag als Klassen- oder Fachlehrperson erfüllen (Košinár & Laros, 2023). Zu vier Erhebungszeitpunkten werden in einem Längsschnitt neue Praxislehrpersonen ($N = 12$) auf dem Weg in ihren Berufsauftrag und ergänzend dazu erfahrene Praxislehrpersonen ($N = 8$) begleitet. Die Datenauswertung von Interviews und Audioaufnahmen aus Ausbildungsgesprächen erfolgt nach der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2017). In Teilstudie 2 stehen die Schulleitungen in ihrer Funktion als Personalvorgesetzte der Praxislehrpersonen und Leiter:innen von (Partner-)Schulen, an denen Ausbildung stattfindet, im Fokus. Neunzehn strukturierte Expert:inneninterviews mit Schulleitungen wurden inhaltsanalytisch (Kuckartz & Rädiker, 2022) anhand eines deduktiv und induktiv entwickelten Kategoriensystems ausgewertet und bildeten die Grundlage für eine Fragebogenstudie (Kocher & Locher, 2024).

In Ergänzung zu diesen Befragungen wurden zwei Gruppeninterviews mit Verantwortlichen der BPA der beiden Pädagogischen Hochschulen geführt, deren Studierende die Praxislehrpersonen aus PraLeB-S begleiten. Zudem nahmen an vier Gruppendiskussionen zur Zusammenarbeit mit Schulleitungen 32 Leitungen BPA aus neun Pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz teil. Diese Daten wurden inhaltsstrukturierend aufbereitet, wobei zentrale Passagen der Gruppeninterviews ebenfalls mit der Dokumentarischen Methode rekonstruiert wurden.

Für den vorliegenden Beitrag bringen wir Erkenntnisse aus den separat durchgeführten Teilstudien³ in einer Queranalyse zusammen, wobei wir den in Abschnitt 1 dargelegten Fragestellungen folgen.

4. Perspektiven der drei Akteur:innengruppen

Formal besteht zwischen den drei Akteur:innengruppen der folgende Zusammenhang (vgl. Abbildung 1): Die Schulleitungen sind die Personalvorgesetzten der Lehrpersonen, welche als Praxislehrpersonen tätig werden. Sie müssen ihre Zustimmung geben, damit eine Lehrperson zur Praxislehrperson ausgebildet werden kann und als solche eingesetzt werden darf. Ihr Mandat als Schulleitende beinhaltet jedoch keinen Auftrag zur Ausbildung von Studierenden oder zur Personalförderung der Praxislehrpersonen. Auf der gegenüberliegenden Seite stehen die Leitungen BPA der Pädagogischen Hochschulen. Sie definieren die Zuständigkeiten und die Tätigkeiten der Praxislehrpersonen, ohne diesen gegenüber weisungsbefugt zu sein und eine Personalauswahl treffen zu können. Für Kooperations- und Partnerschulen formulieren die

³ Die Analysen der Interviews mit Praxislehrpersonen wurden von Anna Laros durchgeführt, während Mirjam Kocher und Anna Locher für die Analysen der Schulleitungsinterviews zuständig waren und die Analysen der Gruppeninterviews und der Gruppendiskussionen mit den Leitungen BPA von Julia Košinár angefertigt wurden.

Leitungen BPA Kooperationsvereinbarungen, denen die Schulleitung mit ihrer Unterschrift zustimmt.⁴

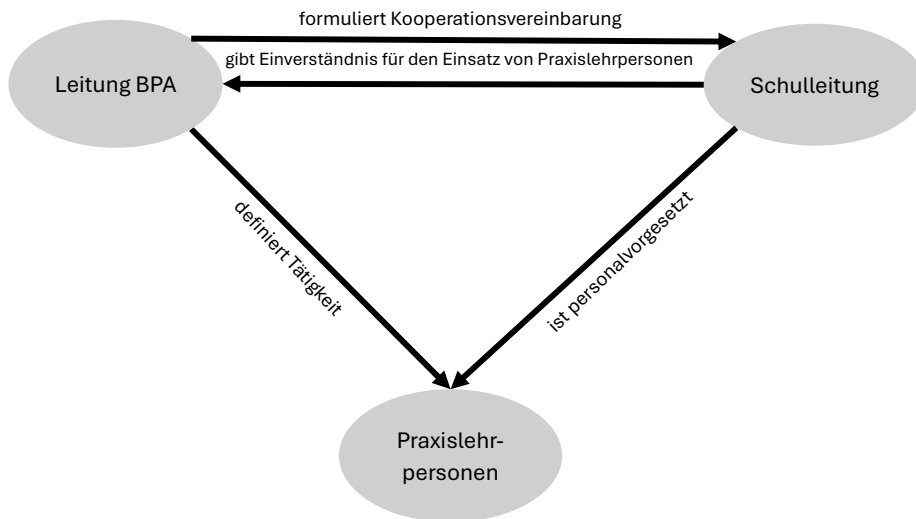


Abbildung 1: Formaler Zusammenhang zwischen den Akteur:innengruppen „Leitung BPA“, „Schulleitung“ und „Praxislehrpersonen“ (eigene Darstellung).

Die Leitungen BPA und die Schulleitungen haben gemein, dass sie in einem asymmetrischen Beziehungsverhältnis zu den Praxislehrpersonen stehen, da sie die Praxislehrpersonen temporär per Honorarauftrag anstellen und ihre Tätigkeit definieren. Hierbei nehmen die Praxislehrpersonen die untergeordnete Rolle der Erfüller:innen ein. Im Folgenden werden wir die jeweiligen Perspektiven der Akteur:innen und ihre (Erfüllungs-)Erwartungen an das Gegenüber systematisch darlegen.

4.1 Perspektiven der Schulleitungen auf Praxislehrpersonen

Die Schulleitungen müssen als Personalvorgesetzte ihre Zustimmung dafür geben, dass eine Lehrperson ihrer Schule eine zusätzliche Aufgabe in der Ausbildung übernehmen darf. Ihnen kommt die Funktion zu, *geeignete Ausbilder:innen unter ihrer Lehrer:innenschaft auszuwählen und diese der Pädagogischen Hochschule zu empfehlen*. In den Expert:inneninterviews zeigt sich, dass sich die Schulleitungen bei der Auswahl zukünftiger Praxislehrpersonen eher die *Rolle der Reagierenden* zuschreiben, wenn sie darlegen, dass die Initiative oder der Wunsch, Praxislehrperson zu werden, in der Regel von den Lehrpersonen selbst ausgehe:

⁴ Diese Kooperationsvereinbarungen sind niederschwellig und enthalten Vereinbarungen zur Zahl der Praxisplätze in einem bestimmten Zeitraum und gegebenenfalls noch die Namen der Praxislehrpersonen.

Also grundsätzlich sind es nicht die Schulleiterinnen und Schulleiter die die Auswahl treffen (.) sondern Lehrpersonen selber. (Schulleitung_02)

Ich gehe nie jemanden überreden der sagt ich will das nicht mehr nein das würde ich nicht machen. (Schulleitung_03)

Dennoch ist es den Schulleitungen wichtig, die Eignung einer potenziellen Praxislehrperson einzuschätzen. Die Pädagogischen Hochschulen stellen den Schulleitungen dafür keinen verbindlichen Kriterienkatalog zur Verfügung, weshalb die Schulleitungen nach *subjektiven Eignungskriterien* vorgehen. Wie unsere Analysen zeigen, nehmen sie die Lehrpersonen überwiegend hinsichtlich ihrer *Unterrichtsqualität* (inklusive ihrer Klassenführung) in den Blick, berücksichtigen aber auch überfachliche Kompetenzen wie Belastbarkeit und Selbstorganisation. Ihr Augenmerk liegt somit vor allem darauf, ob die zukünftig als Ausbilder:in tätige Lehrperson eine gute Lehrperson ist:

Ja für mich ist es ähm (2) vor allem ausschlaggebend jemand wo ich das Gefühl habe er arbeitet wirklich mit dem Lehrplan 21 also er versucht verschiedene Kompetenzen zu fördern also hat den moderneren Schulstil. (Schulleitung_12)

Von einigen Schulleitungen wird die Tätigkeit als Praxislehrperson als etwas Erstrebenswertes und Bereicherndes gerahmt, da sie im Austausch mit den Studierenden die Möglichkeit sehen, dass die Praxislehrperson für ihren eigenen Unterricht profitieren kann:

[...] aber es ist eine andere gewesen die ähm (2) unsicherer gewesen ist und (.) ihr habe ich eigentlich ganz klar Mut gemacht dass sie das machen soll und das sei eine gute Sache (.) ich finde sie profitieren eben selber auch extrem Praxislehrpersonen für ihr eigenes Unterrichten. (Schulleitung_02)

Hierin zeigt sich erneut, dass die *Perspektive der Schulleitung* davon geprägt ist, die Praxislehrperson als Lehrperson zu adressieren, die über die entsprechenden Voraussetzungen als Lehrperson verfügt bzw. von der Ausbildungsbegleitung selbst einen Profit haben könnte.

4.2 Selbst zugeschriebene Verantwortlichkeiten der Schulleitungen gegenüber ihren Praxislehrpersonen

Wie in Abschnitt 4 erwähnt haben Schulleitungen in ihrem Mandat keinen Auftrag für die Ausbildung Studierender. Dies bestätigt sich auch in deren Selbsteinschätzung. Vielmehr sehen sie die Praxislehrpersonen als Bindeglied zwischen der Pädagogischen Hochschule und den Ausbildungsschulen:

[...] dass wir da irgendwie eine wichtige Rolle hätten ehrlich gesagt das (.) sehe ich nicht. Nein, das haben wir eigentlich nicht. Das ist schon eher bei den Praxislehrpersonen. (Schulleitung_03)

„Berührungspunkte“ ergeben sich für die Schulleitungen im Ausbildungskontext vor allem dann, wenn sich Schwierigkeiten zwischen den Studierenden und den Schüler:innen oder mit der Praxislehrpersonen einstellen. So sehen sich die Schulleitungen zuständig dafür, für die Praxislehrpersonen ansprechbar zu sein, allerdings in einer Weise, bei der die Praxislehrpersonen gefordert sind, bei Bedarf von sich aus zu ihnen zu kommen. Bei der Betreuung von Problemfällen scheinen die Schulleitungen jedoch in ihrer Rolle der Personalvorgesetzten der Lehrpersonen zu verbleiben. Das damit einhergehende „Ermutigen“ und „Zuhören“ fasst eine Schulleitung als „das was wir als Schulleitende eigentlich sowieso fast (.) 80 Prozent von unserer Arbeit machen“ (Schulleitung_02), zusammen. Die Schulleitungen scheinen somit, wenn es um Ausbildungsfragen geht, keiner besonderen Vorgehensweise zu folgen, die von ihrem Umgang mit Lehrpersonen zu unterscheiden wäre.

Es finden sich in den Expert:inneninterviews auch Hinweise, dass ein Mitwirken im Rahmen der Praktika für die Schulleitungen bisher noch gar nicht in ihrem Blickfeld lag oder von ihnen angestrebt würde, wie das folgende Zitat zeigt:

Da muss ich jetzt sagen dass ich mir da jetzt als Schul- ich sehe das wie bisschen eine Verantwortung auch glaube ich von der PH ähm: (.) weil das ja ein Amt ist das außer- also ja irgendwie nicht ist ja nicht dass wir das (.) machen sondern eigentlich dass es von der PH kommt man bewirbt sich dort oder wird dort ausgebildet (.) ich habe jetzt eigentlich noch nie (.) darüber nachgedacht dass ich jetzt schauen müsste. (Schulleitung_05)

Daran anschließend sehen einige Schulleitungen eine *Lücke in der konkreten Unterstützung der Praxislehrpersonen*, welche aus ihrer Sicht durch die Pädagogische Hochschule geschlossen werden sollte:

[...] dort (.) würde ich mir fast noch ein wenig mehr Unterstützung wünschen auch von der Seite der PH ich habe manchmal schon (.) das Gefühl die werden recht ähm: (2) wie soll ich sagen e chli [ein bisschen] alleine gelassen auch in dieser Rolle [...] ich würde mir (.) sehr wünschen dass dort wie (.) die Praxislehrpersonen auch (.) sauberer eingeführt werden in ihren Aufgaben. (Schulleitung_03)

Zusammenfassend zeigt die von *Asymmetrie* geprägte Perspektive der Schulleitungen auf Praxislehrpersonen, dass die Eignung der Praxislehrpersonen nach *subjektiven Kriterien* eingeschätzt wird, wobei – sowohl für die Auswahl zukünftiger Praxislehrpersonen als auch bei der Begleitung der Arbeit der Praxislehrpersonen – als Bezugsnorm die Rollenbewältigung als Lehrpersonen angelegt wird. Die Schulleitungen zeigen sich zwar *problemorientiert zuständig für Praxislehrpersonen*, scheinen dies aber nicht in einem spezifischen Auftrag im Kontext der Tätigkeiten von Praxislehrpersonen zu verorten. Der Pädagogischen Hochschule schreiben die Schulleitungen die Verantwortung sowohl für die Ausbildung der Praxislehrpersonen als auch für die Qualitätssicherung der Handlungen der Praxislehrpersonen zu.

4.3 Perspektive der Leitungen BPA auf Praxislehrpersonen

Der formale Auftrag der Leitungen BPA besteht darin, die Tätigkeit der Praxislehrpersonen über die bestehenden Praktikumskonzepte und Leitfäden zu definieren und Anlässe zu gestalten, um die Praxislehrpersonen in ihre Aufgabe einzuführen und gegebenenfalls Veränderungen im Kontext der Praktika mitzuteilen. Sie sehen sich für die Qualitätssicherung zuständig, sind aber angesichts der fehlenden Möglichkeit, Einblick in die konkrete Umsetzung der Ausbildungsaufgabe zu erhalten, auf Mithilfe weiterer Akteur:innen angewiesen, zu denen sie auch die Schulleitungen zählen.

Die Gruppeninterviews mit Leitungen BPA zweier Pädagogischer Hochschulen, aus denen auch die interviewten Praxislehrpersonen rekrutiert wurden, zeigen, dass das Thema „Eignungseinschätzung zukünftiger Praxislehrpersonen“ mit der alleinigen Zuständigkeit der Schulleitungen für die Leitungen BPA nicht zufriedenstellend gelöst ist. Sie setzen sich kritisch mit der gängigen Praxis, dass die Schulleitungen mit einer Lehrpersonenperspektive zukünftige Praxislehrpersonen einschätzen und empfehlen, auseinander. Es besteht Konsens darüber, dass „die Zufälligkeit und wenig ausbildungsrelevante Kriterien“ zukünftig zu vermeiden seien und ein „Kriterienkatalog“ an die Schulleitungen weitergegeben werden müsse – dies auch aus dem Gedanken heraus, dass die Schulleitung „vermutlich schlecht einschätzen“ könne, ob eine Lehrperson als Ausbilder:in geeignet sei. Selbst an einer Pädagogischen Hochschule, die bereits 2019 ein Anforderungsprofil für Praxislehrpersonen aufgesetzt hatte, das entlang von Kategorien die erforderlichen Voraussetzungen aufführt, scheint eine gemeinsame Verständigung auf Auswahlkriterien mit den Schulleitungen bisher eine Leerstelle darzustellen. Diese Leerstelle erscheint umso bemerkenswerter, wenn man sich die differenzierte Vielzahl von Kriterien – und die damit verbundenen Erwartungen – anschaut, auf die sich die Leitungen BPA in den Gruppeninterviews verständigen. Hier zeigt sich eine konjunktive Übereinstimmung, die verdeutlicht, dass die Leitungen BPA die Praxislehrpersonen als *Ausbilder:innen* adressieren. Des Weiteren zeigt sich darin aber auch eine Rollendiffusion, die im Folgenden konkretisiert wird.

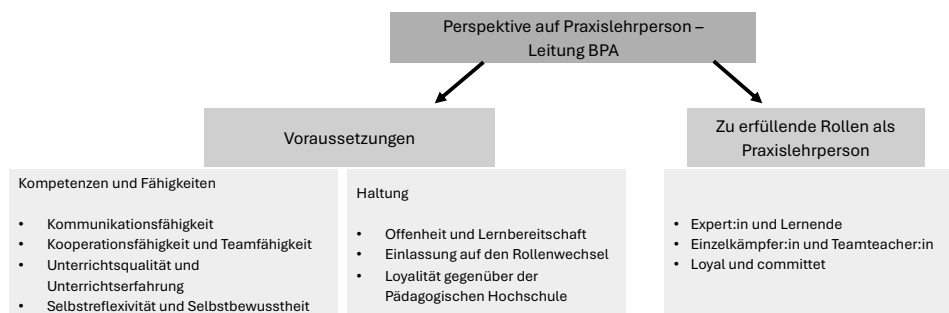


Abbildung 2: Voraussetzungen für die Aufgabe als Praxislehrperson aus der Sicht der Leitung BPA und Rollenerwartungen (eigene Darstellung).

Wie die vorausgesetzten Kompetenzen und Fähigkeiten in Abbildung 2 (links) verdeutlichen, gehen die Leitungen BPA von einer Lehrperson aus, die als Praxislehrperson eine zusätzliche Berufsrolle übernimmt, für die sie besondere Fähigkeiten mitbringen muss. Dies unterscheidet die Leitungen BPA wesentlich von den Schulleitungen, die von der erfahrenen Lehrperson ausgehen, die Studierende temporär in der Klasse aufnimmt. Die Unterrichtsqualität – welche ein zentrales subjektives Auswahlkriterium der Schulleitungen darstellt – stellt hier nur ein Kriterium unter mehreren dar.

Weitere genannte Voraussetzungen weisen auf eine erwünschte *Haltung* zukünftiger Praxislehrpersonen hin, welche diese bereits vor der Qualifikation zur Praxislehrperson mitbringen sollten:

- Offenheit und Lernbereitschaft*, die sich in verschiedener Weise auszeichnen: Neugierde auf Neues, Bereitschaft zur eigenen Weiterentwicklung, Offenheit gegenüber der Diversität von Studierenden und ihren Ideen, Bereitschaft, sich über die Schulter schauen zu lassen;
- Einlassung auf den Rollenwechsel* als Voraussetzung, um einen Perspektivenwechsel von der Lehrperson zur auszubildenden Person vornehmen zu können;
- Loyalität gegenüber der Pädagogischen Hochschule*, die sich als Commitment gegenüber der Pädagogischen Hochschule, auch gegenüber „frustrierten Studierenden“, die sich über Noten oder Ausbildungsinhalte beklagen, als Interesse an der aktuellen Lehrer:innenausbildung und als Interesse an Konzepten, Zielsetzungen und Richtlinien der BPA zeigt.

Insbesondere in den *erwünschten Haltungen* treten Erwartungen an Praxislehrpersonen hervor, die als *normative Rahmung der Praxislehrpersonentätigkeit* durch die Leitungen BPA verstanden werden können und die sie in den Gruppeninterviews kollektiv vertreten. Zugleich wird in ihren Aussagen erkennbar, dass eine Realisierung dieser Aspekte in weiter Ferne zu liegen scheint und ganz von der *Bereitschaft* der einzelnen Praxislehrperson abhängt.

Ausgehend von der dargelegten normativen Rahmung fällt bei der Analyse des Datenmaterials auf, dass hier verschiedene, teilweise in Spannung zueinander stehen-

de Rollen aufgerufen werden: Praxislehrpersonen sollen *Lernende und Expert:in, Einzelkämpfer:in und Teamteacher:in sein und dabei beiden Institutionen gegenüber loyal und committet sein*. Diese Inkongruenzen werden von den Leitungen BPA teilweise selbst erkannt, aber nicht weiter problematisiert:

Mit Blick auf die geforderte *offene und lernbereite Haltung* der Praxislehrpersonen wird die Bereitschaft, sich aktuellen Unterrichtskonzepten oder Ideen der Studierenden gegenüber offen zu zeigen, als Paradigmenwechsel in der Ausbilder:innenrolle durchaus erkannt, aber zugleich als Lernanlass für die Lehrpersonen selbst und als Möglichkeit der Unterrichtsentwicklung beworben. Die Leitungen BPA fordern von den Praxislehrpersonen „Bereitschaft oder Neugierde“ und fänden es wünschenswert, wenn es den Praxislehrpersonen gelänge, gemeinsam im Mikroteam mit den Studierenden „wirklich in das [forschende Lernen] hineinzukommen“. Das reflexive Moment, das die Pädagogische Hochschule den Studierenden – in Bezug auf ihre Rollenfindung und neue Praxiserfahrungen – zu vermitteln versucht, wird im gemeinsamen forschenden Lernen auf die Praxislehrperson transferiert. Die Praxislehrperson wird somit *als Lernende adressiert*, wodurch sie ihren Status als *Expertin* verliert. Zugleich wird impliziert, dass ihre derzeitige Unterrichtsdurchführung durch Impulse vonseiten der Studierenden aufge bessert werden kann. Gleichzeitig verbirgt sich hinter dem Appell an Offenheit aber auch der Wunsch, die Praxislehrperson möge eine Verbindung zwischen den Wissensbeständen und Lerninhalten der Seminare an der Hochschule und den Praktika herstellen. Die Praxislehrperson wird hier in der in Abschnitt 1 beschriebenen Brückenfunktion adressiert, womit ihr – im Widerspruch zur obigen Adressierung als Lernbedürftige, nun die Fähigkeit zugesprochen wird, Theorien und Konzepte der hochschulischen Ausbildung in die eigene Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung zu integrieren bzw. für die Studierenden Zusammenhänge sichtbar zu machen:

B2: was wünschenswert wäre dass wirklich begründet gehandelt wird also die Wissensintegration auf beiden Seiten dass die Studierenden eine Möglichkeit haben [...] einzubringen was behandeln sie eigentlich an der PH (.) wo sehen sie jetzt einen Zusammenhang mit dieser mit dieser Praxissituation in der sie drin sind wo sie vorbereiten (.) und dass sie wie auch von der Praxislehrperson die Begründung einholen. (Gruppeninterview 1, Z. 664–668)

Somit wird von der Praxislehrperson erwartet, gleichzeitig die *Rolle der Lernenden* und die *Rolle der Expertin* zu erfüllen. Das bereits aufgezeigte Spannungsfeld wird noch zugespitzt, wenn man sich die Erwartung an eine *Einlassung auf den Rollenwechsel* näher anschaut. Die Leitungen BPA scheinen sich durchaus bewusst zu sein, dass das Ausbilder:innensein für die meisten Lehrpersonen keinen großen Anteil ihrer beruflichen Identität darstellt. Auch sehen sie, dass die neueren Praktikumskonzepte, in denen Praxislehrpersonen mit den Studierenden überwiegend im *Team-teaching* (Co-Planning und Co-Teaching) arbeiten sollen, nicht dem beruflichen Alltag der Lehrpersonen entsprechen, die es gewohnt sind, als *Einzelkämpfer:innen* („in

eigener Regie“) zu arbeiten. Zudem seien Lehrpersonen im „Master-Status“, die über viel Berufserfahrung und Erfahrungswissen verfügen, „nicht geübt darin wirklich die Studierenden teilhaben zu lassen (.) an ihren Überlegungen“.

Im gemeinsamen Gespräch identifizieren die Leitungen BPA das Spannungsfeld, in dem sich Praxislehrpersonen bewegen, wenn sie die Ausbilder:innenrolle gemäß dem erwarteten Konzept des Co-Plannings und Co-Teachings umzusetzen versuchen. So wird das gemeinsame Planen und Unterrichten als „künstliche Situation“ eingeordnet. Konstruktiv verhandelt wird dies wiederum als möglicher Benefit für den eigenen Unterrichtsalltag der Praxislehrpersonen, da die Studierenden Impulse aus der Pädagogischen Hochschule einbringen. Wieder werden die Praxislehrpersonen in der Doppelrolle als Expert:innen des Unterrichtens und als Lernende adressiert, die im Idealfall das „Teamteaching“ nicht nur durchführen, sondern dieses so in ihre Handlungspraxis integrieren, dass sie es auch „leben“.

Das Bemühen der Leitungen BPA scheint somit dahin zu gehen, die Erfüllungserwartungen der Pädagogischen Hochschulen (dass die Praxislehrpersonen die Konzepte umsetzen) durch den Ausweis eines möglichen Mehrwerts für die Praxislehrpersonen als Lehrpersonen zu legitimieren. Hierüber entsteht eine *reziproke Asymmetrie*: Die Leitungen BPA sehen sich offenbar in der Situation, ihre Konzepte und eine intensivere Befassung damit anpreisen zu müssen. Inwiefern eine Einlassung und eine Umsetzung vonseiten der Praxislehrpersonen stattfinden, liegt nicht in ihren Händen. Hieraus speist sich eine in den Gesprächen erkennbare Frustration:

S: Es ist wirklich ja diese Ausbilderrolle die man dann hat und die nicht einfach wie gegeben ist. Also (1) ja wo man wirklich auch vielleicht sich damit auseinandersetzen muss mit den Konzepten etc. und dort habe ich schon manchmal schon das Gefühl (.) dieses (.) Verständnis fehlt auch den Praxislehrpersonen bisschen. (Gruppeninterview 2, Z. 398–402)

Zugleich scheinen die Praxislehrpersonen angesichts der eher geringen Anschlussfähigkeit der Praktikumskonzepte an ihren Berufsalltag aber verunsichert zu sein und sich zu fragen, ob ihre Umsetzung auch den Vorstellungen entspreche. Einen Hinweis hierauf entnehmen die Leitungen BPA daraus, dass Praxislehrpersonen die Vertreter:innen der Pädagogischen Hochschule bei Praxisbesuchen als Beurteilungsinstanz wahrnehmen („man ist so ein Fremder der eindringt“), vor der sie sowohl die Studierenden als auch sich selbst schützen müssen, da sie Einsicht in den Unterricht und damit auch in die Umsetzung des Ausbildungsauftrags nimmt.

Angesichts der vorfindlichen Barrieren erscheint die Erwartung, dass sich Praxislehrpersonen als Mitarbeitende der Pädagogischen Hochschule identifizieren (als Honorarbeschäftigte oder Teilzeitangestellte) und sich *loyal* zu deren Zielsetzungen verhalten, als wenig anschlussfähig. Das erwartete Commitment wirkt substanzlos und ist doch, so die Leitungen BPA, die Voraussetzung, damit die Praktika ein gemeinsam verantwortetes Ausbildungselement sein können und die Studierenden sich nicht ge-

fordert sehen „zwischen der PH und den Praxislehrpersonen hin und her zirkeln [zu müssen]“.

Auch wenn in beiden Gruppeninterviews eine Adressierung der *Praxislehrpersonen als Einlassungsunwillige* aufscheint, wird zugleich selbstkritisch angemerkt, dass sich an der Situation wenig ändern könne, solange die Pädagogische Hochschule von oben herab Konzepte vorgebe und deren Umsetzung erwarte. Dann würden die Praxislehrpersonen in die Situation geraten, zu präsentieren, wie „gut die Studierenden es machen“ und dass alles „gut läuft“. Es werden verschiedene Entwürfe einer engeren Zusammenarbeit und Partizipation entworfen, die in einigen Partner- oder Kooperationshochschulen bereits Umsetzung zu finden scheinen.

Alle Gesprächsbeteiligten sehen die Notwendigkeit, über neue Möglichkeiten der gemeinsamen Gestaltung von Ausbildung nachzudenken. Dies löst jedoch das Problem der fehlenden Identifizierung mit der Ausbilder:innenrolle nicht, sondern könnte sich als weitere Erwartung gegenüber den Praxislehrpersonen ausdrücken. Wie sich in den Daten aus der Teilstudie mit den Praxislehrpersonen zeigt, sind es eher vereinzelte Praxislehrpersonen, die sich als Lehrpersonenbildner:innen sehen und sogar Anspruch auf Mitwirkung an der Konzeption der Praktika erheben (Laros, Košinár, Meili & Kappeler, 2024).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Leitungen BPA die (zukünftigen) Praxislehrpersonen aus einer *erwachsenenpädagogischen Perspektive* betrachten und der Tätigkeit, neben dem Lehrpersonensein, ein *eigenständiges ausbilder:innenspezifisches Anforderungsprofil* zuschreiben. Damit gehen (unerfüllte und nicht explizierte) Erwartungen an die *Haltung der Praxislehrpersonen* und normative Grundsätze für deren Tätigkeit einher, woraus wiederum *komplexe Rollenerwartungen an Praxislehrpersonen* resultieren, die teilweise widersprüchlich sind.

4.4 Erwartete Mitwirkung der Schulleitungen der aus der Sicht der Leitungen BPA

Übereinstimmend wird in vier Gruppendiskussionen mit 32 Leitungen BPA befunden, dass die Konzipierung und Durchführung einer Qualifizierung der Lehrpersonen als Praxislehrpersonen bei den Pädagogischen Hochschulen liege, was auch kantonal geregelt ist. Auch bieten fast alle Pädagogischen Hochschulen eine regelmäßige Möglichkeit des Austauschs unter den Praktikumsbegleiter:innen, teilweise als halb- oder ganztägiges Fortbildungsprogramm, während dessen die Praxislehrpersonen vom Unterricht freigestellt sind oder durch die Praktikant:innen vertreten werden.

Die Zuständigkeit einer Schulleitung gegenüber den Praxislehrpersonen wird angesichts der Frage, wer die *Qualität von Praxislehrpersonen prüfen* könne, indem Einsicht in das Ausbilder:innenhandeln der Praxislehrpersonen genommen und bei nicht angemessener Umsetzung des Ausbildungsauftrags gegebenenfalls eingegriffen werde, kontrovers diskutiert. Hier zeigt sich eine *Diffusität der Zuständigkeiten*, die dann ein hohes Konfliktpotenzial in sich birgt, wenn Studierende die Fähigkeit der Lehrperson

als Ausbilder:in infrage stellen oder negative Rückmeldungen von den Dozierenden, welche die Unterrichtsbesuche durchführen, zu den Leitungen BPA gelangen.

Als Personengruppe, die hier den häufigsten Zugang hat (und somit als Qualitätsprüfende agieren könnte), wurden die Dozierenden der Pädagogischen Hochschulen bzw. die *Mentor:innen* ausgemacht, die teilweise über Jahre hinweg dieselben Praxislehrpersonen während der Praktika treffen, insbesondere in Partner- und Kooperationsschulmodellen. Auch wurde mit der Funktion der „Praxisleitenden“ an einigen Pädagogischen Hochschulen eine Zwischenebene zwischen Praxislehrpersonen und Schulleitungen eingeführt, auf der die Verantwortung für die Einführung und die Beratung von Praxislehrpersonen angesiedelt ist. Die Mittler:innenfunktion, welche sowohl die Mentor:innen (als Berichterstattende) als auch die Praxisleitenden in den Kooperationsschulen (als Kolleg:innen der Praxislehrpersonen) innehaben, bleibt ungeklärt und kann als systemisch und rechtlich problematisch angesehen werden. Dass der Wunsch nach Klärung von Zuständigkeiten besteht, zeigt sich deutlich in allen vier Gruppendiskussionen. Es wird erkennbar, dass sich hier eine *Grauzone* auftut, die vor allem durch anfordernde Erfahrungen der Leitungen BPA gespeist wird, wenn eine Schulleitung mit negativen Rückmeldungen zu einer Praxislehrperson nicht übereinstimmt.

Auch wenn die meisten Leitungen BPA die Begleitung von Praxislehrpersonen in ihrer Ausbilder:innentätigkeit nicht als Aufgabe der Schulleitung ansehen und auch nicht erwarten würden, dass die Schulleitung einen Unterrichtsbesuch während des Praktikums übernimmt, wird seitens der Leitungen BPA doch die Erwartung formuliert, dass die *Schulleitungen* als Personalvorgesetzte sich ein *Bild von deren Umsetzung der Ausbilder:innenrolle* zu machen hätten und „schon wissen [sollten], wie es ihren Lehrpersonen als Praxislehrpersonen geht“. Insbesondere mit dem Paradigmenwechsel der letzten Jahre, der die Praxislehrperson als Brückenbauer:in zwischen der Pädagogischen Hochschule und der Praxis adressiert und einen Abschied von der Meisterlehre einfordert (Košinár, 2024), wird ein Anspruchsgedanke formuliert, der die Ausbilder:innentätigkeit als qualitativ anspruchsvolle zusätzliche Berufsrolle rahmt. Insofern erwarten die Leitungen BPA zum einen, dass die Schulleitung dies wahrnimmt und anerkennt, indem sie die Praxislehrpersonenaufgabe zum Beispiel in den Mitarbeitendengesprächen thematisiert. Zum anderen erwarten sie von der Schulleitung, dass sie die (zukünftigen) Praxislehrpersonen zur Teilnahme an Qualifizierungs- und Weiterbildungsangeboten auffordert. Auch wenn der Schulleitung zugestanden wird, sich angesichts vielfältiger Verpflichtungen nur begrenzt zuständig zu fühlen, wird implizit der Vorwurf erhoben, dass sie einen *blinden Fleck hinsichtlich ihrer Personalverantwortung für diejenigen Lehrpersonen* habe, die als Praxislehrpersonen zusätzlich in einer Ausbilder:innenrolle aktiv sind. Dies steht im Kontrast zu der problemorientierten Zuständigkeit, welche die Schulleitung sich selbst zuschreibt, sowie zu ihrer Forderung nach mehr Unterstützung für die Praxislehrpersonen durch die Pädagogische Hochschule (vgl. Abschnitt 4.2).

Zusammengefasst schreiben sich die Leitungen BPA selbst die Verantwortung für die *Qualifizierung der Praxislehrpersonen* zu. Die Funktion der *Qualitätsprüfenden*

schreiben sie am ehesten den Mentor:innen als Vertreter:innen der Pädagogischen Hochschule zu, was allerdings, aufgrund ungeklärter Zuständigkeiten, mit Handlungsunfähigkeit im Problemfall einherzugehen scheint. Die Schulleitung wird erst bei Problemfällen mit ungeklärten Zuständigkeiten in Mitverantwortung genommen; hier macht sich eine Grauzone der Zuständigkeiten auf. In den Gruppendiskussionen zeigt sich zudem die Erwartung, dass die Schulleitung als Personalvorgesetzte die Praxislehrpersonen in ihrer Ausbilder:innenrolle wahrnehmen und anerkennen soll und dies Teil der Personalentwicklung sein müsse. Dieser Wunsch an die Schulleitung steht in einem deutlichen Gegensatz zum Wunsch der Schulleitungen nach mehr konkreter Unterstützung der Praxislehrpersonen durch die Pädagogische Hochschule.

4.5 Diskussion unter Einbezug der Praxislehrpersonenperspektive (Umgang mit Erfüllungserwartungen und Fremdzuschreibungen)

Die Ergebnisse der Queranalyse weisen auf eine Inkongruenz in den jeweiligen Perspektiven hin (vgl. Abbildung 3). Auf der einen Seite stehen die Schulleitungen, welche die Praxislehrpersonen in erster Linie als Lehrpersonen wahrnehmen, die ihre zusätzliche Aufgabe als Praxislehrperson in ihre Tätigkeit als Lehrperson integrieren sollen. Auf der anderen Seite stehen die Leitungen BPA, welche die Praxislehrpersonen eher als Ausbilder:innen oder auch Erwachsenenbildner:innen betrachten, die einen separaten, neben ihrer Lehrpersonentätigkeit bestehenden Berufsauftrag ausüben. Den Leitungen BPA und Schulleitungen ist gemeinsam, dass sie ihre normativ aufgeladenen Erwartungen aus einer übergeordneten Position heraus an die Praxislehrpersonen richten. So werden die Praxislehrpersonen von beiden als *Erfüller:innen einer jeweils unterschiedlichen Anforderungslogik adressiert*, was wiederum Widersprüche und Irritationen aufseiten der Praxislehrpersonen aufwerfen kann.

Unsere Interviews mit den Praxislehrpersonen zeigen, dass diese sich – im Rahmen ihrer Fähigkeiten – auf die unterschiedlichen von ihnen wahrgenommenen Erfüllungserwartungen einlassen und diese mit ihrem Rollenverständnis einer Lehrperson, die Studierende bei sich aufnimmt, verhandeln (Košinár & Laros, 2023). Gleichzeitig kristallisieren sich Erwartungen und Wünsche heraus, die seitens der Praxislehrpersonen an die anderen beiden Akteur:innengruppen gerichtet werden und deren Realisierung eine Veränderung der Ausbildungsgestaltung und des kollegialen Miteinanders mit sich bringen würde.

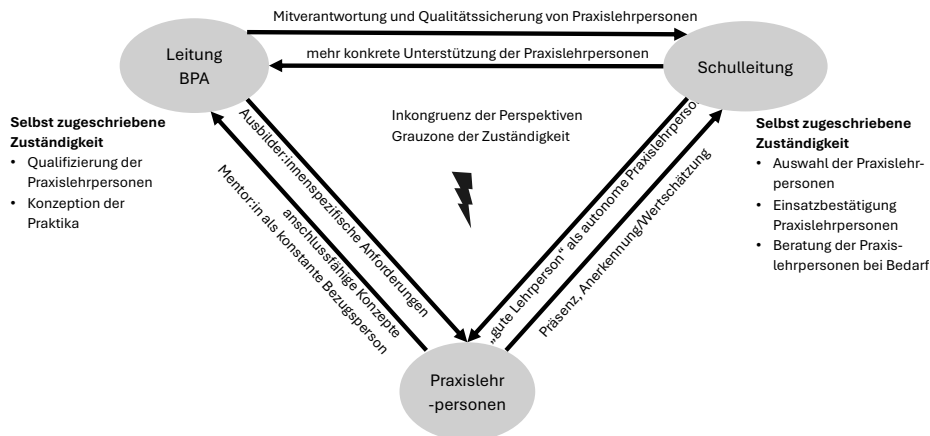


Abbildung 3: Gegenseitige Erwartungen der verschiedenen Akteur:innengruppen (eigene Darstellung).

Wie in Abschnitt 4.4 dargelegt wurde, formulieren die Leitungen BPA ein umfangreiches Set an ausbilder:innenspezifischen Fähigkeiten und Anforderungen, welche sie als (nicht explizierte) Erwartungen, zum Beispiel über die Aufgabenbeschreibung in Leitfäden, an die Praxislehrpersonen richten. Die Praxislehrpersonen scheinen diese Erwartungen aber nicht als Erfüllungserwartungen wahrzunehmen, sondern als strukturierende Artefakte ihrer Tätigkeit zu akzeptieren – auch wenn sie sich aufgrund ihres zu hohen Abstraktionsgrads für die direkte Anwendung in der Praxis als inkompatibel erweisen:

In diesen Leitfäden [...] die sind einfach sehr sehr hochstehend formuliert halt PH-mäßig. (HS_t4_373–380)

Dort gibt es manchmal so Begrifflichkeiten bei denen ich denke (1) denkt doch bisschen (1) an jemanden der das nicht wissen muss in seinem alltäglichen Leben (.) [...] Dann fühlt man sich bisschen beschämt [...] du musst erst mal zugeben (1) dass du gar nicht weißt was du da eigentlich machst. (VA_t4_460–469)

Die Logik der Vorgaben der Pädagogischen Hochschulen entspricht somit nicht der Eigenlogik der Praxislehrpersonen und erfordert von diesen eine Übersetzungsleistung, welche sie mit einer individuellen Schwerpunktsetzung vollziehen, was die Entwicklung eines gemeinsam geteilten Ausbildungsauftrags verunmöglicht:

Wenn ich jetzt (.) in den Clinch kommen würde, dass, dass ähm (.) ähm die [Pädagogische Hochschule] einfach eindringen würde in meine Art hier zu arbeiten, das, das wäre vielleicht (.) schwierig. Das ist es bis anhin nicht, also

ich habe das Gefühl, ich kann das schon so machen, wie ich (.) wie ich will.
(NiS_t1_771–781)

Es zeigt sich eine Distanz zwischen der Handlungspraxis der Praxislehrpersonen und den Vorgaben der Pädagogischen Hochschulen. Hieraus kann der Wunsch der Praxislehrpersonen an die Leitung BPA nach anschlussfähigen Konzepten abgeleitet werden (vgl. Abbildung 3).

In den Gruppeninterviews zeigt sich mit Blick auf die Ausbildungsqualität von Praxislehrpersonen eine *Grauzone der Zuständigkeiten*: Während die Leitungen BPA über die Mentor:innen als mögliche Qualitätsprüfende diskutieren, zeigt die Analyse der Praxislehrpersonenperspektive, dass sie diese als Vertreter:innen der Pädagogischen Hochschule ansehen, deren Beratungsansätze sie nicht hinterfragen:

Jedes Mal ein neuer Mentor. Und (.) diese Mentoren– (.) jeder Mentor hat wieder andere Gewichtungen (.) der findet etwas Anderes wichtig. (Einatmen)
(.) Und dann muss ich halt dann wieder bisschen zuhören und sage dann halt den Studis (1) (Einatmen) ja hört was der Mentor genau will. (Einatmen) (.)
Ehm (.) das ist auch wichtig oder? (DE_t1_477–480)

Zugleich haben Mentor:innen durch ihre Präsenz an den Praktikumsschulen die Möglichkeit, Bezugspersonen für die Praxislehrpersonen zu sein. Eine kontinuierliche, langfristige symmetrische Beziehung wird von allen Praxislehrpersonen geschätzt, da es ihnen die Möglichkeit gibt, gegenüber den Studierenden mit einem geteilten Verständnis (von Ausbildung und/oder Unterricht) aufzutreten:

Also jetzt hier im [Praktikum] (.) habe ich mit der Zeit immer so ein bisschen mehr auf die so ein bisschen drei Punkte von denen genommen und die Studierenden wussten das weil es die Mentorin auch so gemacht hat. (MS_t4_305–309)

Als konstante Bezugsperson kann die Mentoratsperson als unterstützend für die Praxislehrpersonen wirksam werden, was eine mögliche Konkretisierung der von den Schulleitungen geforderten konkreten Unterstützung für Praxislehrpersonen durch die Pädagogische Hochschule darstellen könnte. Gleichzeitig bleiben aber auch dann die Rolle der Mentoratsperson als die Pädagogische Hochschule vertretende:r Qualitätsprüfer:in (und ihr Auftrag im Problemfall) ungeklärt.

Die Analyse der Perspektive der Praxislehrpersonen auf die Schulleitungen verdeutlicht, dass die Praxislehrpersonen die eher lose organisatorische Verbindung, welche die Schulleitungen elaborieren, ebenfalls wahrnehmen. Wie ein Blick über die rekonstruierten Fälle zeigt, fühlen sich einige Praxislehrpersonen von der Schulleitung dazu „verdonnert“, als Praxislehrperson aktiv zu werden, nehmen die Schulleitung im Rahmen ihrer Ausbildungstätigkeit aber gar nicht wahr. So spielt die Schulleitung in der Regel „keine große Rolle“; sie wird als „nicht wirklich von Nutzen“ und als „weit

weg“ wahrgenommen. In der Mehrzahl sehen sich die Praxislehrpersonen gefordert, ihre Tätigkeit eigenständig und unabhängig von der Schulleitung durchzuführen. Diese Erfüllungserwartung der Eigenständigkeit und Eigenverantwortung, welche die Praxislehrpersonen vonseiten der Schulleitung wahrnehmen, deckt sich mit den Erwartungen der Schulleitungen an die Praxislehrpersonen (vgl. Abbildung 3).

Die Distanziertheit von Schulleitungen, die sich angesichts einer möglichen Beratung von Praxislehrpersonen im Falle eines von diesen artikulierten Bedarfs ausmachen lässt, scheint gängige Praxis in den Schulen zu sein, was die Praxislehrpersonen bestätigen, indem sie die Ansprechbarkeit der Schulleitung bei Problemen – zumeist im konjunktiv – darlegen. Gleichzeitig zeigt sich in den Interviews der Wunsch der Praxislehrpersonen nach Präsenz und Anerkennung, Wertschätzung etc. durch die Schulleitung. Es wird mehrfach der Wunsch nach mehr Aktivität der Schulleitung im Ausbildungskontext, zum Beispiel in Form von Wertschätzung, Interesse und Qualitätssicherung, formuliert:

Aber mehr einfach eben (.) wie ich gesagt habe (.) einmal pro Jahr vielleicht dann eine Mail wo man– (.) wo man dankt (1) für– (.) für diese Arbeit [ich] hätte ich mir schon gewünscht dass man einfach ein bisschen mehr (1) Präsenz noch (.) zeigen würde. (EB_t4_530–543)

Bei der Betrachtung der unterschiedlichen Erwartungen der drei Akteur:innengruppen zeigt sich zusammenfassend, dass die Personalverantwortlichkeit für die Praxislehrpersonen mit Zusatzaufgaben seitens der Schulleitung einhergeht, welche streng genommen nicht mit dem bestehenden Mandat der Schulleitungen vereinbar sind. Seitens der Leitungen BPA wird erwartet, dass die Schulleitungen die Praxislehrpersonen in der Übernahme einer neuen Berufsaufgabe bestärken und dies auch im Mitarbeitendengespräch thematisieren, was sich mit der Erwartung der Praxislehrpersonen deckt, dass die Schulleitung mehr Präsenz in Bezug auf die Erfüllung der Ausbildungsaufgaben leisten sollte. Die Schulleitungen ihrerseits erwarten von den Leitungen BPA mehr konkrete Unterstützung der Praxislehrpersonen, was mit dem übereinstimmt, was sich die Praxislehrpersonen von den Leitungen BPA in Form von anschlussfähigen Konzepten und dem Einsatz konstanter Bezugspersonen wünschen. Somit stellt die Praxislehrperson mit ihren Wünschen/Erwartungen ein Verbindungsmitglied dar zwischen den auf den ersten Blick inkongruenten gegenseitigen Erwartungen von Leitung BPA und Schulleitung (vgl. Abbildung 3).

5. Zusammenfassung und Ausblick

Wie in Abschnitt 2 dargelegt wurde, zielen die zunehmend an Bedeutung gewinnenden Kooperationsbestrebungen zwischen den an der Berufspraktischen Ausbildung beteiligten Akteur:innen darauf ab, dass alle in einem symmetrischen Beziehungsgefüge an der Ausbildungsgestaltung partizipieren. Sie sollen gemeinsam den hybriden

Raum des „third space“ (Zeichner, 2010) eröffnen, in welchem unter anderem die Expertise der Praxislehrpersonen als Lehrperson gewürdigt wird und gewinnbringende Synergieeffekte möglich werden.

Der Blick in das Beziehungsgefüge zwischen den im vorliegenden Beitrag näher betrachteten Akteur:innengruppen „Schulleitung“, „Praxislehrpersonen“ und „Leitung BPA“ zeigt, dass sowohl die gegenseitigen Erwartungen als auch die im Beitrag herausgearbeiteten Selbstpositionierungen der Akteur:innen in Bezug auf die Zusammenarbeit in deutlicher Differenz zum angestrebten Ziel der Kooperation stehen (vgl. Abbildung 3). Auch die formalen Vorgaben (Schulleitungen wählen Praxislehrpersonen aus, Leitung BPA definiert Tätigkeit etc.) widersprechen der Grundidee eines konstruktiven Miteinanders. Sie begünstigen eher noch die von uns aufgezeigte gängige Adressierung der Praxislehrpersonen als Erfüller:innen der an sie gerichteten Erwartungen. Ein Schritt in Richtung wirklicher Kooperation bestünde darin, dass alle Akteur:innenseiten ein (neues) Verständnis der komplexen Ausbilder:innenrolle entwickeln, welche die Praxislehrpersonen einzunehmen gefordert sind – und davon ausgehend wären ihre eigenen Erwartungen und Selbstpositionierungen zu überdenken.

Unsere Analysen geben Hinweise darauf, dass die Praxislehrpersonen grundsätzlich offen dafür zu sein scheinen, von den Ideen der Studierenden zu profitieren, aber sie müssten Unterstützung erhalten, um die in Spannung zueinander stehenden Doppelrollen – welche die Pädagogische Hochschule ihnen anträgt (1. gemeinsames Entwickeln von Unterricht bei gleichzeitigem Einzelkämpfer:innentum und 2. Gleichzeitigkeit, Expert:in für Unterricht und Lernende:r sein zu müssen) – konstruktiv umzusetzen. So könnte es gelingen, dass sie sich beim Praxisbesuch durch die Mentor:innen nicht bewertet fühlen und nicht in der Rolle der Re-Agierenden verbleiben, sondern aktiv mitgestalten.

Für die Doppelrolle „Lehrperson und Ausbilder:in“ benötigt die Praxislehrperson ebenfalls angemessene Unterstützung – vonseiten der Schulleitung im Sinne der Personalförderung und Personalentwicklung. Es erscheint notwendig, dass die Schulleitung die Doppelrollen (an)erkennt und wertschätzt, was den in Abbildung 3 herausgearbeiteten Erwartungen der Leitung BPA sowie der Praxislehrpersonen nach einer *Mitverantwortung und Qualitätssicherung von Praxislehrpersonen durch die Schulleitung* entspreche. Wie unsere Analysen zeigen, nehmen die Schulleitungen durch die Auswahl von Praxislehrpersonen eine zentrale Position für die Ausbildung Studierender ein, die jedoch weitgehend ungeklärt ist und nach subjektiven Kriterien ausgestaltet wird. Eine *Rollenklärung* scheint erforderlich zu sein, wobei sich die Frage stellt, wie diese aussehen kann, ohne dass ein Auftrag zur Ausbildungsgestaltung auf formaler Ebene auch im *Mandat der Schulleitungen* festgelegt wird. Vonseiten der Leitungen BPA könnte eine angemessene Unterstützung darin bestehen, dass sie sich der Komplexität der vielfältigen Anforderungen und teilweise widersprüchlichen Rollenerwartungen an die Praxislehrpersonen stärker bewusst sind und dies auch gegenüber den Praxislehrpersonen explizieren. Dies könnte nicht nur die konkrete Arbeit der Praxislehrpersonen erleichtern – da der Zwischenschritt der individuellen Über-

setzung überflüssig werden würde –, sondern darüber hinausgehend auch Grundlage für die Entwicklung eines gemeinsam geteilten und kohärenten Ausbildungsauftrags sein. Einhergehend mit den Klärungen der Erwartungen und Zuständigkeiten zeigen unsere Analysen die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit *Qualitätssicherung* in der Praktikumsbegleitung. Es gilt, Wege einer angemessenen Qualitätsprüfung zu eruieren, die keine Rollendiffusion (zum Beispiel von Mentorierenden) mit sich bringen, sondern auch aus der Sicht der Praxislehrpersonen Angebote für die Weiterentwicklung in ihrer Ausbilder:innenrolle darstellen, die zugleich als Unterstützung und Partizipationsangebot dienen können.

Literatur

- Albisser, S., Keller-Schneider, M. & Wissinger, J. (2013). Zusammenarbeit in Kollegien von Schulen unter dem Anspruch von Professionalität. M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (S. 9–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587080>
- Festner, D., Gröschner, A., Goller, M. & Hascher, T. (2020). Lernen zu Unterrichten – Veränderungen in den Einstellungsmustern von Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters im Zusammenhang mit mentorieller Lernbegleitung und Kompetenzeinschätzung. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 209–241). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_7
- Fraefel, U. (2023). Partnerschaften zwischen Hochschulen der Lehrer:innenbildung und dem Berufsfeld. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18(2), 57–74. <https://doi.org/10.3217/zfhe-18-02/04>
- Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N. & Bäumlein, K. (2017). Partnerschaftliches Lehren und Lernen angehender und erfahrener Lehrpersonen im Schulfeld. Aufbau von Professionswissen mittels Peer-to-Peer-Mentoring in lokalen Arbeits- und Lerngemeinschaften. In A. Kreis & S. Schnebel (Hrsg.), *Peer Coaching in der praxissituerten Ausbildung von Lehrpersonen* (S. 30–49). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Idel, T.-S., Ullrich, H. & Baum, E. (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde* (S. 9–25). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94284-1_1
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220–237.
- Kocher, K. & Locher, A. (2024). *Ausbildung von zukünftigen Lehrpersonen: die Rolle Schulleitung*. Präsentation an der 11. GEBF-Tagung, 20. März, Universität Potsdam.
- Košínár, J. (2024). Schulische und außerschulische Praktikumsbegleitung. Rollen und Anforderungen von Mentoren und von Begleitpersonen im Berufsfeldpraktikum. In A. Schöning, M. Heer, M. Pahl, F. Diehr, E. Parusel, A. Tinnefeld & J. Walke (Hrsg.), *Das Berufsfeldpraktikum als Professionalisierungselement. Grundlagen, Konzepte, Beispiele für das Lehramtsstudium* (S. 47–66). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6068-03>

- Košinár, J. & Laros, A. (2023). Die Praxislehrperson. Inhaltliche und methodologische Überlegungen bei der Rekonstruktion eines Ausbilder:inhabitus am längsschnittlichen Fallbeispiel. In J.-H. Hinzke & M. Keller-Schneider (Hrsg.), *Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen* (S. 153–176). Bad. Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6043-08>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Laros, A., Košinár, J., Meili, S. & Kappeler, T. (2024). Praxislehrpersonen als professionalisierte Lehrerbildner:innen? Ausbildungshandeln im Spannungsfeld zwischen eigenen Orientierungen und Erwartungserwartungen der Hochschule. In A. Bauer & M. Schmidt (Hrsg.), *Die eigene Praxis in den Blick nehmen!? Theoretische, methodologische und empirische Perspektiven auf Reflexionen in pädagogischen Kontexten* (im Erscheinen). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leder, C. (2011). Neun Thesen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Wirksame Lehrerinnen- und Lehrerbildung – gute Schulpraxis, gute Steuerung* (S. 13–37). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Leineweber, S. (2022). Partnerschulen als Professionalisierungsraum für angehende Primarlehrpersonen – Rekonstruktionen von Ausbildungsmilieus. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(2), 254–267. <https://doi.org/10.36950/bzl.40.2.2022.9187>
- Nikel, J. & Menzer, C. (2019). Qualitätsentwicklung von Langzeitpraktika ko-konstruktiv umsetzen. Freiburger Ansatz zur Erfassung und Weiterentwicklung der Praxissemesterbegleitung an Schulen (FAPS). In J. Košinár, A. Gröschner & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (S. 103–120). Münster: Waxmann.
- Pädagogische Hochschule Zürich. (2024) *Kooperationsschulen 2.0*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. <https://phzh.ch/ueber-die-phzh/berufspraxis-partnerschaften/kooperationsschulen-und-praxislehrpersonen/kooperationsschulen/>
- Scherrer, C. (2020). *Die Praxisausbildung zukünftiger Lehrpersonen an lernenden Organisationen – Aufgaben und Rollen von Praxislehrpersonen und Schulleitungen in der berufspraktischen Ausbildung an der Einzelschule* (Dissertation). Zürich: Universität Zürich.
- Schoch, S., Maas, J., Rackow, P., Scholz, U., Schüler, J., Wegner, M. & Keller, R. (2019). *Forschungsprojekt „Führung, Zusammenarbeit und Lehrpersonengesundheit“* (Projektbericht). Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum Inklusion und Gesundheit in der Schule.
- 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. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

*Nina Hüsler, Michael Ruloff, Philipp Marti, Luca-Marie Eirich und
Corinne Wyss*

Kooperation zwischen Partnerschulen und Hochschule

Erfahrungen und Erwartungen von Schulleitungen in der Nordwestschweiz

Zusammenfassung

Seit über zehn Jahren ist die Berufspraktische Ausbildung der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz durch das Modell der Partnerschulen in der Ausbildung angehender Lehrpersonen geprägt. In der vorliegenden Studie „Partnerschulen für Professionsentwicklung“ wurden die Schulleitungen aller 26 Partnerschulen der Unterrichtsstufen Sekundarstufe I und II sowie die schulinternen Koordinator:innen mittels leitfadengestützter Interviews nach den Gründen für die Beteiligung als Partnerschule sowie nach positiven und verbesserungswürdigen Aspekten in der Zusammenarbeit zwischen Schule und Hochschule gefragt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schulleitungen die Rekrutierung neuer Lehrpersonen, aber auch den Wissenstransfer als entscheidende Faktoren ansehen, um Partnerschule zu werden. Die Beurteilung der Zusammenarbeit mit der Hochschule fällt positiv aus, wobei ein offener, persönlicher Austausch auf Augenhöhe als wertvoll für eine gelungene Kooperation angesehen wird.

Schlagwörter: Kooperation; Langzeitpraktika; leitfadengestützte Interviews; Partnerschule; Professionalisierung

Cooperation between partner schools and university

Experiences and expectations of school principals in Northwestern Switzerland

Summary

For over a decade, the practical training at the School of Education at the University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland has been characterized by the concept of partner schools in the education of prospective teachers. In the study “Partner schools for professional development”, the principals of all 26 partner schools of lower and upper secondary schools and the internal coordinators of the schools were asked in guided interviews about the reasons for their involvement as a partner school and about positive aspects and areas for improvement in school-university cooperation. The results show that the principals consider the recruitment of new teachers and knowledge transfer to be decisive factors for participating as partner schools. Cooperation with the university is assessed positively, with open, personal exchange at eye level being considered valuable for successful cooperation.

Keywords: cooperation; guided interviews; long-term internships; partner school; professionalisation

1. Einführung

Seit über zehn Jahren ist die Berufspraktische Ausbildung der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) auf allen Schulstufen im Bildungsraum Nordwestschweiz durch das Partnerschulmodell in der Ausbildung angehender Lehrpersonen geprägt.¹ Es scheint daher an der Zeit zu sein, nachzufragen, wie die Schulen die Arbeit als Partnerschule und die Zusammenarbeit mit der Hochschule einschätzen.

Partnerschaftliche Kooperation zwischen Schule und Hochschule

Die Verbindung zwischen Wissenschaft und Praxisfeld stellt für die Lehrer:innenbildung eine zentrale Herausforderung dar (Klein, Taylor, Onore, Strom & Abrams, 2013; Zeichner, 2010): In Gestalt einer oft unhinterfragt fortgeschriebenen Unterscheidung zwischen „Theorie“ und „Praxis“ identifizieren (angehende) Lehrpersonen nicht selten die Hochschule mit dem einen und die Schule mit dem anderen – Studierende bemängeln in diesem Kontext die fehlende „Praxisrelevanz der Ausbildung“ und damit die „geringe Verwertbarkeit“ der Inhalte der Ausbildung (McCombie & Guldimann, 2022, S. 112). Zu berücksichtigen ist dabei, dass der Grenzbereich zwischen Schule und Hochschule stark historisch und biografisch geprägt ist (Klein et al., 2013) – dies auch in der einphasigen Schweizer Lehrer:innenbildung, wo die akademische und die praktische Ausbildung parallel absolviert werden (die Studierenden gehen während der Ausbildung in Tages- bzw. Wochenpraktika). Das Studium besteht während der gesamten Ausbildungsdauer aus den vier Bereichen „Fachdidaktik“, „Fachwissenschaft“, „Erziehungswissenschaft“ und „Berufspraktische Ausbildung“ (Wyss & Staub, 2021).

Was viele Pädagogische Hochschulen in der Schweiz zusätzlich auszeichnet, sind verschiedene Ansätze, welche einem partnerschaftlichen Modell zwischen Schulen und Hochschule folgen und eine verstärkte Kooperation von Studierenden und Praxislehrpersonen beinhalten (zu den Konzepten der Berufspraktischen Ausbildung der Pädagogischen Hochschulen St. Gallen oder Zürich vgl. etwa McCombie & Guldimann, 2022). Ähnliche kooperative Ansätze finden sich auch in anderen Ländern, zum Beispiel in Professional Development Schools (PDS) in den USA (vgl. Hunzicker, 2018), in den Niederlanden (vgl. van Velzen, 2012) sowie in Deutschland (vgl. Reusser & Fraefel, 2017).

Die enge und funktionierende Zusammenarbeit zwischen den beiden Bildungsinstitutionen „Schule“ und „Hochschule“ ist für die Ausbildung von Lehrkräften entscheidend (Jennek, Kleemann & Vock, 2019). Entsprechend richtet sich in Partnerschaftsmodellen der Fokus auf das Verhältnis zwischen Schule und Hochschule. Bei der Einführung des Partnerschulmodells an der Pädagogischen Hochschule FHNW bestand ein zentrales Vorhaben darin, dieses Verhältnis neu zu beschreiben.

1 Die Pilotierung des Partnerschulmodells an der Pädagogischen Hochschule FHNW fand in den Jahren 2011 und 2012 auf allen Schulstufen statt (Fraefel, Bernhardsson-Laros & Bäuerlein, 2017).

Das Partnerschulmodell der Pädagogischen Hochschule FHNW

Die Pädagogische Hochschule FHNW sieht in ihrem Partnerschulmodell vor, dass Schulen und Hochschule die Verantwortung für die längerfristige, vertiefte Praxisausbildung der Studierenden gemeinsam übernehmen (PH FHNW, 2015). Bei der Etablierung des Modells wurden praxisbegleitende „Reflexionsseminare“ (geleitet von Dozierenden der Hochschule) vor Ort an den Partnerschulen eingerichtet.² Diese sollten – auch in Anlehnung an das Konzept des „hybriden Raums“ bzw. „dritten Raums“ (Zeichner, 2010)³ – nicht nur eine inhaltliche, sondern auch eine räumliche Verbindung zur Schulpraxis ermöglichen. Zudem wurde für die Sekundarstufe I 2018 die Funktion der „Praxisdozierenden“ geschaffen. Hier handelt es sich in der Regel um erfahrene Praxislehrpersonen mit einer Zusatzausbildung (CAS Praxisdozent:in), welche als zusätzliches Bindeglied zwischen Schule und Hochschule fungieren (für weitere Informationen vgl. Hüsler, Locher & Wyss 2021; Kreis, Krattenmacher, Wyss, Galle, Ha, Locher & Fraefel, 2020). Obschon das Konzept des „dritten Raums“ im Rahmen der weiteren Entwicklung des Partnerschulmodells keine tragende Rolle spielte, sind die zuvor erwähnten Reflexionsseminare an den Schulen zu einem zentralen Bestandteil der Berufspraktischen Ausbildung geworden. Wie interne Studienbefragungen zeigen, wird diese Art der Seminare von Studierenden sehr geschätzt. Neben den Seminaren ist die verstärkte Kooperation von Studierenden und Lehrpersonen ein zentrales Merkmal des Modells (Leonhard, Fraefel, Jünger, Košinár, Reintjes & Richiger, 2016). Studierende und Praxislehrpersonen sollen als „Community of Practice“ (Wenger, 1998) eine professionelle Lerngemeinschaft bilden.

Partnerschulen an der Pädagogischen Hochschule FHNW sind Regelschulen im Bildungsraum Nordwestschweiz (Kantone Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Solothurn). Sie stellen den größten Teil der Praktikumsplätze für die Partnerschulphasen der Berufspraktischen Ausbildung zur Verfügung. Partnerschulen der Sekundarstufe I stellen laut Vorgabe mindestens sieben Praxislehrpersonen zur Verfügung, die acht bis zwölf Studierende im Rahmen der Partnerschulphase während acht Monaten (Oktober bis Mai) betreuen. Die Partnerschulphase besteht aus drei Praktika: aus je einem Tagespraktikum im Herbst- und im Frühjahrssemester sowie einem Blockpraktikum dazwischen. Dies ist die längste Praktikumsphase während der Ausbildung und wird in der Regel im dritten und vierten Studiensemester absolviert. Partnerschulen der Sekundarstufe II nehmen ebenfalls acht bis zwölf Studierende auf, die ihr Fach bzw. ihre beiden Fächer in zwei Praktika über den Zeitraum von zwei Semestern am entsprechenden Gymnasium unterrichten. Analog zur Ausbildung für das Lehrdiplom der Sekundarstufe I soll dies den Studierenden ermöglichen, Teil eines Kollegiums bzw. einer Fachschaft zu werden und neben Unterrichts-

2 Zum Reflexionsseminar als Lehrveranstaltung mit einem Fokus auf die Begleitung der Studierenden vor, während und nach dem Praktikum vgl. Lüthi & Leonhard (2016) sowie Staub (2019).

3 Zum „third space“ als Raum einer kulturellen Hybridität, wo zwei Kulturen aufeinandertreffen und neue Strukturen und Autoritätsverhältnisse entstehen, vgl. Bhabha (1994) und Rutherford (1990). Zu einer systematischen Besprechung des Konzepts „third space“ in Bezug auf Schule und Lehrer:innenbildung vgl. etwa Daza, Gudmundsdottir & Lund (2021), Laughlin (2021) und Tatham (2023).

erfahrung auch außerunterrichtliche Einblicke in eine Schule zu erhalten (Fischer, 2022; PH FHNW, 2017).

Die Funktionen bzw. Rollen im Kontext eines Praktikums an einer Partnerschule werden im Folgenden beschrieben und mithilfe von Abbildung 1 veranschaulicht. Die Pfeile stellen den Austausch zwischen den Akteur:innen dar. Die beiden Professuren für Berufspraktische Studien und Professionalisierung Sekundarstufe I bzw. Sekundarstufe II sind für die Durchführung der Praktika verantwortlich. An jeder Partnerschule gibt es ein Mitglied des Dozierendenteams der Pädagogischen Hochschule. Diese Person übernimmt die Rolle der Moderation und ist einen Tag pro Woche an der jeweiligen Schule anwesend, wo sie Mentorate sowie das praxisbezogene „Reflexionsseminar“ leitet und im Austausch mit den Praxislehrpersonen steht. Die Koordination seitens der Partnerschule wird meist von einer Lehrkraft verantwortet, in einigen Fällen auch von der Schulleitung, von Personen aus dem Sekretariat der Schule (Sekundarstufe II) oder von Praxisdozierenden (Sekundarstufe I). Koordinator:innen sind verantwortlich für gute Arbeits- und Rahmenbedingungen, darunter die Zuteilung der Studierenden zu den Praxislehrpersonen, und für Honorarzahlungen. Zudem organisieren sie diverse Treffen zwischen den Akteur:innen und stehen als Ansprechperson zur Verfügung (Fischer, 2022; PH FHNW, 2017). Zentral im Partnerschulmodell sind die Praxislehrpersonen, welche die Studierenden in den Praktika intensiv und während längerer Zeit begleiten. Die kontinuierliche Ausbildungsbegleitung über ein gesamtes Schuljahr hinweg, ausgerichtet an den konzeptuellen Grundlagen des Partnerschulmodells, setzt ein großes Engagement aller Beteiligten voraus (Leineweber, 2022).

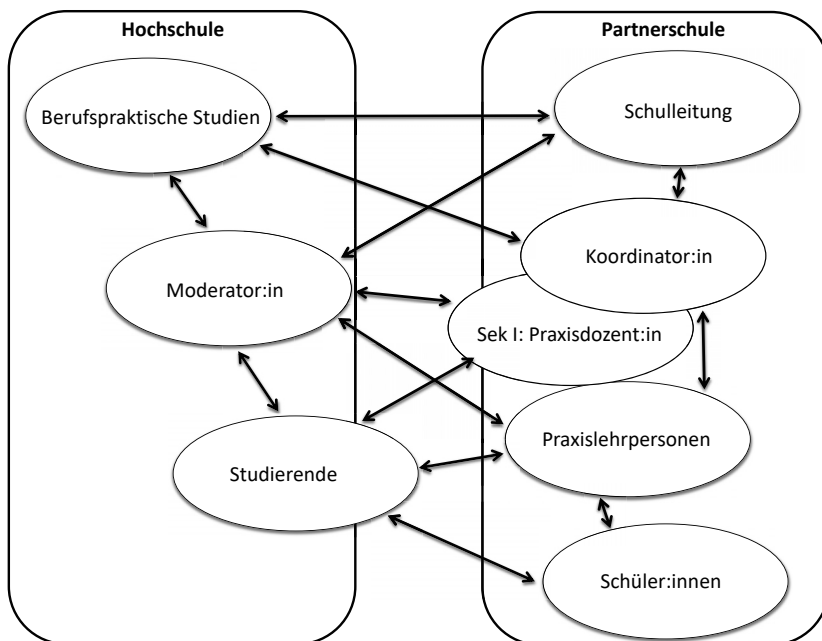


Abbildung 1: Übersicht über die verschiedenen Rollen in einer Partnerschule.

Zur Studie „Partnerschulen für Professionsentwicklung“

Bei der Implementierung des Partnerschulmodells war der Gedanke einer formativen Intervention leitend, bei der alle Beteiligten aus gemeinsamen Aktivitäten und Erfahrungen unmittelbar lernen können. Dies sieht eine kontinuierliche Evaluation und Beforschung der Schule-Hochschule-Partnerschaften vor (Fraefel et al., 2017). Die hochschulinterne Studie „Partnerschulen für Professionsentwicklung“ kommt dieser Forderung nach. Die Studie wurde 2023 von den Berufspraktischen Studien der Sekundarstufe I und II der Pädagogischen Hochschule FHNW durchgeführt. Im Mittelpunkt standen die beiden erwähnten Zielstufen. Der Fokus richtete sich auf die aktuelle Perspektive der Schulen auf das Partnerschulmodell und damit auf die Kooperation mit der Hochschule. Mit anderen Worten: Es ging darum, in Erfahrung zu bringen, wie die Schulen die Arbeit mit der Hochschule und mit den Studierenden einschätzen, was ihnen dabei wichtig ist und wie sie die gemeinsame Ausbildung angehender Lehrpersonen verstehen. Darüber hinaus wollten die Berufspraktischen Studien Rückmeldungen erhalten mit Blick auf die Frage, wie die Zusammenarbeit mit den bestehenden Partnerschulen weiterentwickelt und gegebenenfalls intensiviert werden kann. Die beiden Hauptfragestellungen der durchgeführten Studie lauten wie folgt:

- 1) Was motiviert Schulen der Sekundarstufe I und II, sich als Partnerschule zu beteiligen, und welche Erwartungen tragen sie an die Pädagogische Hochschule heran?
- 2) Wie nehmen die Partnerschulen die Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule wahr?

2. Methode

Für die Studie wurde im Studienjahr 2022/2023 eine Vollerhebung bei allen Partnerschulen der Pädagogischen Hochschule FHNW innerhalb der Ausbildung für die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II durchgeführt. Es wurden alle Partnerschulen dieser beiden Schulstufen im Bildungsraum Nordwestschweiz befragt, und zwar unabhängig davon, ob sie zum Befragungszeitpunkt Studierende aufnahmen oder sich in einem Pausenjahr befanden.

Stichprobe

Insgesamt wurden die Daten von 26 Schulen erhoben: 16 Schulen der Sekundarstufe I und zehn Schulen der Sekundarstufe II. In den Interviews wurden grundsätzlich ein Mitglied der Schulleitung und die koordinierende Person gemeinsam befragt. An den Partnerschulen der Sekundarstufe I wurde das Amt der Koordination in acht Schulen von der Schulleitung selbst ausgeübt. In den acht anderen Schulen wurde dieses Amt durch eine zweite Person, meist aus dem Team der Praxisdozierenden, verantwortet.

Bei den Schulen der Sekundarstufe II handelt es sich um neun Gymnasien und eine Berufsmaturitätsschule (die Schweizer Berufsmatura ist vergleichbar mit dem

Fachabitur und der damit verbundenen Fachhochschulreife in Deutschland). Hier gab es an zwei Schulen eine Personalunion von Koordination und Schulleitung, an sechs Schulen wurde die Koordination von einer Lehrperson übernommen und an zwei weiteren Schulen war eine Mitarbeiterin des Sekretariats der Schule zuständig.

Datenerhebung

Die gesamthaft 42 Interviewpartner:innen wurden mittels qualitativer, leitfadengestützter Interviews (Helfferich, 2014) mündlich befragt. Die Interviews dauerten im Durchschnitt rund 37 Minuten. Das Kürzeste war 21 Minuten lang, während das Längste eine Dauer von 57 Minuten aufwies. Die Gespräche wurden auf der Sekundarstufe I von zwei Projektmitarbeiterinnen und auf der Sekundarstufe II von einem Projektmitarbeiter durchgeführt. Die Interviews fanden an den Schulen selbst oder, im Fall der Sekundarstufe I, je nach Wunsch der Befragten auch per Videoanruf statt.

Datenanalyse

Die 26 Interviews wurden von zwei studentischen Hilfskräften transkribiert und anonymisiert. Die Auswertung erfolgte mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Bortz & Döring, 2009; Mayring, 2008; Mayring & Gläser-Zikuda, 2008). Die Kategorien wurden in einem ersten Schritt deduktiv aus dem Leitfaden abgeleitet. Des Weiteren wurde ein Kodiermanual mit Ankerbeispielen erstellt. Anschließend wurden die Kategorien in Absprache induktiv ergänzt und geschärft. Als Software für die computergestützte Text- bzw. Datenanalyse wurde MAXQDA 2022 verwendet. Zur Vergleichbarkeit der Kodierungen unter den drei Projektmitarbeitenden wurde das Vorhandensein der Codes im Dokument verglichen. Die Übereinstimmung reichte von 88.89 Prozent bis 93.65 Prozent.

Metadaten wie die Anzahl Jahre als Partnerschule oder die Zusammensetzung der Schulleitung und der Koordination wurden berücksichtigt. Die Datenanalyse hat jedoch gezeigt, dass dies keinen erkennbaren Einfluss auf das Antwortverhalten hatte, weshalb bei der Ergebnisdarstellung nicht auf diese Aspekte eingegangen wird.

3. Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die zentralen Aussagen aus den Interviews mit den Verantwortlichen der einzelnen Partnerschulen dargelegt.⁴ Dabei liegt der Schwerpunkt auf den Gründen für die Tätigkeit als Partnerschule sowie der Einschätzung der Kooperation mit der Hochschule. Im Fokus steht demnach die Perspektive der Partnerschulen.

4 Die Aussagen der Schulleitungsmitglieder werden im Folgenden mit „S“ gekennzeichnet und diejenigen der Koordinierenden mit „K“.

Motivation und Erwartungen

Um zu thematisieren, welchen Beitrag die Schulen zur Ausbildung angehender Lehrpersonen leisten wollen und was ihnen bei der Arbeit als Partnerschule wichtig ist, wurde nach Gründen für die Beteiligung als Partnerschule gefragt. Die Folgefragen bezogen sich darauf, ob oder inwiefern sich die Erwartungen an diese Aufgabe erfüllt hatten. Zugleich kam dabei auch zum Vorschein, welche Aspekte sich nicht oder noch nicht erfüllt hatten.

Nachwuchsrekrutierung

Die Hauptmotivation für die Tätigkeit als Partnerschule stellt für viele Schulen der Umstand dar, so einen Zugang zur Nachwuchsrekrutierung zu erhalten. Alle 16 Schulen der Sekundarstufe I nannten die Gewinnung von Studierenden für Stellvertretungen oder Festanstellungen als erfüllte Erwartung. Vorteile seien dabei, dass die Studierenden die Besonderheiten einer Schule schon kennen würden und ohne viel Einarbeitung eingestellt werden könnten. Zudem können Schulleitung und Kollegium die angehenden Lehrpersonen über eine längere Zeit hinweg kennenlernen und so evaluieren, wer zu ihrer Schule passt. Dieser Umstand wird im folgenden Zitat eines Schulleiters verdeutlicht: „Es ist für mich auch eine ganz andere Qualität von Leute kennenlernen, wenn man sie während einer längeren Zeit kennenlernen kann, sprich während der Praktikumsphase, gegenüber wenn du sie am Vorstellungsgespräch kennenlernst und dann eine Einschätzung treffen solltest“ (S9, Sek I, Pos 2).

Auf der Stufe der Sekundarstufe II betonten vier der befragten Personen explizit, dass ihre Erwartung an die Rekrutierung von jungen Lehrpersonen erfüllt worden sei. Auch hier kam zum Ausdruck, dass die Beteiligung als Partnerschule dabei helfen kann, einen Pool an neuen Lehrkräften aufzubauen, die man gut kennt und die später gegebenenfalls an der Schule angestellt werden können: „Also es ist/mich dünkt es eigentlich einen guten Pool an Leuten, von dem man auswählen kann“ (K10, Sek II, Pos 21).

Engagement und Wissenstransfer

Ein weiterer Grund für die Zusammenarbeit mit der Hochschule ist das Bedürfnis bzw. das Pflichtgefühl, sich in der Lehrpersonenbildung zu engagieren, mitzuhelfen, die Lehrpersonen von morgen auszubilden, und auf dem neusten Stand der Ausbildung zu bleiben. Dies äußerten sieben Schulen der Sekundarstufe I und vier Schulen der Sekundarstufe II: „Also es gehört auch zu der Aufgabe einer Schule, denke ich, sich da zu beteiligen an der Ausbildung von zukünftigen Lehrpersonen“ (S10, Sek I, Pos. 6).

Eine Erwartung beider Sekundarstufen an die Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule stellt der Wissenstransfer dar, da die Schulen von neusten (fach-)wissenschaftlichen Erkenntnissen profitieren möchten. Das Interesse an Konzepten der Hochschule wird im folgenden Zitat deutlich: „Ja, und wir lernen auch die aktuellen Konzepte kennen, pädagogischen, didaktischen Konzepte kennen, das ist natürlich immer spannend, dass wir uns bewegen können, dass wir agil bleiben als Schule“

(S5, Sek I, Pos. 9). Die längerfristige Anwesenheit der Studierenden, die regelmäßigen Besuche der Moderator:innen an den Schulen sowie die Weiterbildungen der Praxislehrpersonen (und Praxisdozierenden) wurden von acht Schulen der Sekundarstufe I als Gewinn beschrieben.

Sechs Schulen der Sekundarstufe I merkten an, dass sie noch einen stärkeren Wissenstransfer erwartet hätten, von dem die gesamte Schule, das heißt alle Lehrpersonen und nicht nur einzelne Praxislehrpersonen, profitieren könne: „[...] aber es hat dann wie nicht ausgestrahlt. Also es hat wie nicht gewirkt, dass alle anderen Lehrer auch ein bisschen wissen, was läuft dort. Ich glaube, die Wirkung hat es nicht gehabt“ (S12, Sek I, Pos. 22). Ein Wissenstransfer könnte nach Meinung von zwei Schulleitenden dadurch erzielt werden, dass die Studierenden sich noch stärker ins Kollegium einbringen. Eine andere Möglichkeit bestünde in mehr Inputs durch die Moderierenden oder Weiterbildungen. Einzelne der interviewten Personen erwähnten, dass die Hochschule für sie noch immer zu theoretisch und zu weit weg vom Alltagsgeschehen in den Schulen sei, lieferten dazu aber keine Verbesserungsvorschläge.

Im Bereich der Sekundarstufe II äußerten sich acht der Befragten zu dem Thema „Wissenstransfer“, wobei aus den Aussagen nicht immer klar hervorgeht, ob diese Erwartung aus der Sicht der Schulleitung zur Genüge erfüllt ist. Fünf Schulen hatten mit einer stärkeren Verzahnung mit der Pädagogischen Hochschule gerechnet. Für sie kam im Lauf der Zusammenarbeit der Austausch auf institutioneller Ebene, das heißt über persönliche, arbeitsalltägliche Beziehungen hinaus, zu kurz: „[...] dieser Kontakt, der Austausch mit der PH als solches, der war für mich nicht so spürbar vorhanden. Das blieb auf der personellen Ebene. Aber auf der institutionellen Ebene fand dieser, für mich, nicht statt“ (S6, Sek II, Pos. 23). Es besteht der Wunsch, auch andere Gesichter der Pädagogischen Hochschule FHNW besser zu kennen bzw. ins Gespräch mit diesen Personen zu kommen.

Einstellung zur Zusammenarbeit

Die befragten Personen wurden aufgefordert, die Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule in wenigen Adjektiven oder Stichwörtern zu beschreiben. Die Ergebnisse dieser Aufgabe sind in Abbildung 2 ersichtlich. Bis auf die Adjektive „intransparent“ und gegebenenfalls „herausfordernd“ wurden grundsätzlich positiv konnotierte Begriffe zur Beschreibung verwendet. Am häufigsten wurden „gut“ und „wertschätzend“ mit je sieben Nennungen genannt. Aber auch „kooperativ“, „auf Augenhöhe“, „hilfsbereit“ und „offen“ wurden mehrfach geäußert. Es gab keine auffälligen Unterschiede in den Nennungen zwischen Sekundarstufe I und Sekundarstufe II. Es kann deshalb festgehalten werden, dass die ersten Assoziationen zur Zusammenarbeit sehr positiv ausfielen. In einem nächsten Schritt wurde noch genauer nach positiven und verbesserungswürdigen Aspekten in Bezug auf die Zusammenarbeit gefragt.

(S9, Sek I, Pos. 22). Die Schulen fühlen sich unterstützt und begleitet. Dreimal wurden auch konkret das Sekretariat der Berufspraktischen Studien und dessen Leistungen gelobt. Auf der Sekundarstufe II wurde in fünf Fällen auf die persönliche, positiv wahrgenommene Zusammenarbeit, beispielsweise auf Leitungsebene oder mit der moderierenden Person, hingewiesen: „Also es gibt Höhepunkte, die sind persönlicher Natur. Ich habe die Zusammenarbeit mit [der Moderatorin] in meinen verschiedenen Entwicklungsstufen und Funktionen sehr geschätzt. Und sie ist sehr wertvoll auch als Schulentwicklungsberaterin“ (S2, Sek II, Pos. 62).

Elfmal auf der Sekundarstufe I und siebenmal auf der Sekundarstufe II wurde die Offenheit der Pädagogischen Hochschule FHNW hervorgehoben. Darunter werden Aussagen zur Offenheit der Kommunikation, zum Zeigen von Interesse und zum Gefühl, ernst genommen zu werden, verstanden. Hier eine Beispielaussage eines Schulleiters: „[...] ich habe immer das Gefühl gehabt, man kann sehr offen und direkt miteinander reden und es ist auch nicht irgendwie, es wird auch zugehört oder eben, wir haben auch schon Sachen beklagt und dann hat man das auch zur Kenntnis genommen“ (S10, Sek II, Pos. 67). Anerkennung finden des Weiteren organisatorische Optimierungen sowie Entwicklungsbemühungen und das Interesse an Fortschritt seitens der Pädagogischen Hochschule. Diese Punkte wurden viermal auf der Sekundarstufe I und dreimal auf der Sekundarstufe II genannt. Von den befragten Personen gaben neun der Sekundarstufe I und drei der Sekundarstufe II an, dass die Kommunikation zielführend verlaufe, die Abläufe klar seien und auch die von der Hochschule zur Verfügung gestellten Unterlagen und Informationen verständlich und leicht zugänglich seien: „Also die Kommunikation ist von mir aus gesehen sehr gut“ (S5, Sek I, Pos. 81).

Verbesserungswürdige Aspekte

Gesamthaft äußerten 15 von 16 Schulen der Sekundarstufe I und sieben von zehn Partnerschulen der Sekundarstufe II verbesserungswürdige Aspekte. Die Vielfalt der Themen ist groß.

Zwölf der Befragten der Sekundarstufe I sprachen das Thema „Entlohnung und Aufwand“ an, zum Beispiel im folgenden Zitat: „[...] mehr Ressourcen oder mehr Entlastungsmöglichkeiten für Praxislehrpersonen, das wäre wichtig und sonst die Zusammenarbeit finde ich eigentlich, so wie sie jetzt ist, gut“ (S1, Sek I, Pos. 61). Es geht dabei in erster Linie um ein als zu niedrig empfundenes Entgelt bzw. knappe Ressourcen im Vergleich zum hohen Aufwand. Dabei wurde zwar betont, dass diese Arbeit an sich nicht für den Lohn gemacht werde, aber der Zuwachs an Aufgaben und organisatorischen Notwendigkeiten wurde bemängelt. Auf der Sekundarstufe II sprach nur eine befragte Person die Themen „Lohn“ und „Aufwand“ kritisch an. Auch hier kommt zum Ausdruck, wie zeitintensiv die Arbeit als Praxislehrperson ist und dass die Entlohnung nicht dem entspricht, was investiert wird.

Auf der Sekundarstufe I müssen die Studierenden drei Fächer wählen; sie sind aber grundsätzlich frei in der Fächerkombination.⁵ Es wird erwartet, dass sie alle ihre

⁵ Seit Herbstsemester 2024 sind es vier Fächer.

Fächer in den Praktika unterrichten können. Dieser Umstand führte dazu, dass vonseiten der Sekundarstufe I die Wahl der Fächerkombination der Studierenden siebenmal aufgegriffen wurde. Es wurde festgehalten, dass einige Fächerkombinationen ungünstig seien und eine große Herausforderung bezüglich der Einteilung und der Planung der Praktika darstellen würden. Dies wiederum generiere einen zusätzlichen Aufwand für die verantwortlichen Personen. Teilweise sei es unmöglich, gewissen Studierenden genügend Unterrichtslektionen in all ihren gewählten Fächern zur Verfügung zu stellen.

Fünf Schulen der Sekundarstufe I sprachen den Punkt an, dass die Offenheit und die Kommunikation der Pädagogischen Hochschule FHNW noch nicht ihren Erwartungen entsprächen. Darunter befinden sich zwei Schulen, welche sich mehr Entgegenkommen seitens der Hochschule wünschten. Auf der Sekundarstufe II waren es drei Schulen, die eine umständliche Kommunikation monierten (zum Beispiel schwierige Erreichbarkeit, wenig Flexibilität).

Fünfmal auf der Sekundarstufe I und viermal auf der Sekundarstufe II wurde erwähnt, dass die Unterlagen, welche die Pädagogische Hochschule FHNW zur Verfügung stellt, zu umfangreich und zu komplex seien bzw. dass es zu viele davon gebe oder der Zugriff mühsam sei. Die folgende Wortmeldung zeigt dies: „[...] und das ist, habe ich das Gefühl, ein Prozess, der wirklich auch noch in eine Vereinfachung hineingehen müsste, wo es unkomplizierter geht, eben die ganzen Anwendungen und auch die Texte, ich lese doch nicht drei Seiten Text, bis ich weiß, welche Weiterbildungen ich machen muss, also will“ (S9, Sek II, Pos. 45).

Aus den Erläuterungen wird ersichtlich, dass gewisse Aspekte von einigen Schulvertreter:innen als besonders positiv hervorgehoben, von anderen aber als noch nicht optimal eingestuft wurden – für diese Aspekte kann folglich eine gewisse Ambivalenz festgestellt werden. Je ein Aspekt wurde mehrheitlich positiv bzw. kritisch beurteilt. Tabelle 1 soll als Übersicht dienen und die Ergebnisse im Bereich der Kooperations-einschätzung tabellarisch darstellen.

Tabelle 1: Übersicht über die Aspekte der Zusammenarbeit

positiv	ambivalent	verbesserungswürdig
persönliche Beziehungen	Offenheit und Klarheit bezüglich Kommunikation	Lohn und Aufwand

4. Diskussion

Die Studie hatte zum Ziel, die aktuelle Perspektive der Partnerschulen auf das Partnerschulmodell darzulegen. Der Fokus richtete sich auf die Wahrnehmung der Zusammenarbeit der Schulleitungen mit der Pädagogischen Hochschule sowie ganz grundsätzlich auf ihre Motivation, Partnerschule zu werden. Die Auswertung der Interviews legt ein heterogenes und gleichzeitig differenziertes Verständnis der Zusammenarbeit zwischen Schule und Hochschule offen.

4.1 Motivation der Schulen

Von der Hälfte der Befragten wurde als Grund für die Tätigkeit als Partnerschule ein allgemeines Pflichtgefühl gegenüber der Lehrpersonenbildung genannt. Den mit Abstand wichtigsten Grund stellen aber die Gewinnung von Mitarbeitenden und damit die Nachwuchssicherung dar. Partnerschulen sehen die Praktikumsphase nicht selten als inoffizielle Probezeit der Studierenden. In der Tat können Schulleitung und Kollegium über eine längere Zeit hinweg mitverfolgen, wie sich die Studierenden in der Schule einbringen. Es entsteht ein genaueres Bild einer Person, als dies in einem Bewerbungsgespräch oder in einzelnen Probelektionen der Fall wäre. Der schulische Fokus auf die Nachwuchssicherung ist nachvollziehbar: Der markante Lehrpersonenmangel führt in der Schweiz zurzeit zu einer angespannten „Lage am Lehrarbeitsmarkt mit der grossen [sic], nicht gedeckten Nachfrage nach Lehrpersonen“ (SKBF, 2023, S. 293). Die Ergebnisse der Befragungen zeigen, dass insbesondere die Schulleitungen der Sekundarstufe I auf die kontinuierliche Rekrutierung von Lehrpersonen über die Partnerschulphase angewiesen sind:

Auch wenn ich jetzt an meine jungen Kollegen [denke], die [...] bei uns ihr Partnerschuljahr gemacht [haben], waren es meistens Partnerschulstudierende, die bei uns hängen geblieben [ugs.] sind, muss ich sagen, wir haben natürlich auch ein bisschen die Rosinen pflücken dürfen (lacht), das muss man auch sagen. Aber wir haben extrem gute Lehrer, ich habe wunderbare Kollegen dazu gewonnen, und da fließt auch wirklich Know-how hinein, das mir fehlt. (K10, Sek I, Pos. 16)

In diesem Zitat wird nicht nur die Nachwuchsgewinnung angesprochen, sondern auch ein zweiter, aus der Sicht der Schulen relevanter Grund für die Partizipation als Partnerschule: der Wissenstransfer. Es wird deutlich, dass der Koordinator, der auch als Praxislehrer tätig ist, von dem Wissen der neuen Kolleg:innen profitieren konnte. Es ist zu begrüßen, dass die Partnerschulen neben der Gewinnung von neuen Mitarbeitenden an einem Wissenstransfer zwischen Schule und Hochschule bzw. (Praxis-)Lehrpersonen und Studierenden interessiert sind und es sehr schätzen, wenn neues (Fach-)Wissen der Pädagogischen Hochschule in die Schulen getragen wird (Leonhard et al., 2016). Für eine professionelle Ausbildung von angehenden Lehrpersonen ist es zentral, dass besonders die Praxislehrpersonen auf einem aktuellen Wissensstand sind (Košinár, 2024). Interessant ist, dass die Erwartungen bezüglich des Wissensaustauschs für einige Schulen genügend, für andere aber noch nicht umfassend erfüllt sind. Zudem zeigt sich, dass auf der Sekundarstufe II der Wunsch nach einem intensiveren Wissenstransfer eher auf institutioneller Ebene als auf Schulebene angesiedelt ist. Die Interviewten wünschen sich für eine bessere Verzahnung der Institutionen den Kontakt mit weiteren Personen der Hochschule (zum Beispiel mit den Fachdidaktiker:innen) und einen Austausch, der sich nicht lediglich auf die Moderierenden beschränkt. Dieses Anliegen lässt sich wahrscheinlich darauf zurückfüh-

ren, dass sich die „bereits früh stärker akademisierte[n] Gymnasiallehrer mit universitärem Fachstudium“ (Röhrig, 2022, S. 10) intensiver mit ihrem Fach identifizieren als ihre Kolleg:innen der Sekundarstufe I, welche meist drei oder mehr Fächer unterrichten.⁶ Anpassungen im Bereich des Wissenstransfers und des Austauschs müssten somit auf die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Schulstufen bzw. Schulen abgestimmt werden. Diesbezüglich bedarf es aber noch weiterer Forschung.

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass für Schulen die Nachwuchssicherstellung eine zentrale Bedeutung im Kontext der Kooperation mit der Hochschule hat (vgl. Jennek et al., 2019). Aus der Sicht der Hochschule ist das eine vermeintlich unbefriedigende Ausgangslage, da dies nicht dem Motiv einer umfassenden Professionalisierung angehender Lehrpersonen (vgl. McCombie & Guldemann, 2022), das heißt dem definierten Ziel der Kooperation zwischen den Partnerschulen und der Hochschule, entspricht. Es stellt sich die Frage, ob alle Beteiligten an einer Partnerschule „ihre Ressourcen im Interesse der Professionalisierung angehender Lehrpersonen verbinden“ (Fraefel, 2018, S. 13) oder ob das Anstellungsinteresse dem Ausbildungsinteresse im Wege steht. Auf einer übergeordneten Ebene scheinen Schulen und Hochschulen dennoch dasselbe Ziel zu verfolgen: die Ausbildung „guter“⁷ Lehrpersonen. Ein Koordinator fasst dies so zusammen: „Also ist das auch so ein bisschen in unserer Verantwortung, wir wollen ja gute Lehrpersonen, die nachkommen, und dann müssen wir uns auch beteiligen an der Ausbildung, finde ich jetzt persönlich. Also das ist auch ein Teil meiner Motivation“ (K5, Sek I, Pos. 8). Vielleicht verstärkt der Wunsch nach geeigneten Lehrpersonen somit auch das Engagement der Schulen in der Lehrpersonenbildung.

4.2 Zusammenarbeit aus der Sicht der Schulen

Zwischen Schule und Hochschule besteht aus der Sicht der Partnerschulen eine reziproke Beziehung, wie dies im folgenden Zitat zum Ausdruck gebracht wird:

-
- 6 Eine Erklärung für die „disziplinäre Art des Denkens des [...] Gymnasiallehrers“ (Messner & Reusser, 2000, S. 166) ergibt sich neben der stark ausgeprägten Akademisierung der Ausbildung bzw. dem disziplinär definierten universitären Studium mit Blick auf den Berufswunsch: Im Rahmen einer Untersuchung mit knapp 3500 Lehramtsstudierenden an 13 Hochschulen in Deutschland wurde dargelegt, dass ein hohes fachliches Interesse grundsätzlich eher mit der Wahl des gymnasialen Lehramts einhergehe, während ein primär pädagogisches Interesse eher mit der Wahl des Lehramts für die Grundschule oder die Sekundarstufe I verbunden werden könne (Retelsdorf & Möller, 2012; vgl. auch Paetsch, Mann, Mehler & Drechsel, 2021).
 - 7 In den Interviews wird der Begriff „gut“ im Zusammenhang mit der Nachwuchsrekrutierung häufig verwendet, zum Beispiel im Ausdruck „gute Lehrpersonen“ (Sek I: K4, Pos. 10; K5, Pos. 8; S9, Pos. 2; S11, Pos. 25; Sek II: S9, Pos. 9). Hinter diesem Begriff verbergen sich unterschiedliche Vorstellungen von diversen Kompetenzen, über welche eine Lehrperson am Ende der Ausbildung verfügen soll. Auch im bildungspolitischen Bereich gibt es verschiedene und sich stetig wandelnde Ansichten darüber, was eine „gute Lehrperson“ ausmacht. Oft wird darauf verwiesen, dass das „Lernen und die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler“ für Lehrpersonen im Fokus stehen müssten (Fraefel et al., 2017, S. 60).

Zum einen ist es mir ganz wichtig, dass wir den Austausch auch haben mit der Forschung, mit der Bildung, also mit der Ausbildung, mit dieser Institution, die die Lehrpersonen ausbildet, dass wir dort (äh) im Kontakt sind und so eigentlich über die Studenten auch die Aktualitäten mitbekommen, dass in dem Sinn auch frischer Wind hineinkommen kann. Gleichzeitig finde ich es wichtig, dass wir einen Partner/Praxislehrpersonenpool haben, wo man auch aktiv als Praxislehrperson arbeiten kann und mithilft, die Lehrpersonen von morgen und von übermorgen auszubilden. Und ich sage meinen Lehrpersonen gegenüber immer, das ist eigentlich ein ganz wertvolles Geben und Nehmen, gegenseitiger Austausch, wo alle Beteiligten profitieren können. (S9, Sek I, Pos. 2)

Eine funktionierende Kooperation ist für beide Institutionen erstrebenswert. Während des Partnerschulpraktikums müssen die beteiligten Akteur:innen fast ein Jahr lang intensiv miteinander arbeiten. Zudem ist vorgesehen, dass Partnerschulen langfristig mit der Pädagogischen Hochschule kooperieren, wofür ein gegenseitiges Vertrauensverhältnis essenziell ist. Deshalb ist die Qualität der Zusammenarbeit wichtiger als bei kürzeren Praktikumsphasen. Eine entscheidende Voraussetzung für die gelingende Zusammenarbeit sind Strukturen, die von wenigen bzw. keinen Hierarchien geprägt sind (Zeichner, 2010). Diese Bedingung wird offensichtlich erfüllt: Die Partnerschulen beschreiben die Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule erfreulicherweise als überwiegend positiv. Die persönlichen Beziehungen und insbesondere der offene Austausch „auf Augenhöhe“ werden als unterstützend wahrgenommen.

Als nicht optimal wird vor allem vonseiten der Sekundarstufe I das Verhältnis zwischen Entlohnung und Aufwand angesprochen. Die unterschiedlichen Einschätzungen der Befragten könnten darin begründet sein, dass die Aufgaben der Akteur:innen an Partnerschulen der Sekundarstufen I und II aufgrund unterschiedlicher Ausbildungskonzepte variieren. Eine andere Ursache könnte allerdings auch darin liegen, dass die Befragten der Partnerschulen der Sekundarstufen I und II ihre Aufgaben und Pflichten, beispielsweise in der Betreuung und der Begleitung der Studierenden, nicht gleich wahrnehmen. Die Ergebnisse der Befragung liefern hierzu keine Erklärung; das Thema bedarf deshalb noch weiterer Untersuchungen.

In den Ergebnissen zeigt sich, dass Punkte wie Offenheit und Klarheit in der Kommunikation von einigen der Befragten als positiv und gegeben, von anderen aber als verbesserungswürdig eingeschätzt werden. Auch die gewünschte Kooperationsintensität unterscheidet sich je nach Schule. Zudem können sich die Bedürfnisse einer Schule von Jahr zu Jahr ändern. Flexibilität ist daher grundsätzlich wichtig für eine gelingende Zusammenarbeit.

5. Fazit

Das Partnerschulmodell hat sich auf beiden untersuchten Schulstufen bewährt: Die Perspektive der Schulen auf die Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule ist positiv. Aus der Sicht der Schulleitungen verläuft die Kooperation zwischen Hochschule und Partnerschulen „hierarchiearm“ bzw. „auf Augenhöhe“ (vgl. Fraefel, 2018). Damit ist eine zentrale Prämisse für eine nachhaltige Zusammenarbeit erfüllt (vgl. Zeichner, 2010). Die vielschichtigen Rückmeldungen der Schulen zur Kooperation zeigen jedoch, dass die Balance zwischen den unterschiedlichen Interessen und Zielen (von Schule und Hochschule) sorgfältig ausgehandelt und gepflegt werden muss, um den Erfolg des Partnerschulmodells langfristig zu sichern. Die kritischen Rückmeldungen der Schulen sind nicht selten von einer Diskrepanz geprägt. Daher sollten Anpassungen im Bereich der Kooperation idealerweise individuell auf die Anliegen der einzelnen Schule abgestimmt werden. Entscheidend für die Kooperation im Rahmen des Partnerschulmodells sind die beteiligten Personen (vgl. Abbildung 1) und die Art und Weise der individuellen Zusammenarbeit. Ein offener, persönlicher Austausch auf Augenhöhe und besonders die regelmäßige Anwesenheit einer Vertretungsperson der Hochschule vor Ort an der Schule tragen zu einer seitens der Partnerschulen positiv wahrgenommenen Zusammenarbeit bei. Die Effizienz der Zusammenarbeit wird maßgeblich durch klare und transparente Kommunikationsstrukturen gefördert (Straub & Dollereider, 2019): Zentral sind für die Schulen leicht erreichbare Ansprechpersonen (der Pädagogischen Hochschule), übersichtliche und verständliche Informationsdokumente sowie leicht zugängliche Online-Ablagen. Auf diese Weise lassen sich Reibungsverluste vermeiden und die Ressourcen können voll und ganz in die Ausbildung fließen.

Im Kontext der Kooperation zwischen Hochschule und Partnerschule sind viele verschiedene Akteur:innen in unterschiedlichem Maße beteiligt (vgl. Abbildung 1) – so sind etwa je nach Situation an der Schule nicht alle Schulleitungen und Koordinator:innen gleichermaßen in das Partnerschulmodell involviert. Einige Schulleitungen hatten betont, dass sie nicht zu allen Fragen eindeutige Antworten geben könnten, da sie selbst zu wenig „an der Front“ seien („ich bin nicht direkt involviert in die ganze Praktikumsgeschichte“ [S2, Sek I, Pos. 50]). Die Aussagen in den Interviews sind grundsätzlich durch die Funktion der befragten Personen geprägt. Namentlich für die Schulleitungen stellt die oft erwähnte Nachwuchsrekrutierung ein wichtiges Anliegen dar.

Um eine umfassende Sicht auf die Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Partnerschule zu erhalten, sind neben den Schulleitungen und den Koordinator:innen die weiteren beteiligten Personen zu berücksichtigen. Nur durch den Einbezug dieser Perspektiven können alle relevanten Aspekte der Zusammenarbeit vollständig erfasst, abgebildet und verstanden werden. Für weiterführende Studien empfiehlt es sich demnach, die Moderierenden und die Praxislehrpersonen (bzw. Praxisdozierenden) ergänzend zu befragen. Aufmerksamkeit verdienen darüber hinaus Studierende, die sich gegenwärtig in der Partnerschulphase befinden, oder auch Lehrpersonen,

die im Rahmen ihrer eigenen Ausbildung das Partnerschulpraktikum an einer Schule absolviert hatten, an der sie anschließend angestellt wurden. Von Interesse wäre dabei auch die Frage, ob sich der Wunsch der Partnerschulen nach Nachwuchslehrkräften förderlich oder hinderlich auf die Professionalisierung der Studierenden auswirkt.

Um die Zusammenarbeit auf längere Sicht für beide Seiten gewinnbringend gestalten zu können, ist ein vertieftes Verständnis von erfolgreichen Kooperationsprozessen unerlässlich. Dabei ist zu beachten, dass die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Hochschule grundsätzlich nicht immer spannungsfrei verläuft (Kleemann, Jennek & Vock, 2019). Ausschlaggebend ist somit, dass weiterführende Projekte den Fokus explizit auf Erfolgsfaktoren und Herausforderungen der Kooperation von Schulen und Hochschulen sowie die Rollen der unterschiedlichen Akteur:innen richten.

Literatur

- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Bortz, J. & Döring, M. (2009). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Auflage). Heidelberg: Springer.
- Daza, V., Gudmundsdottir, G. & Lund, A. (2021). Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 102, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103338>
- Fischer, M. (2022). „Man sieht, was den Lehrberuf ausmacht“. *das HEFT*, 4(7), 18–20.
- 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. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_2
- Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N. & Bäuerlein, K. (2017). Partnerschulen als Ort der Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Konzept, Implementierung, forschungsbasierte Weiterentwicklung und generelle Einführung im Bildungsraum Nordwestschweiz. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 57–76). Münster: Waxmann.
- Helferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_39
- Hunzicker, J. (2018). Professional development schools: An overview and brief history. In J. Hunzicker (Hrsg.), *Teacher leadership in professional development schools* (S. 1–17). Leeds: Emerald. <https://doi.org/10.1108/978-1-78743-403-520181001>
- Hüsler, N., Locher, A. & Wyss, C. (2021). Dozierendentandems als Prinzip für eine Annäherung von Theorie und Praxis in der Lehrer*innenbildung? In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung zwischen Kohärenzambitionen und alternativen Zugängen zum Lehrberuf* (S. 103–118). Münster: Waxmann.
- Jennek, J., Kleemann, K. & Vock, M. (2019). Einleitung: Kooperation von Universität und Schule fördern. Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern. In K. Kleemann, J. Jennek & M. Vock (Hrsg.), *Kooperation von Universität und Schule fördern: Schulen*

- stärken, *Lehrerbildung verbessern* (S. 7–18). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf01pd.3>
- Kleemann, K., Jennek, J. & Vock, M. (2019). Synopse: Der Sammelband „Kooperation von Universität und Schule fördern“. In K. Kleemann, J. Jennek & M. Vock (Hrsg.), *Kooperation von Universität und Schule fördern: Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern* (S. 281–302). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf-01pd.17>
- Klein, E. J., Taylor, M., Onore, C., Strom, K. & Abrams, L. (2013). Finding a third space in teacher education: Creating an urban teacher residency. *Teaching Education*, 24(1), 27–57. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711305>
- Košinár, J. (2024). Schulische und außerschulische Praktikumsbegleitung. Rollen und Anforderungen von Mentoren und von Begleitpersonen im Berufsfeldpraktikum. In A. Schöning, M. Heer, M. Pahl, F. Diehr, E. Parusel, A. Tinnefeld & J. Walke (Hrsg.), *Das Berufsfeldpraktikum als Professionalisierungselement. Grundlagen, Konzepte, Beispiele für das Lehramtsstudium* (S. 47–66). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6068-03>
- Kreis, A., Krattenmacher, S., Wyss, C., Galle, M., Ha, J., Locher, A. & Fraefel, U. (2020). Tandems von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden – berufspraktische Lehrpersonenbildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Hochschule. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 407–421. <https://doi.org/10.36950/bzl.38.3.2020.9269>
- Laughlin, L. (2021). Third space, partnerships, & clinical practice: A literature review. *The Professional Educator*, 44(1), 21–33. <https://doi.org/10.47038/tpe.44.01.05>
- Leineweber, S. (2022). Partnerschulen als Professionalisierungsraum für angehende Primarlehrpersonen – Rekonstruktionen von Ausbildungsmilieus. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(2), 254–267. <https://doi.org/10.36950/bzl.40.2.2022.9187>
- Leonhard, T., Fraefel, U., Jünger, S., Košinár, J., Reintjes, C. & Richiger, B. (2016). Zwischen Wissenschafts- und Berufspraxis. Berufspraktische Studien als dritter Raum der Professionalisierung von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 11(1), 79–98. <https://doi.org/10.3217/zfhe-11-01/05>
- Lüthi, K. & Leonhard, T. (2016). „Das geht doch auch ohne Methode“ – Wenn Studierende datengestützt über Unterricht nachdenken. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(2), 196–202. <https://doi.org/10.36950/bzl.34.2.2016.9525>
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (2008). *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (2. Auflage). Weinheim: Beltz.
- McCombie, G. & Guldemann, T. (2022). Berufspraktische Ausbildung an Partnerschulen: Führen mehr Kooperation und mehr Kontinuität zu einer höheren Professionalisierung? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(1), 111–127. <https://doi.org/10.36950/bzl.40.1.2022.9198>
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), 157–181. <https://doi.org/10.36950/bzl.18.2.2000.10332>
- Paetsch, J., Mann, D., Mehler, D. & Drechsel, B. (2021). Das professionelle Rollenverständnis von Lehramtsstudierenden im Verlauf des Studiums: Ein personenzentrierter Ansatz. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 18(3), 213–229. <https://doi.org/10.2378/peu2021.art09d>

- PH FHNW. (2015). *Rahmenkonzeption Berufspraktische Studien*. Windisch: Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz.
- PH FHNW. (2017). „Partnerschulen“ der Pädagogischen Hochschule FHNW. *Stufen- und studiengangübergreifende Regelungen*. Windisch: Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(1), 5–17. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000056>
- 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.
- Röhrig, E.-D. (2022). Zum professionellen Professionsverständnis von Lehrkräften. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4(4), 8–16.
- Rutherford, J. (1990). The Third Space. Interview with Homi Bhabha. In J. Rutherford (Hrsg.), *Identity: Community, culture, difference* (S. 207–221). London: Lawrence & Wishart.
- SKBF. (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Staub, S. (2019). Partnerschulen in der Nordwestschweiz. In K. Kleemann, J. Jennek & M. Vock (Hrsg.), *Kooperation von Universität und Schule fördern: Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern* (S. 237–256). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf01pd.15>
- Straub, R. & Dollereder, L. (2019). Transdisziplinäre Entwicklungsteams im ZZL-Netzwerk, Leuphana Universität Lüneburg. In K. Kleemann, J. Jennek & M. Vock (Hrsg.), *Kooperation von Universität und Schule fördern: Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern* (S. 57–82). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf01pd.6>
- Tatham, C. (2023). A systematic literature review of Third Space theory in research with children (aged 4–12) in multicultural educational settings. *Pedagogy, Culture & Society*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2283798>
- van Velzen, C. (2012). Partnerschaften zwischen Schulen und Hochschulen in den Niederlanden. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(2), 171–184. <https://doi.org/10.36950/bzl.30.2.2012.9688>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Wyss, C. & Staub, S. (2021). Berufspraktische Lehrpersonenbildung während der Covid-19-Pandemie: Herausforderungen, neue Lernfelder und Entwicklungspotenzial. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 39(3), 320–331. <https://doi.org/10.36950/bzl.39.3.2021.9199>
- Zeichner, K. (2010). University-based teacher education: 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. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Dagmar Widorski, Julia Ha, Lena Hollenstein und Samuel Krattenmacher¹

Kooperation von Dozierenden und Praxislehrpersonen in Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule

Chancen und Herausforderungen auf institutioneller Ebene für die Etablierung partnerschaftlicher Zusammenarbeit in hybriden Räumen

Zusammenfassung

Im Rahmen eines Hochschulprojekts zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils arbeiteten zwanzig entsprechend qualifizierte Praxislehrpersonen mit ebenso vielen Dozierenden verschiedener Fachbereiche einer schweizerischen Pädagogischen Hochschule in Lehrveranstaltungen zusammen. Dieser Beitrag untersucht auf der Basis von Interviewdaten den Mehrwert und die Herausforderungen, die sich durch die Zusammenarbeit für die Institution „Pädagogische Hochschule“ ergeben. Als Potenziale werden unter anderem die Verzahnung der Lernorte „Hochschule“ und „Schule“ im Sinne einer gemeinsam gestalteten Lehrer:innenbildung, die geteilte Verantwortung für die Ausbildung künftiger Lehrpersonen sowie die Stärkung des Commitments gegenüber der Hochschule gesehen. Eine zu wenig klare institutionelle Einbindung sowie eine ungeklärte Personalverantwortung werden demgegenüber als Herausforderung für die gelingende Zusammenarbeit eingeschätzt.

Schlagwörter: Berufspraktische Ausbildung; doppeltes Kompetenzprofil; Dozierende; Praxislehrpersonen

Cooperation between lecturers and school-based mentor teachers in academic courses

Institutional potential and challenges of newly established collaborative partnerships in hybrid spaces

Summary

As part of an institutional project to strengthen the dual competency profile, twenty specially qualified school-based mentor teachers collaborated with the same number of lecturers from different departments at a Swiss university of teacher education in academic courses. Based on interview data, this contribution examines the added value and the challenges of the collaboration for the university of teacher education. Among other things, the potential is seen in the interlinking of academic and school-based learning as an approach to jointly designed teacher education, shared responsibility for the training of future teachers, and the enhancement of the mentor teachers' commitment to the university of teacher education. Insufficient institutional integration or unclear personnel responsibility, by contrast, are challenges that need to be addressed at the institutional level.

Keywords: dual competency profile; practical training; school-based mentor teachers; lecturers

1 Die Reihenfolge der Autor:innen richtet sich nach der „First-Last-Author-Emphasis“-Norm.

1. Einleitung: Von der Kooperation zwischen Berufsfeld und Hochschule in der Lehrer:innenbildung

Die „Pilotprogramme zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils beim FH- und PH-Nachwuchs“² (2017–2020) von swissuniversities (Dachorganisation der Schweizer Hochschulen) zielen auf Nachwuchsförderung ab. Das Kooperationsprojekt „Tandems von PH-Dozierenden und Praxisdozierenden“ der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, der Pädagogischen Hochschule Zürich und der Pädagogischen Hochschule St.Gallen verfolgt die Absicht, Praxislehrpersonen für die Arbeit an der Schnittstelle zwischen Hochschule und Schule zu qualifizieren (Kreis, Krattenmacher, Wyss, Galle, Ha, Locher & Fraefel, 2020). Mit den im Rahmen des Projekts gebildeten Tandems von jeweils einer Fachperson der Pädagogischen Hochschule (PH-Dozierender:in, Mentor:in) und einer Praxislehrperson soll der Brückenschlag zwischen der Pädagogischen Hochschule und dem Berufsfeld im Sinne einer engen Zusammenarbeit verschiedener Akteur:innen in Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule vorangetrieben werden.

Angeichts der vielfältigen Anforderungen, die an Lehrpersonenbildner:innen gestellt werden (Biedermann, Krattenmacher, Graf & Cwik, 2020), kann die Zusammenarbeit von Hochschuldozierenden und Expert:innen der Praxis in ausgewählten Situationen wie beispielsweise Lehrveranstaltungen ein zielführendes Vorgehen bilden. Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Chancen und Herausforderungen die Kooperation zwischen unterschiedlichen Akteur:innen der Lehrer:innenbildung aus der Sicht der beteiligten Personen mit sich bringt. Dabei wird der Fokus auf die Implementierung der Tandems in der Lehre an der Pädagogischen Hochschule gelegt. Die Personen im Tandem werden als Wissensträger:innen angesehen. Sie haben im Rahmen des Projekts den Auftrag erhalten, das Wissen aus ihrem Handlungsfeld in die Lehrveranstaltung einzubringen und im Austausch mit ihrer Tandemperson Verknüpfungen herzustellen. Das Projekt verfolgte damit das Ziel, „hybride Räume“ (Fraefel, 2018; Zeichner, 2010) in bereits bestehenden Lehrveranstaltungen zu etablieren. Zentral für die Idee der hybriden Räume sind die Kooperation zwischen unterschiedlichen Akteur:innen und der damit verbundene Wissensaustausch. Nicht eine Person für sich bewerkstelligt die Vermittlung unterschiedlicher Wissensformen; dies geschieht im Austausch zwischen Personen mit unterschiedlichen beruflichen Qualifikationen und Identitäten auf Augenhöhe.

Die im vorliegenden Beitrag berichteten Ergebnisse stammen aus den ersten Auswertungen der Begleitforschung des von swissuniversities geförderten Hochschulentwicklungsprojekts. Eine vertiefte und differenzierte Analyse ist ausstehend. Jedoch können aus den bereits vorliegenden Auswertungen erste Erkenntnisse abgeleitet werden, die einen Hinweis darauf geben, welche Gelingensbedingungen für die Realisierung hybrider Räume im Hochschulalltag bedeutsam sind. Die Berichterstattung zum Einsatz der Praxisdozierenden in den Partnerschulen der Pädagogischen Hochschule St.Gallen wird an anderer Stelle erfolgen.

2 <https://www.swissuniversities.ch/themen/nachwuchsforderung>

2. Kooperation in hybriden Räumen mit dem Ziel der Verbindung von wissenschafts- und erfahrungsbasiertem Wissen in Lehrveranstaltungen

Professionalisierungsprozesse können als Bezugnahme zwischen erfahrungsbasiertem Wissen aus der Berufspraxis und forschungsbasiertem Wissen aus der Wissenschaftspraxis konzeptualisiert werden (Leonhard, 2018). Ziel ist die Ausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus (Helsper, 2001), der durch die Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten und den darin enthaltenen Begriffen ein vertieftes Verstehen schulisch angeleiteter Lern- und Bildungsprozesse ermöglicht. Damit verbunden ist die Annahme, dass die für die Beschreibung, die Interpretation und die Erklärung von Unterricht einbezogenen Wissensformen die Art der Erkenntnisse beeinflussen. Während eine Reflexion auf der Basis von handlungsbezogenem Austausch und Verständigung die Funktion der Vergemeinschaftung von Sichtweisen und pädagogischen Zielperspektiven haben kann, werden für das systematische und überprüfbare Interpretieren und Erklären von Unterrichtsgeschehen Wissensbestände und Methoden benötigt, die sich auf einem höheren Abstraktionsniveau bewegen und damit einen verallgemeinerbaren Geltungsanspruch haben (Leonhard, 2023, S. 100–101).

Shavelson (2020) argumentiert aus der Perspektive des Berufsfelds und hält bezüglich der unterschiedlichen Wissensformen fest, dass wissenschaftsbasiertes Wissen Limitationen für die Begründung von Handlungsentscheidungen aufweise, weil Lehrpersonen die Angemessenheit ihres Verhaltens angesichts der moralischen und ethischen Konsequenzen ihrer Handlungen abschätzen müssten: „Practical arguments involve action and the justification for such action. Practical arguments depend not only on theoretical reasoning but also on contextual and ethical reasoning. Science, by its very nature, cannot be all that is needed to contribute to the improvement of professional practice“ (Shavelson, 2020, S. 38). Die unterschiedlichen Wissensformen und die dazwischen existierende Kluft müssen gemäß Shavelson (2020) überbrückt werden. Er sieht darin einen der zentralen Aufträge der Lehrer:innenbildung. Den Dozierenden weist er die Rolle von „Broker:innen“ zu, die in einer „Handelszone“ zwischen Theorie und Praxis vermittelnd tätig sein sollen.

Unabhängig davon, ob das wissenschaftsbasierte Wissen für die Analyse und die Interpretation von Unterricht verwendet wird oder aber das erfahrungsbasierte Wissen ein Urteil über die Angemessenheit des unter Einbezug didaktischer Modelle geplanten Unterrichtshandelns erlaubt, immer kann es als eine Aufgabe der Lehrer:innenbildung angesehen werden, Räume für einen gelingenden Wissensbezug zu schaffen. Hybride Räume können in ihrer Umsetzung einen Beitrag dazu leisten, diesem Anspruch gerecht zu werden. Nach Zeichner (2010) sollen hybride Räume geschaffen werden, in denen Akteur:innen mit unterschiedlichem Wissen, zum Beispiel akademischem und praktischem Wissen, in Austausch treten, ihr Wissen zusammenbringen und dieses für die Lehrpersonenausbildung anschlussfähig machen. Ihre Aufgabe besteht darin, „to explain research findings in a language the practitioner could

understand and engage in a discussion of how generalizable scientific knowledge might be applied in a particular situation“ (Shavelson, 2020, S. 48).

Das Konzept hybrider Räume in der Lehrer:innenbildung hat seinen Ursprung im Third-Space-Konzept des Kulturtheoretikers Homi K. Bhabha und des Geografen Edward Soja. „Bhabha bezeichnet damit einen Ort kultureller Hybridität, der neu entsteht, wenn Kulturen aufeinandertreffen“ (Fraefel, 2018, S. 20). Kennzeichnend ist das lokale Aufheben von bestehenden Hierarchien und Autoritätsverhältnissen, was es den Akteur:innen erlaubt, sich in einer regelfreien Zone auf Augenhöhe zu begegnen: „Indem ein derartiger hybrider Raum entsteht, treten die Beteiligten in einen kontinuierlichen Dialog ein und bewegen sich auf eine gemeinsame Identität zu“ (Fraefel, 2018, S. 20). Fraefel (2018) überträgt diese Idee des Third Space auf die Lehrpersonenbildung. Dabei verfolgt er das Anliegen, dass „die divergenten Vorerfahrungen und Voraussetzungen sowie die unterschiedlichen soziokulturellen Hintergründe aller Akteurinnen und Akteure – der Fachpersonen der Hochschulen, der Lehrpersonen, der Studierenden ... – im Sinne eines gemeinsamen Lernens produktiv zu nutzen sind“ (Fraefel, 2018, S. 20). Voraussetzung für die Umsetzung von Hybridität sind nach Fraefel (2018, S. 24) gemeinsame berufsbezogene Herausforderungen, deren Bewältigung multiple Ressourcen, herrschaftsfreie Räume der Kooperation sowie das Aufheben von normativen Setzungen zugunsten der Verständigung auf geteilte Vorstellungen und zielführende Lösungen erfordert.

Im Hochschulkontext wird in der Regel handlungsbasiertes Wissen durch Praktiker:innen in die Zusammenarbeit in hybriden Räumen eingebracht (vgl. u.a. McIntosh & Nutt, 2022). Die Nutzung des Potenzials dieser Partnerschaften kann vor allem durch gut implementiertes und qualifiziertes Personal gelingen (Kreis & Staub, 2011; Shavelson, 2020). Im Kooperationsprojekt „Tandems von PH-Dozierenden und Praxisdozierenden“ der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, der Pädagogischen Hochschule St.Gallen und der Pädagogischen Hochschule Zürich wurden Praxislehrpersonen durch einen CAS-Lehrgang sowie eine intensive Zusammenarbeit mit Fachpersonen seitens der Pädagogischen Hochschule zu Praxisdozierenden weiterqualifiziert (Kreis et al., 2020). Dadurch sollte der Erwerb von zusätzlichem akademischem Wissen und Coaching-Kompetenzen für Lehrpersonen in der Berufspraktischen Ausbildung gefördert werden (Schweizerische Hochschulkonferenz, 2016).

Damit die Kooperation in hybriden Räumen realisiert werden kann, bedarf es spezifischer institutioneller Voraussetzungen, welche in anderen Ländern bereits seit Längerem umgesetzt werden, beispielsweise in Finnland mit „Teacher Training Schools“ (Sahlberg, 2015) oder in Norwegen mit Universitätsschulen (Gray & Ramberg, 2019). Auch im deutschsprachigen Raum geht die Lehrpersonenbildung zunehmend stabile Kooperationen mit Schulen ein, um den Brückenschlag zwischen Hochschule und Berufsfeld in Form hybrider Räume zu ermöglichen (vgl. z.B. Fraefel, Bernhardsson-Laros & Bäuerlein, 2017).

Vor diesem Hintergrund soll im vorliegenden Beitrag anhand von Interviewdaten dargelegt werden, wie die institutionellen Voraussetzungen der Kooperation zwischen

Praxisdozierenden und PH-Dozierenden von den involvierten Personen wahrgenommen wurden. Zu diesem Zweck wird im nächsten Abschnitt zuerst das methodische Vorgehen der Befragung beschrieben. Anschließend werden erste Ergebnisse aus der Interviewstudie vorgestellt.

3. Befragung zur Implementierung von Tandems in den Lehrveranstaltungen an der Hochschule

Im Folgenden wird ausgehend von den Fragestellungen sowie den Rahmenbedingungen und Tätigkeitsfeldern der Tandems das methodische Vorgehen der Interviewstudie beschrieben.

3.1 Fragestellungen

Für die Gewährleistung von Kontinuität und Stabilität der Kooperationen zwischen den unterschiedlichen Akteur:innen der Lehrer:innenbildung sind Maßnahmen auf der Ebene der Organisationsstrukturen der Hochschule und des Curriculums unumgänglich. Gelingensbedingungen sind neben gut implementiertem und qualifiziertem Personal (Kreis & Staub, 2011; Shavelson, 2020) auch finanzielle und zeitliche Ressourcen sowie ein langfristiger Planungshorizont (Ehmke, Fischer-Schöneborn, Reusser, Leiss, Schmidt & Weinhold, 2020). Weil die Pädagogische Hochschule St.Gallen sowohl die Anstellungsbedingungen für die Praxisdozierenden als auch die finanziellen und die zeitlichen Ressourcen für die Zusammenarbeit der Tandems in der Lehre vorgibt, ist die Ebene der Pädagogischen Hochschule als Institution für die Frage der Implementierung hybrider Räume von hohem Interesse. Es stehen deswegen die folgenden Fragen im Fokus des vorliegenden Beitrags:

- Welche Aspekte der Zusammenarbeit werden von den Praxisdozierenden und den PH-Dozierenden als Mehrwert auf der Ebene der Institution „Pädagogische Hochschule“ wahrgenommen?
- Welche Aspekte der Zusammenarbeit werden von den Praxisdozierenden und den PH-Dozierenden als Herausforderungen auf der Ebene der Institution „Pädagogische Hochschule“ wahrgenommen?

3.2 Rahmenbedingungen und Tätigkeitsfelder der Tandems

Die institutionellen Maßnahmen für die Schaffung hybrider Räume bestanden in der Anstellung der Praxisdozierenden an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen im Umfang von fünf Prozent während der Laufzeit des Projekts (Studienjahr 2018/2019 und 2019/2020). Neben dem Einsatz einiger Praxisdozierender in den Partnerschulen der Pädagogischen Hochschule St.Gallen wirkten die Praxisdozierenden in der

Zusammenarbeit mit PH-Dozierenden auf verschiedene Art und Weise in unterschiedlichen Lehrveranstaltungen der Studiengänge an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen mit. Dabei sollten die Praxisdozierenden insbesondere die Expertise aus dem Berufsfeld einbringen, um diese mit der Expertise der PH-Dozierenden verbinden zu können. Durch die Zusammenarbeit in den Tandems sollten bestehende Gefäße und Anlässe zur Verbindung von Wissenschaftsorientierung und Handlungsfeldbezug im Bereich der Lehre genutzt sowie weiterentwickelt werden. Aber auch die Entwicklung und Erprobung neuer Formate war erwünscht.

In den Tandems wurden verschiedene hochschuldidaktische Varianten der Bezugnahme von wissenschaftsbasiertem und erfahrungsbasiertem Wissen umgesetzt. So illustrierten und konkretisierten die Praxisdozierenden mit Beispielen aus ihrer Praxis wissenschaftsbasierte Begriffe und Konzepte wie etwa Beurteilen und Fördern, Differenzieren, Gestaltung von kompetenzorientierten Aufgabensets oder lernförderliche Hausaufgabenpraxis. Sie wurden zudem in die Planungsaktivitäten der Studierenden in Blockwochen, Schwerpunktstudien oder Lehrveranstaltungen der Fachbereiche einbezogen. Unter Einbezug der Praxisdozierenden wurden Sequenzen von Microteaching an der Pädagogischen Hochschule realisiert und es wurden Unterrichtssequenzen oder Unterrichtsmaterialien gemeinsam an der Pädagogischen Hochschule entwickelt, in den Klassen der Praxisdozierenden erprobt und anschließend mit den Studierenden in der Lehrveranstaltung ausgewertet.

3.3 Stichprobe

Die Stichprobe der Praxisdozierenden und PH-Dozierenden umfasste zwei Kohorten (Kohorte 1: Beginn der Zusammenarbeit im Studienjahr 2018/2019; Kohorte 2: Beginn der Zusammenarbeit im Studienjahr 2019/2020). Zehn Praxisdozierende kamen im Studiengang Kindergarten/Primarstufe zum Einsatz, zehn Praxisdozierende im Studiengang Sekundarstufe I. Eine vertiefte Zusammenarbeit im Tandem konnte für insgesamt 14 Praxisdozierende realisiert werden. Sechs Praxisdozierende der Sekundarstufe I arbeiteten zwar mit PH-Dozierenden zusammen, jedoch nicht in stabilen Konstellationen, die eine Aussage zur Implementierung hybrider Räume in Form von Tandems zulassen würden. Die für die Beantwortung der Fragestellungen verwendeten Daten stammen aus der Schlussbefragung der 14 Tandems (insgesamt 28 Personen) im Frühjahrssemester 2020.

3.4 Datenerhebung und Datenauswertung

Die Implementierung der Tandems wurde in Form von Befragungen evaluiert. Es handelte sich um Einzelinterviews, da für die Beantwortung der Fragen bezüglich der Zusammenarbeit im Tandem eine höchstmögliche Offenheit zu den Herausforderun-

gen und zum persönlichen Wohlbefinden erreicht werden sollte. Dies hätte in Interviews im Tandem oder in Gruppen nicht gewährleistet werden können.

Der Interviewleitfaden beinhaltete Fragen zum wahrgenommenen Mehrwert und zur Wirkung der Arbeit im Tandem, zur Organisation der Zusammenarbeit und zur Kooperation. Bei der Auswertung der Interviewdaten stellte sich heraus, dass der Einbezug der Praxisdozierenden in die Lehrveranstaltungen, die Organisation und die Art der Zusammenarbeit und die dabei entstandene Dynamik im Tandem in solchem Maße unterschiedlich waren, dass für eine aussagekräftige Ergebnisdarstellung auf der Ebene der Einzelperson oder der Kooperation im Tandem die Erstellung von Fallbeschreibungen zielführend war. Kategorienbildung konnte demgegenüber bei denjenigen Aussagen realisiert werden, die sich auf die Ebene der Institution beziehen und darüber Auskunft geben, welche Herausforderungen und Chancen für die Etablierung von hybriden Räumen auf institutioneller Ebene wahrgenommen wurden. Im Hinblick auf eine Verstetigung und eine Weiterentwicklung des Einbezugs von Akteur:innen aus dem Berufsfeld an Pädagogischen Hochschulen ist dieser Fokus von großem Interesse, weswegen im vorliegenden Beitrag erste Ergebnisse zu wahrgenommenen Herausforderungen und Chancen auf institutioneller Ebene vorgestellt werden.

Die aufgezeichneten Interviews wurden transkribiert und anhand der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) ausgewertet. Nach der Formulierung von Hauptkategorien, welche deduktiv aus dem Erkenntnisinteresse der Evaluation abgeleitet wurden, folgte die Kodierung des gesamten Materials mit den definierten Kategorien unter Verwendung der Software MAXQDA. Im Prozess des Kodierens fand das induktive Bestimmen von Subkategorien statt, welche in ein differenziertes Kategoriensystem mit zugehörigem Kodierhandbuch überführt wurden. Die Rekodierung des gesamten Materials anhand des ausdifferenzierten Kategoriensystems sowie dessen Validierung und die Überarbeitung des Kodierhandbuchs sind noch ausstehend.

Tabelle 1 und Tabelle 2 können die Kategorien des Kodiersystems entnommen werden, die bei der Ergebnisdarstellung im nächsten Abschnitt Verwendung finden.

Tabelle 1: Haupt- und Subkategorien „Mehrwert Ebene Institution“

Hauptkategorie	Subkategorie
Lehrveranstaltung	Erhöhte Glaubwürdigkeit der Inhalte
	Erweiterter Stufenbezug
	Erprobung im Feld möglich
	Einbezug von Klassen an der Pädagogischen Hochschule
	Neue Ideen, Weiterentwicklung der Lehre
	Betreuungsschlüssel
	Ermöglichung Diskurs und Mehrperspektivität
	Berichte aus der Praxis, Beispiele
Mentorat	Austausch zum Lernprozess Studierender
	Lernbedarf der Studierenden aufnehmen
	Berichte aus der Praxis, Beispiele
Hochschule	Außenwirkung
	Brückenschlag
Forschung und Entwicklung	Hochschuldidaktische Entwicklung
	Weitere Entwicklung (nicht Lehre)
	Zugang zum Feld
	Entwicklung von Fragestellungen
	Verbindung Leistungsbereiche der Pädagogischen Hochschule

Tabelle 2: Haupt- und Subkategorien „Herausforderungen Ebene Institution“

Hauptkategorie	Subkategorie
Anstellungsbedingungen	Lohnfragen
	Ungeklärte Funktion
	Ressourcierung
	Institutionelle Einbindung (Struktur, Organigramm)
	Koordination der Stundenpläne Pädagogische Hochschule/Schule
Organisation	Fehlende Kontinuität
	Komplexität wird erhöht
	Mangelhafte Kommunikation/Informationen

4. Ergebnisse: Mehrwert und Herausforderungen auf institutioneller Ebene

Von besonderem Interesse im Projekt war, herauszuarbeiten, welchen Mehrwert die befragten PH-Dozierenden (PHD) und Praxisdozierenden (PxD) in ihrer Zusammenarbeit für die Institution sehen und welche Herausforderungen die Zusammenarbeit mit sich bringt. Die Darlegung erster Ergebnisse hat explorativen Charakter und soll als erste Diskussionsgrundlage zum Mehrwert und zu den Herausforderungen auf der Ebene der Institution gesehen werden.

4.1 Wahrgenommener Mehrwert der Etablierung von Tandems in der Lehre

Als Mehrwert wurden erweiterte Möglichkeiten des Berufsfeldbezugs in der Lehre genannt, „weil wir keine eigenen Klassen haben“ (PHD A1_14). So wurden Erprobungen in den Klassen der Praxisdozierenden, der Einbezug von Klassen an der Pädagogischen Hochschule sowie Berichte und Beispiele aus dem Berufsfeld zur Konkretisierung oder Analyse von Unterrichtshandeln genutzt und als Bereicherung empfunden. In den Daten finden sich Hinweise darauf, dass im Rahmen der Zusammenarbeit ein intensiver Wissensaustausch stattfinden konnte. So berichtet eine Praxisdozierende, dass Austausch zu „zukunftsorientierten Lösungen“ bezüglich der Beurteilung stattgefunden habe. Dabei konnten die für wichtig erachteten Wissensbestände eingebracht werden:

Nicht nur der Leistungsbeurteilungswillen, sondern im Vordergrund steht ja die Förderung eines jeden Einzelnen. Und das liegt uns sehr am Herzen und da sind wir gemeinsam am Ideen und Visionen entwickeln. (PxD E1_17)

Für die Frage des Wissensbezugs in der Lehre ist die Aussage von Bedeutung, dass die Praxisdozierenden und die PH-Dozierenden nicht immer einer Meinung gewesen seien, dies jedoch als Mehrwert im Sinne der Ermöglichung eines Diskurses wahrgenommen worden sei, weil sich die Tandempartner:innen auf die Sichtweisen des Gegenübers einlassen konnten und das Bestreben vorhanden war, „eine möglichst große gemeinsame Schnittmenge herzustellen durch das Sichaufeinanderzubewegen“ (PHD A4_73). Dabei wird der Modellcharakter dieser Form der Zusammenarbeit und Kommunikation gegenüber den Studierenden betont:

Und die Studierenden bringen auch sich mehr ein in die Diskussion und trauen sich auch mehr, weil wir ja auch nicht immer einer Meinung sind oder unterschiedliche Sichtweisen haben. Die Fähigkeit bei beiden Personen, etwas auch einmal nebeneinander stehen zu lassen. Und dass auch die Studierenden das erfahren können. Es kann auch einmal etwas unterschiedlich gesehen werden. (PHD A4_82)

Die Praxisdozierenden berichten nicht nur von der Beteiligung an der Wissensvermittlung, sondern hatten auch die Gelegenheit, ihre Expertise in Entwicklungsarbeiten in den Fachbereichen sowie in Entwicklungs- und Forschungsprojekte oder in Arbeitsgruppen einzubringen. Die Anstellung erlaubt es den Praxisdozierenden, einen Einblick in die Studiengänge zu erhalten und deren Logik und Aufbau zu verstehen. Die Berufspraktische Ausbildung der Studierenden kann so in einem größeren Zusammenhang gesehen und in der Gesamtausbildung verortet werden:

Vorhin habe ich mir manchmal gedacht: Was macht ihr da? Oder was plant ihr da? Und in der Blockwoche hatte ich dann doch öfters mal Aha-Momente. Darum macht ihr das so und das hat mir schon viel gebracht auch im Team, da ich dann mal den anderen sagen konnte: Hey, die machen das darum. Oder so wird das an der PH geübt oder das haben sie gelernt. (PxD B5_41)

Ein Commitment gegenüber der Institution und dem institutionellen Auftrag kann entwickelt werden. Folglich wird das Bilden eines Wir-Gefühls im Sinne des gemeinsamen Verantwortens der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen mit den Mitarbeitenden der Pädagogischen Hochschule begünstigt. So wird von einer PH-Dozierenden die geteilte Verantwortung positiv gesehen, wenn sie sagt, sie fände es „eine sehr schöne Entwicklung von PH-dominierender Verantwortlichkeit zu einer partnerschaftlichen Verantwortung von Praxis und Theorie“ (PHD C3_30). Es wird außerdem die Zunahme des informellen Austauschs aufgrund der Anwesenheit der Praxisdozierenden an der Pädagogischen Hochschule beschrieben. Gespräche mit Dozierenden in der Mensa werden genannt, „aber auch Studierende, die auf mich zukommen und mich etwas fragen, wie ich jetzt das gemeint hätte. Oder ob sie auch etwas ganz anderes mich fragen dürften“ (PxD E1_9).

4.2 Wahrgenommene Herausforderungen der Etablierung von Tandems in der Lehre

Die Tandems hatten eine große Gestaltungsfreiheit, was die Mitarbeit der Praxisdozierenden in den Lehrveranstaltungen anging. Der Grund dafür war das Anliegen, dass die Tandems den konkreten Einbezug der Praxisdozierenden den jeweiligen Gegebenheiten und Bedürfnissen anpassen konnten. Diese Offenheit wurde produktiv genutzt, beinhaltet aber auch Momente der Verunsicherung. In den Interviews wird berichtet, dass innerhalb der Institution die Funktion und die Rolle der Praxisdozierenden nicht ausreichend geklärt gewesen seien, was zu Unsicherheit und Irritation geführt habe. Auch die institutionelle Einbindung der Praxisdozierenden in die Organisationseinheiten der Hochschule war für die beteiligten Personen nicht in ausreichendem Maße geklärt, wenn gefragt wird: „Gehört sie jetzt eigentlich zum Fachbereichs-Team dazu oder nicht?“ (PHD A8_54).

Damit einher geht die Wahrnehmung, dass die Kommunikation gegenüber allen Mitarbeitenden der Pädagogischen Hochschule ungenügend war und dies zu Unsicherheiten bezüglich der Funktion und der Rolle der Praxisdozierenden führen kann:

Die Leute im Team haben einen Master gemacht, die haben darum gekämpft, dass sie dort, also zum Teil, sich sehr eingesetzt, nicht gekämpft, aber sich sehr eingesetzt, dass sie dort angestellt sind und arbeiten dürfen. Und sehen das natürlich sehr, sehr kritisch, wenn ihnen gesagt wurde, also in einem Fall hatten wir das speziell, du musst den Master machen, sonst kannst du nicht an der PH arbeiten. Jetzt gibt es quasi so die Hintertür. Die gibt es nur beschränkt, das ist klar, trotzdem ist es immer noch nicht geregelt, was die Praxisdozierenden eigentlich machen. (PHD A8_54)

Des Weiteren wurde die Ungleichheit der Entlohnung unter den Praxisdozierenden (Kindergarten/Primarstufe und Sekundarstufe I) als problematisch wahrgenommen, weil die Mitarbeit an der Pädagogischen Hochschule mit dem Ansatz entlohnt worden war, den die Praxisdozierenden an ihren Schulen erhalten. Aus der Perspektive der Praxisdozierenden ist dies nicht immer nachvollziehbar, denn „die, die auf der Sek-I-Stufe Praxisdozierende sind, die haben dann ihren Ansatz. Sprich der ist schon viel höher, sie machen aber genau das Gleiche wie wir“ (PxD B8_30). Die Anstellung an der Pädagogischen Hochschule kann einen Mehraufwand bedeuten, was zum Beispiel die Fahrtkosten oder die Organisation der privaten Kinderbetreuung in Blockwochen oder ähnlichen Formaten angeht. Auch haben manche Praxisdozierende unbezahlten Urlaub genommen für Einsätze an der Pädagogischen Hochschule oder sie mussten eine Stellvertretung für ihre Klasse organisieren. Dies bedeutet einen finanziellen Mehraufwand, der zum Zeitpunkt des Projekts nicht abgegolten wurde: „Die Blockwoche im Januar, wo ich eine Woche unbezahlt nehmen musste an meiner Schule und eigentlich dann nur zum gleichen Lohn, also ich lege fast noch drauf dann finanziell zum an der PH arbeiten zu dürfen“ (PxD B8_29).

Als eine weitere Herausforderung wird die Organisation der Einsätze genannt, da für die Praxisdozierenden die Stundenpläne an den Schulen mit jenen der Pädagogischen Hochschule koordiniert werden müssen. Die Semesterstruktur passt hierbei nicht immer zur Struktur des Schuljahrs. So müsse ein Praxisdozent, der im Herbstsemester am Montagnachmittag und im Frühjahrssemester am Freitagnachmittag verfügbar sein soll, im gesamten Schuljahr beide Nachmittage freihalten (PxD E1_79).

Des Weiteren wird in den Interviews auf die Wichtigkeit der Ermöglichung einer kontinuierlichen Zusammenarbeit in gleichbleibenden Modulen oder Gefäßen hingewiesen. Dies ist von Bedeutung, weil die Etablierung der Zusammenarbeit Zeit erfordert. Zudem werden der organisatorische sowie der zeitliche und der persönliche Einsatz für Neuentwicklungen bei kurzzeitigen Einsätzen als zu hoch eingeschätzt. Und selbst wenn Kontinuität gegeben ist, bleibt die Frage nach der Ressourcierung der Zusammenarbeit und der Entwicklungsprozesse bestehen:

Aber wir haben keine Prozente mehr für die Entwicklung des Ganzen, weil es heißt, ihr habt das ja jetzt entwickelt und führt ihr das wieder so durch. Das ist eine Vorstellung, die bei mir nicht existent ist, weil wir jetzt selbstverständlich überarbeiten aus den Erfahrungen heraus, die wir gemacht haben. Was wir auch machen, egal ob wir Prozente dafür haben oder nicht. Aber die Vorstellung stimmt einfach nicht, dass es, jetzt ist es entwickelt und jetzt zieht ihr das einfach so durch. (PHD A8_68)

In Tabelle 3 werden der genannte Mehrwert und die berichteten Herausforderungen zusammenfassend dargestellt. Es handelt sich nicht um die Darstellung von Mehrfachnennungen, sondern um die inhaltliche Zusammenstellung zentraler Aspekte.

Tabelle 3: Mehrwert und Herausforderungen des Einbezugs von Praxisdozierenden für die Institution

Mehrwert	Herausforderungen
Stärkung des Berufsfeldbezugs	Unzureichende Klärung von Rolle und Funktion
Förderung des Wissensaustauschs und Einbezug unterschiedlicher Perspektiven	Möglichkeit der Einbindung von Praxisdozierenden in Fachbereichsteams ungeklärt
Institutionelles Wissen für die Praxisdozierenden: Logik/Aufbau Studiengänge	Ungleichbehandlung der Praxisdozierenden bezüglich Besoldung/Einstufung
Rollenbewusstsein Praxisdozierende: Mitverantworten der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen; gesteigertes Commitment der Praxisdozierenden gegenüber der Institution „Hochschule“; Entwicklung Wir-Gefühl	Mehraufwand wird ungenügend entschädigt Organisation der Einsätze bzw. Koordination der Stundenpläne Zu hoher zeitlicher und persönlicher Aufwand bei fehlender Kontinuität des Einsatzes

5. Schlussfolgerungen für die Etablierung hybrider Räume in der Hochschullehre

Der vorliegende Beitrag thematisiert den Mehrwert und die Herausforderungen des Einbezugs von Praxisdozierenden auf der Ebene der Institution. Die Ergebnisse zeigen, dass das Wissen von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden in die Lehre einbezogen werden konnte und es gelungen ist, hybride Räume (Fraefel, 2018) in der Lehrer:innenbildung zu schaffen. Dass dabei auch die Studierenden in den Austausch auf Augenhöhe einbezogen werden konnten, kann für das gemeinsame Lernen an der Hochschule als gewinnbringend eingeschätzt werden. Die Berichte zum gesteigerten Commitment der Praxisdozierenden der Hochschule gegenüber, die wahrgenommene geteilte Verantwortung für die Ausbildung der Studierenden sowie das Verständnis für die Pädagogische Hochschule als Institution verweisen auf weitere wünschenswerte Effekte der Zusammenarbeit in hybriden Räumen.

Allerdings kann der angestrebte Wissenstransfer, der in der gemeinsamen Konzipierung und Durchführung von Lehrveranstaltungen realisiert werden soll, maß-

geblich behindert oder gar verunmöglicht werden. Die in den Interviews genannten Gründe dafür sind 1) mangelnde Ressourcen (zum Beispiel empfundene Ungleichheit der Besoldung, ungenügende Entlohnung für Mehraufwand, fehlende Kontinuität bei gleichzeitig hohem Aufwand), 2) organisatorische Unvereinbarkeiten (zum Beispiel Herausforderungen bei der Koordination der Stundenpläne) und 3) formale Unsicherheiten (zum Beispiel unklare Rollen). Diese Ergebnisse zu finanziellen und zeitlichen Ressourcen sowie zur Notwendigkeit langfristiger Planungshorizonte decken sich auch mit Erkenntnissen anderer Studien (vgl. u. a. Ehmke et al., 2022). Aus den dargelegten Ergebnissen der Interviewanalysen kann daher der Schluss gezogen werden, dass bei der Etablierung hybrider Räume in der Hochschullehre den formalen und den organisatorischen Aspekten genügend Aufmerksamkeit zukommen sollte. Aufgrund der großen Vielfalt an Anforderungen, Tätigkeiten und Rollen in der Lehrer:innenbildung (Biedermann et al., 2020) sollte eine klare Rollendefinition mit entsprechenden Funktionen und Aufträgen, die sich idealerweise im Laufbahnmodell der Pädagogischen Hochschule abbilden, festgehalten und transparent kommuniziert werden (Pädagogische Hochschule St.Gallen, 2022).

Abschließend kann darauf hingewiesen werden, dass künftig Forschungsvorhaben erforderlich sind, welche die angestrebte Verzahnung von Berufsfeld und Hochschule in den beschriebenen Tandemkonstellationen hinsichtlich möglicher Effekte auf den Wissenserwerb angehender Lehrpersonen untersuchen (Rottach, Jung & Miller, 2019).

Literatur

- Biedermann, H., Krattenmacher, S., Graf, S. & Cwik, M. (2020). Zur Bedeutung des doppelten Kompetenzprofils in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 326–342. <https://doi.org/10.36950/bzl.38.3.2020.9264>
- Ehmke, T., Fischer-Schöneborn, S., Reusser, K., Leiss, D., Schmidt, T. & Weinhold, S. (2022). Ergebnisse und Herausforderungen der Arbeit in Theorie-Praxis-Netzwerken. In T. Ehmke, S. Fischer-Schöneborn, K. Reusser, D. Leiss, T. Schmidt & S. Weinhold (Hrsg.), *Innovationen in Theorie-Praxis-Netzwerken – Beiträge zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung* (S. 328–336). Weinheim: Beltz Juventa.
- Fraefel, U. (2018). Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld: Ein zukunftsweisendes Konzept der Professionalisierung von Lehrpersonen. In L. Pilypaityte & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 13–43). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17086-8_2
- Fraefel, U., Bernhardtsson-Laros, N. & Bäuerlein, K. (2017). Partnerschulen als Ort der Professionalisierung angehender Lehrpersonen: Konzept, Implementierung, forschungsbasierte Weiterentwicklung und generelle Einführung im Bildungsraum Nordwestschweiz. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 57–75). Münster: Waxmann.

- Gray, P. & Ramberg, P. J. (2019). *Servants of the school: Building teacher education in Mid-Norway, 1998–2018*. Trondheim: Norwegian University of Science and Technology.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1(3), 7–15.
- Kreis, A., Krattenmacher, S., Wyss, C., Galle, M., Ha, J., Locher, A. & Fraefel, U. (2020). Tandems von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden – berufspraktische Lehrpersonenbildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Hochschule. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 407–421. <https://doi.org/10.36950/bzl.38.3.2020.9269>
- Kreis, A. & Staub, F. C. (2011). Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum. Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 61–84. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0170-y>
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Leonhard, T. (2018). Das Ende von Theorie und Praxis? Versuch einer alternativen Rahmung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann W. Grelle & R. Petz (Hrsg.), *Forschungsperspektiven 10* (S. 11–26). Münster: LIT.
- Leonhard, T. (2023). Begleitung – hochschuladäquat: Unterricht daten- und methodengestützt analysieren. *Journal für LehrerInnenbildung*, 23(1), 98–105. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2023-09>
- McIntosh, E. & Nutt, D. (2022). *The impact of the integrated practitioner in higher education: Studies in third space professionalism*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003037569>
- Pädagogische Hochschule St.Gallen. (2022). *Laufbahnmodell Pädagogische Hochschule St.Gallen* (unveröffentlichtes Dokument). St.Gallen: Pädagogische Hochschule St.Gallen.
- Rottach, A., Jung, M. & Miller, T. (2019). Tandem Teaching – Kooperative Lehre und Einbindung hochschulexterner Lehrpersonen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14(4), 123–135. <https://doi.org/10.3217/zfhe-14-04/08>
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Schweizerische Hochschulkonferenz. (2016). *Pilotprogramme zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils beim FH- und PH-Nachwuchs. Projektgebundene Beiträge 2017–2020 nach HFKG. Projektantrag*. Bern: Schweizerische Hochschulkonferenz.
- Shavelson, R. J. (2020). Research on teaching and the education of teachers: Brokering the gap. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(1), 37–53. <https://doi.org/10.36950/bzl.38.1.2020.9310>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

*Eva Weingartner, Alexandra Roggensinger, Corinne Wyss, Thomas Rey,
Samuel Krattenmacher und Nina Hüsler*

Ko-konstruktiv erarbeitete onlinebasierte Selbstlernangebote für Praxislehrpersonen

Eine Kooperation zwischen Schule und Hochschule zur Wissensvermittlung und Wissenserweiterung

Zusammenfassung

Für Praxislehrpersonen ist es unerlässlich, über aktuelles wissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen zu verfügen. Im vorliegenden Projekt wurden deshalb Online-Selbstlernangebote ko-konstruktiv von Dozierenden und Praxislehrpersonen erstellt, um dem Anspruch gerecht zu werden, dass Weiterbildungsangebote nicht nur wissenschaftlich fundiert, sondern auch praxisrelevant sein sollen. Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie die Zusammenarbeit bei der Erstellung beurteilt wurde und welchen Mehrwert sie für die Tandemmitglieder und die Angebote ergibt. Zu diesem Zweck wurden die Tandems nach der Erstellung der Angebote mittels leitfadengestützter Interviews befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Tandems die Zusammenarbeit sehr positiv beurteilen und insbesondere den kooperationsbedingten und beruflichen Mehrwert hoch einschätzen. Zudem sehen sie aufgrund der Theorie-Praxis-Verzahnung einen hohen Mehrwert für ihr erstelltes Angebot.

Schlagwörter: Dozierende; ko-konstruktive Zusammenarbeit; onlinebasierte Selbstlernangebote; Praxislehrpersonen; Tandems; Weiterbildung

Co-constructively developed online professional-development courses for school-based mentor teachers:

Cooperation between schools and universities of teacher education

Summary

It is essential for school-based mentor teachers to have up-to-date scientific and pedagogical knowledge. Therefore, the aim of our project was to develop online professional-development courses for teachers that were co-constructively designed by lecturers and school-based mentor teachers in order to meet the requirement that further-education courses should not only be scientifically sound but also practice-oriented. This contribution focuses on how the collaboration in the creation of the course was assessed and on the added value that it generates. To this end, after devising their course, the lecturers and the mentor teachers were questioned in guided interviews about their cooperative work and about how they and their course had benefitted from their cooperation. The results show that the cooperative work is rated very positively. Moreover, the lecturers and the mentor teachers not only benefited, among others, professionally and due to their cooperation but also consider their course to have profited considerably due to the theory-practice link.

Keywords: cooperative work; further education; lecturers; online teacher professional-development courses; school-based mentor teachers

1. Einleitung

Die Berufspraktische Ausbildung von Lehrpersonen in der Schweiz, welche zwischen 16 und 30 Prozent der gesamten Studienleistungen umfasst (EDK, 2019), spielt eine wichtige Rolle im Rahmen der Lehrpersonenbildung. In dieses Ausbildungssetting sind unterschiedliche Fachpersonen integriert, wie beispielsweise Praxislehrpersonen oder Dozierende. Sie bringen in der Zusammenarbeit mit den Studierenden verschiedene Perspektiven in die Ausbildung ein, welche unter anderem auf unterschiedlichen Wissensbeständen und Kompetenzen beruhen. Diese Integration unterschiedlichen Wissens wird für die professionelle Entwicklung einer Lehrperson als notwendig erachtet (Neuweg, 2015) und kann in der Ausbildung über das Einwirken dieser Fachpersonen befördert werden. Dementsprechend müssen Dozierende und Praxislehrpersonen über ein vielseitiges Kompetenzprofil verfügen (Biedermann, Krattenmacher, Graf & Cwik, 2020). Es besteht dabei die Herausforderung, dass den Dozierenden teilweise der aktuelle Praxisbezug fehlt und die Praxislehrpersonen in der Regel über zu wenig wissenschaftliches Wissen verfügen.

Im Zentrum des Projekts „Onlinebasierte Selbstlernangebote für Begleitpersonen in der berufspraktischen Ausbildung von angehenden Lehrpersonen“ steht die Weiterentwicklung des Kompetenzprofils von Praxislehrpersonen. Die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) schreibt vor, dass Praxislehrpersonen über ein Lehrdiplom der jeweiligen Schulstufe und mehrjährige Unterrichtserfahrung sowie eine entsprechende Weiterbildung verfügen müssen (EDK, 2019), das sogenannte „doppelte Kompetenzprofil“ (Sibold, 2017, S. 109). Die Weiterbildung zur Praxislehrperson wird jedoch unterschiedlich organisiert und es existieren bis dato keine schweizweit gültigen Qualitätskriterien (Winkler, Freisler-Mühlemann, Hascher, Böhlen & Ammann, 2021). Für Lehrpersonen an obligatorischen Schulen in der Schweiz sieht die große Mehrheit der Kantone eine Weiterbildungspflicht vor, wobei der vorgegebene Umfang variiert (EDK, 2023). Für qualifizierte Praxislehrpersonen gibt es keine spezifischen Vorgaben, aber als Lehrpersonen an einer obligatorischen Schule gelten für sie die gleichen Richtlinien.

Befragungen von Lehrpersonen zur Fortbildungsmotivation haben gezeigt, dass viele der befragten Lehrpersonen aufgrund von Unterrichtsausfällen, Schwierigkeiten mit Unterrichtsvertretungen oder einer weiten Anreise Weiterbildungen nur ungern besuchen (Bachmaier, 2011; Richter & Richter, 2020). Gemäß Schmidt-Hertha (2020) können strukturelle Veränderungen in der Beschäftigungssituation das Weiterbildungsverhalten beeinflussen, beispielsweise durch die Ermöglichung von Weiterbildung während der Arbeitszeit, Rücksichtnahme auf Teilzeitangestellte oder die Organisation von halbtägigen Veranstaltungen. Auch eine zielgruppenspezifische Gestaltung von Weiterbildungsangeboten wird als förderlich erachtet. Die Fortbildungsaktivität wird außerdem davon beeinflusst, welche Qualität Lehrpersonen der Fortbildungsveranstaltung zuschreiben (Richter & Richter, 2020).

Das vorliegende Projekt, welches durch swissuniversities (Schweizerische Hochschulkonferenz, 2018) unterstützt und in Kooperation zwischen der Pädagogischen

Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, der Pädagogischen Hochschule St.Gallen und der Pädagogischen Hochschule Schaffhausen durchgeführt wird, setzt hier an mit dem Ziel, Praxislehrpersonen aktuelles wissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen zu vermitteln. Im Projekt erstellten Tandems aus Dozierenden der Pädagogischen Hochschule und Praxislehrpersonen bzw. Praxisdozierende¹ ko-konstruktiv digitale Lernangebote, welche orts- und zeitunabhängig zugänglich sind und bisherige Weiterbildungen ergänzen, jedoch nicht ersetzen sollen. Die Zusammenarbeit der Dozierenden und Praxislehrpersonen bzw. Praxisdozierenden soll nicht nur eine hohe Qualität und Praxisrelevanz, sondern auch einen Wissenstransfer zwischen Wissenschafts- und Praxisexpert:innen ermöglichen, wodurch das doppelte Kompetenzprofil der Tandemmitglieder gestärkt werden soll. Im Fokus des vorliegenden Beitrags stehen die Zusammenarbeit der beteiligten Personen aus Schule und Hochschule bei der Erstellung der Weiterbildungsangebote sowie der Mehrwert, der sich aus dieser Zusammenarbeit sowohl für die Tandemmitglieder als auch für ihr Weiterbildungsangebot ergeben hat.

2. Ko-konstruktive Zusammenarbeit zu Weiterbildungsangeboten

In Bezug auf die berufliche Weiterentwicklung gilt die Phase, in der Fort- und Weiterbildungen besucht werden, mit Abstand als längste Phase in der Berufsbiografie von Lehrpersonen und nimmt in der lebenslangen Professionalisierung von Lehrpersonen eine wichtige Funktion ein (Cramer, Johannmeyer & Drahmman, 2019; Drahmman & Huber, 2017; Grothus et al., 2018; Pasternack, Baumgarth, Burkardt, Paschke & Thielmann, 2017). Nach Erkenntnissen der Professionsforschung besteht nach der hochschulischen Ausbildung von Lehrpersonen die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Erweiterung von Wissen und Können, einer Relationierung mit der schulischen Praxis sowie einer Reflexion der eigenen Lehrtätigkeit (Herzog, 2014; Kraus, 2017; Terhart, Czerwenka, Ehrich, Jordan & Schmidt, 1994). Jene Fortführung der berufsbiografischen Wirkungskette und des Entwicklungsverlaufs der Lehrpersonenbildung trägt somit dazu bei, dass Lehrpersonen den sich wandelnden Herausforderungen durch einen kontinuierlichen Prozess der Professionalisierung begegnen können (Fabel-Lamla, 2018; Messner & Reusser, 2000). Dies trifft insbesondere auch auf Praxislehrpersonen zu, denn nach Košinár, Leineweber und Schmid (2016) tragen diese zur Kompetenzentwicklung von angehenden Lehrpersonen in der Berufspraktischen Ausbildung bei (u. a. Hascher, 2012). Praxislehrpersonen, die durch Pädagogische Hochschulen entsprechend qualifiziert wurden, sind häufig über Jahre hinweg im Einsatz. Sie müssen über aktuelle (fach)didaktische und erziehungswissenschaftliche Kenntnisse verfügen (Hascher & Moser, 2001) und diese stetig weiterentwickeln, was unter anderem in Lehrpersonenfortbildung und Lehrpersonenweiterbildung geschehen kann. Terhart (2000) unterscheidet diese beiden Formen, indem er betont, dass Ers-

1 Praxisdozierende sind erfahrene Praxislehrpersonen, welche den CAS-Lehrgang für Praxisdozierende absolviert haben (Kreis, Krattenmacher, Wyss, Galle, Ha, Locher & Fraefel, 2020).

tere primär der Erhaltung bzw. der Aktualisierung des bereits erreichten Qualifikationsniveaus aus der Erstausbildung diene, während Letztere auf die Erweiterung bestehender Kompetenzen abziele und zusätzliche Qualifikationen vermittele.

Vor dem Hintergrund der Bedeutsamkeit von Lehrpersonenweiterbildungen stellt sich die Frage, wie diese qualitativ und für das schulische Handlungsfeld wirksam gestaltet werden sollen. Die Fortbildungsforschung nennt auf der Grundlage der unter anderem von Lipowsky und Rjezak (2018) herausgearbeiteten studienbasierten Kriterien „Orientierung an den Befunden der Unterrichtsforschung“ und „Einbezug wissenschaftlicher Expertise“ als zwei zentrale Voraussetzungen für die nachhaltige Wirksamkeit von Fortbildungen. Gleichzeitig wird von Weiterbildungsangeboten erwartet, dass sie die wissenschaftlich gewonnenen Weiterbildungsinhalte mit unterrichtlichen Fallbeispielen verknüpfen und somit zu einer Theorie-Praxis-Verzahnung beitragen. Von den verantwortlichen Weiterbildungspersonen wird daher nicht nur ein großes fachdidaktisches Wissen und damit ein ausgeprägtes Wissen über das Lernen von Schüler:innen in Bezug auf den für die Weiterbildung relevanten Gegenstand verlangt, sondern sie benötigen auch Kenntnisse über Konzepte, Überzeugungen und das Lernen von Lehrpersonen und darüber, wie diese Lernprozesse angeregt und unterstützt werden können (Lipowsky & Rzejak, 2019; Prediger, 2019). Die Akquise von Weiterbildungspersonen, die diese relevanten Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne eines doppelten Kompetenzprofils *in persona* verkörpern, gestaltet sich jedoch als diffizil.

Vor diesem Hintergrund scheint das Etablieren von ko-konstruktiven Weiterbildungssettings, an deren Konzeption und Durchführung Expert:innen sowohl aus der Wissenschaft als auch aus dem schulischen Wirkungsfeld beteiligt sind, als äußerst ertragreich und ist aus mehreren Gründen erstrebenswert (Klopsch & Sliwka, 2022). Erstens liegen auf der Organisationsebene die Vorteile darin, dass eine gemeinsame Zielerreichung durch gemeinsame Arbeit entsteht (Fussangel & Gräsel, 2014; Maag Merki, 2009). Zweitens zeigt sich auf der Personalebene, dass durch kooperative Formen die Berufszufriedenheit steigt (OECD, 2013), gemeinsam getroffene Entscheidungen qualitativ hochwertiger sind (Dalin, Rolf & Buchen, 1996; Schley, 1998) und gegenseitiges institutionenübergreifendes Lernen stattfindet (Chen & Hong 2016; Chichibu, 2016). Durch solch eine ko-konstruktive Angebotsentwicklung für die Lehrpersonenweiterbildung könnte mit doppeltem Bezug auf relevante wissenschaftliche Erkenntnisse und auf aktuelle Entwicklungen im Praxisfeld gleichermaßen und wirkungsvoll eingegangen werden. Des Weiteren wird es den teilnehmenden Lehrpersonen durch diesen doppelten Bezug ermöglicht, systematisch Lernerfahrungen sowie Fragen und Herausforderungen aus dem Berufsalltag aufzugreifen und diese als Grundlage kontinuierlicher Professionalisierung zu nutzen (Kraus, 2017). Gleichsam ist a priori anzuerkennen, dass das Zusammenspiel von Tandems aus Wissenschaft und Praxis aufgrund ihrer unterschiedlichen Perspektiven und Bezugssysteme herausfordernd sein kann (Fussangel, 2019).

3. Projekthintergrund und Forschungsfragen

In den letzten zehn Jahren ist das Interesse an Online-Weiterbildungen für Lehrpersonen gestiegen. Grund dafür sind die wahrgenommenen Vorteile wie verbesserter Zugang, Flexibilität und geringere Kosten für die Teilnehmenden. Aufgrund der coronabedingten Maßnahmen hat sich der Bedarf an Online-Kursen und folglich auch deren Entwicklung stark beschleunigt (Lay, Allmann, Cutri & Kimmons, 2020). Der niederschwellige Zugang zu solchen Weiterbildungsformaten und die genannten Vorteile gegenüber herkömmlichen Weiterbildungsformaten bilden das Motiv für das vorliegende Projekt „Onlinebasierte Selbstlernangebote für Begleitpersonen in der berufspraktischen Ausbildung von angehenden Lehrpersonen“. Die im Projekt erstellten Lernangebote werden allen interessierten Personen auf einer digitalen Plattform kostenlos zur Verfügung gestellt. Diese Weiterbildungsangebote bieten durch ihre zeit- und ortsunabhängige Zugänglichkeit eine innovative Methode der Wissensverbreitung und besitzen die Fähigkeit, eine breite Gruppe von Praxislehrpersonen zu erreichen.

Zudem wurde angesichts der zuvor dargelegten Bedeutsamkeit der ko-konstruktiven Zusammenarbeit bei der Konzeption und der Durchführung von Weiterbildungssettings auch bei der Erstellung der Online-Weiterbildungsangebote bewusst ein ko-konstruktives Setting gewählt. Die Entwicklung dieser Angebote erfolgte durch eine intensive Kooperation zwischen Dozierenden von Pädagogischen Hochschulen und Praxislehrpersonen bzw. Praxisdozierenden (vgl. dazu Kreis et al., 2020), was die Sicherstellung sowohl einer hohen didaktischen Qualität als auch einer ausgeprägten Praxisrelevanz ermöglicht. In diesem Beitrag liegt der Fokus auf der ko-konstruktiven Erstellung der Weiterbildungsangebote. Damit einhergehend werden die nachfolgenden Forschungsfragen verfolgt:

1. Wie beurteilen die Tandemmitglieder ihre Zusammenarbeit bei der Erstellung des Selbstlernangebots?
2. Welcher Mehrwert ergibt sich aus der Zusammenarbeit für die Tandemmitglieder selbst sowie für die Qualität und die Attraktivität des Angebots?

4. Methode

Beim vorliegenden Projekt wurden an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen 14 Tandems und ein Tridem und an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz 13 Tandems und ein Tridem gebildet, die jeweils ein bis zwei Dozierende und eine Praxislehrperson bzw. eine:n Praxisdozent:in umfassten.² Die Tandems hatten die Aufgabe, ein circa 30- bis 120-minütiges Selbstlernangebot zu erstellen, welches etwaige fehlende, geringe oder zu erneuernde Wissensstände von Praxislehrpersonen aufgreifen sowie einen Einblick in neuste fachwissenschaftliche, fachdidaktische oder erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse bieten sollte. Die An-

² Zur besseren Lesbarkeit wird fortan nur noch von Tandems gesprochen.

gebotsthemen wurden von den Dozierenden in Absprache mit dem Projektteam basierend auf ihrer Expertise und/oder ihren erfahrungsgemäß festgestellten Defiziten bei Praxislehrpersonen ausgewählt. Die Themen waren entweder einer Zielstufe (Kindergarten, Primarstufe oder Sekundarstufe I) zugeordnet oder stufenübergreifend ausgerichtet. Zudem waren sie in einem bestimmten Fach (zum Beispiel Deutsch, Fremdsprachen, Sport, Musik) angesiedelt oder fächerunabhängig festgelegt. Es wurden insgesamt dreißig Angebote erarbeitet, wobei ein Tandem der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz zwei Angebote erstellte.

Die Tandems konzipierten das Angebot ko-konstruktiv; dabei konnten sie kooperativ und/oder kollaborativ vorgehen. Die erstellten Angebote wurden auf eine öffentliche Lernplattform hochgeladen (<https://lehr-bar.ch/>), sodass sie von (Praxis-)Lehrpersonen und anderen interessierten Personen orts- und zeitunabhängig bearbeitet werden können. Nachdem die Tandems die Selbstlernangebote erstellt hatten, führte das Projektteam qualitative Interviews mit ihnen durch, bei denen die Tandemmitglieder unter anderem über ihre Zusammenarbeit und den daraus entstandenen Mehrwert sowohl für sich selbst als auch für das Angebot befragt wurden. Eine ausführliche Beschreibung der Interviews folgt in den nachfolgenden Abschnitten.

4.1 Datenerhebung

An der Pädagogischen Hochschule St.Gallen wurden 15 und an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz 14 circa 60-minütige Leitfadeninterviews mit den Tandems durchgeführt. Die Interviews wurden online (Microsoft Teams oder Zoom) geführt und fanden an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen zwischen Juli 2022 und Juli 2023 und an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz zwischen August 2022 und März 2023 statt. Bei den Interviews wurde unter anderem auf die folgenden Themen eingegangen:

- Zusammenarbeit bei der Erstellung des Selbstlerngebots: Hier wurde beispielsweise gefragt, ob sich die gewählte Vorgehensweise bewährt hat, wie sich die Tandemmitglieder gegenseitig unterstützt haben oder ob es Herausforderungen in der Zusammenarbeit gab.
- Persönlicher Mehrwert und Mehrwert für das Selbstlernangebot hinsichtlich der Zusammenarbeit: Hier wurden die Tandemmitglieder beispielsweise gefragt, inwiefern sie von der gemeinsamen Erstellung des Selbstlernangebotes profitieren konnten und welchen Mehrwert die Zusammenarbeit für die Qualität und die Attraktivität des erstellten Angebots aufweist.

4.2 Datenauswertung

Die Interviews wurden alle online aufgenommen und in Anlehnung an die Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2016) und Dresing und Pehl (2015) transkribiert. Anschließend wurden sie mittels qualitativer Inhaltsanalyse bzw. kategoriengeleiteter Textanalyse (Mayring, 2015) mit der Software MAXQDA ausgewertet. Die Kategorien wurden deduktiv aus dem Leitfadeninterview gebildet (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Auswertungskategorien

Kategorie	Unterkategorie	Beschreibung (Beispiele)
Positive Aspekte der Zusammenarbeit Bezieht sich auf Aussagen der Tandemmitglieder zu Aspekten, die bei der Zusammenarbeit gut funktioniert haben.	Zwischenmenschlichkeit	Ähnliche Einstellungen, Harmonie unter den Mitgliedern, Gefühl von Verbundenheit, Begegnung auf Augenhöhe oder sich auf die andere Person verlassen können
	Austausch	Diskussionen und Gespräche sowohl online (Teams, Zoom, Telefon) als auch offline (Schule, Pädagogische Hochschule, Café)
	Unterschiedliche Perspektiven	Unterschiedliche Perspektiven oder Kompetenzbereiche insbesondere aus dem theoretischen (Forschung, Wissenschaft) und dem praktischen Bereich (Schule)
	Gegenseitige Unterstützung / Verständnis	Weiterhelfen bei Fragen und Unklarheiten, gegenseitiges Feedback, Verständnis bei Fehlern
	Funktionierende Zusammenarbeit	Gemeinsame Arbeitsweise, Effizienz, gemeinsame Ziele, allgemein gute oder professionelle Zusammenarbeit
	Aufgabenteilung / Erfahrung	Kooperative Tätigkeit, Teilung der Aufgaben in jeweilige Kompetenzbereiche, Mitbringen von Vorwissen oder Materialien
Herausforderungen in der Zusammenarbeit Bezieht sich auf Aussagen zu Herausforderungen in der Zusammenarbeit.		Schwierigkeiten bei der Terminfindung, unterschiedliche Meinungen

Kategorie	Unterkategorie	Beschreibung (Beispiele)
Mehrwert für Tandemmitgliedern Bezieht sich auf Aussagen dazu, inwiefern die Dozierenden oder Praxislehrpersonen bzw. Praxisdozierenden von der Zusammenarbeit oder von der Erstellung des Angebots profitiert haben. Auch Ausführungen dazu, dass nichts dazugelernt wurde, wurden hier kodiert.	Beruflicher Mehrwert	Aneignung und Erweiterung bzw. Entwicklung von Wissen und Materialien für Schule bzw. Lehre, Reputationsförderung durch Teilnahme am Projekt
	Inhaltlicher Mehrwert	Einblick in neues Themengebiet, Schärfung und Strukturierung der eigenen Inhalte und Materialien, Kondensierung der eigenen Inhalte, Schärfung der verwendeten Begriffe, Auffrischen oder Vertiefen von inhaltlichen Themen
	Persönlicher Mehrwert	Ausweiten des eigenen Erfahrungsschatzes, Horizonterweiterung, Erstellung eines Weiterbildungsangebots, Selbstreflexion, spannende Erfahrung
	Technischer / methodischer Mehrwert	Kennenlernen und Anwendung neuer Online-Tools und mediendidaktischer Tools, Erstellen von Lernvideos
	Mehrwert durch Kooperation	Einblick in anderen Kompetenzbereich (Praxis bzw. Theorie), Kontakt mit Personen aus anderen Institutionen knüpfen, fachlicher Austausch, Arbeitsteilung
	Kein Mehrwert	Nichts Neues dazugelernt
Mehrwert für Angebot Bezieht sich auf Aussagen dazu, welchen Mehrwert die Zusammenarbeit oder die (gemeinsame) Erstellung für die Qualität und die Attraktivität des Angebots hat.	Erfahrung / Vorarbeit	Mitbringen nützlicher oder langjähriger Erfahrung in eigenem Kompetenzbereich, vorhergehende Erstellung von passenden Materialien
	Kooperation	Zusammenarbeit verschiedener Personen, gegenseitiger Austausch, konstruktives Feedback
	Praxisbezug	Anwendungsbeispiele, erprobte und authentische Materialien, konkreter Einblick in die Praxis
	Verschiedene Sichtweisen	Verbindung von Praxis und Theorie, Transfermöglichkeiten von der Theorie in die Praxis

Zu Beginn wurde eine hohe Intercoderreliabilität zwischen vier Projektmitarbeiterinnen (zwei aus der Pädagogischen Hochschule St.Gallen und zwei aus der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz) angestrebt. Das Ziel war, zwischen allen vier Kodiererinnen eine genügend hohe Reliabilität zu erreichen, so dass die 29 Interviews für die Auswertung aufgeteilt werden konnten. Zu diesem Zweck wurde zuerst ein Kodiermanual erstellt und eine gemeinsame Kodierschulung mit allen Kodiererinnen durchgeführt. Zudem wurden an jeder Hochschule zwei getrennte Probekodierungen mit je zwei Kodiererinnen vorgenommen. Danach wurde der Dissens bereinigt und das Manual entsprechend ergänzt (Hugener, 2008). Anschließend wurden vier Interviews von allen vier Kodiererinnen einzeln kodiert,

wonach die Intercoderreliabilität mittels Cohens κ für nominalskalierte Daten berechnet wurde (Döring & Bortz, 2016; Hugener, 2008).³ Eine sehr gute Intercoderreliabilität (Cohens $\kappa = .78$; Döring & Bortz, 2016) wurde zwischen zwei Kodiererinnen erreicht. Deshalb wurden die 29 Interviews zwischen diesen zwei Personen zwecks Kodierung aufgeteilt und diejenigen Stellen, bei denen sich die Kodiererinnen unsicher waren, im Sinne der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit besprochen (Döring & Bortz, 2016).

Anschließend erstellte eine der beiden Kodiererinnen auf der Grundlage der Häufigkeit und der Vielschichtigkeit der Erwähnungen in den Kategorien zu den positiven Aspekten in der Zusammenarbeit sowie beim Mehrwert induktiv Unterkategorien (vgl. Tabelle 1). Die zweite Kodiererin überprüfte die zugeordneten Unterkategorien zwecks intersubjektiver Nachvollziehbarkeit (Döring & Bortz, 2016), wobei Unsicherheiten wiederum mittels Konsensdiskussion bereinigt wurden. Die Ergebnisse wurden sowohl deskriptiv als auch vergleichend ausgewertet.

5. Ergebnisse

Bezüglich der Zusammenarbeit (Forschungsfrage 1) wurden am häufigsten positive Aspekte angesprochen ($N = 215$). Herausforderungen wurden nur selten genannt ($N = 37$; vgl. Abbildung 1). Beim Mehrwert (Forschungsfrage 2) wurde am häufigsten der durch die Zusammenarbeit entstandene Mehrwert für die Tandemmitglieder angesprochen ($N = 174$). Der Mehrwert für das Angebot wurde etwas weniger häufig erwähnt ($N = 114$).

Positive Aspekte und Herausforderungen bei der Zusammenarbeit

Die Ergebnisse zeigen, dass die Tandemmitglieder vor allem die gemeinsame Arbeitsweise oder allgemeine Gründe (Unterkategorie „Funktionierende Zusammenarbeit“, $N = 52$) für die gute Zusammenarbeit aufführten. Eine Person erwähnte beispielsweise die Effizienz, den Spaßfaktor und allgemein eine gute Zusammenarbeit:

[...] die Zusammenarbeit so ist super gewesen. Einfach wirklich so (ehm) jemand erarbeitet etwas, holt Feedback ein und dann weiß man genau, wenn man zusammensitzt an was, dass man arbeiten wird, und das ist (eh) nicht nur effizient gewesen, es hat auch Spaß gemacht. (D11_PHFHNW)

Zudem beurteilten die Tandemmitglieder auch die Aufgabenteilung ($N = 42$), die Zwischenmenschlichkeit ($N = 34$), die gegenseitige Unterstützung ($N = 34$) sowie die unterschiedlichen Perspektiven ($N = 33$) als wichtig für eine gute Zusammenarbeit. Ein wichtiger Aspekt bezüglich der Zwischenmenschlichkeit war beispielsweise die Begegnung auf Augenhöhe:

3 Cohens κ wurde mithilfe des Programms MAXQDA mit einer Codeüberlappung an Segmenten von mindestens 20 Prozent berechnet.

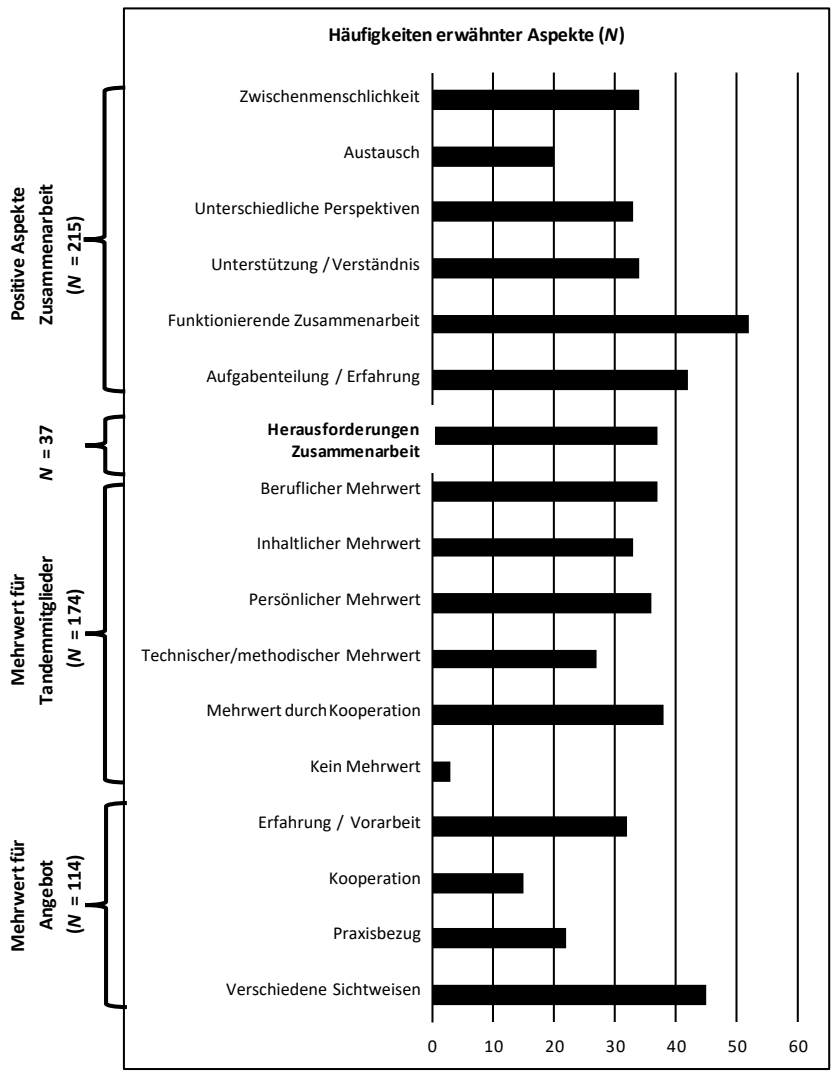


Abbildung 1: Häufigkeiten der erwähnten Aspekte.

Es ist klar, ich bin Lehrperson und ich habe keinen Master in Erziehungswissenschaften und das war auch nie das Problem. Das schätze ich sehr, also sonst würde ich diese Projekte gar nicht machen. (P2_PHFHNW)

Auch der Austausch ($N = 20$) spielte für die Tandemmitglieder eine Rolle für eine positive Zusammenarbeit. Dieser Aspekt wurde jedoch weniger häufig erwähnt, was zeigt, dass der Dialog zwischen den Tandemmitgliedern eine geringere Relevanz hatte als beispielsweise effizientes Arbeiten oder gegenseitiges Feedbackgeben.

Herausforderungen ($N = 37$) wurden viel seltener angesprochen als positive Aspekte in der Zusammenarbeit ($N = 215$). Wenn Herausforderungen erwähnt wurden, bezogen die sich in den meisten Fällen auf organisatorische Aspekte wie beispielsweise das Finden gemeinsamer Zeitfenster und vereinzelt auf das Vergessen von Terminen oder unklare Absprachen. Eine Praxislehrperson sagte beispielsweise Folgendes:

Also für mich war es relativ schwierig, weil wir sehr unterschiedliche Zeitgefäße zur Verfügung hatten, ein Zeitgefäß zu finden, wo wir uns austauschen können, wo wir wirklich auch Zeit hatten, länger an der Arbeit zu sein wie vielleicht nur dreißig Minuten, und das ist natürlich eben den Umständen entsprechend manchmal nicht ganz einfach gewesen, Zeit zu finden. (P6_PHSG)

Mehrwert für Tandemmitglieder

In den Interviews wurden der Mehrwert durch Kooperation ($N = 38$) und der berufliche Mehrwert ($N = 37$) am häufigsten angesprochen; unmittelbar darauf folgten der persönliche ($N = 36$) und der inhaltliche Mehrwert ($N = 33$). Bezüglich des Mehrwerts durch Kooperation erwähnte eine Person zum Beispiel die Kontakte, die sie während des Projekts knüpfen konnte:

[...] ich würde einfach gerne nochmal betonen, wie wichtig ich solche Projekte finde, als Lehrperson, um einfach den Kontakt zur Fachhochschule haben zu können, und ich mache so etwas einfach mega gerne. Für mich ist das ein Riesengewinn und dann sind mir die Arbeitsstunden am Ende ein wenig egal (schmunzelt), weil ich einfach wirklich noch einen anderen Gewinn sehe für mich aus der Sache. Und das ist eben die Verbindung, die Leute, die ich kennenlerne, die Connections, die ich dadurch schließen konnte. (P2_PHFHNW)

Bezüglich des beruflichen Mehrwerts erwähnte eine Person beispielsweise, wie sie die Inhalte, die sie während der Erstellung des Selbstlernangebots erarbeitet habe, in zukünftigen Weiterbildungen verwenden könne:

Aber es ist natürlich schon, für mich war es spannend, in dem Sinne, dass ich natürlich schon etwas mitnehme auch vielleicht, nicht wie ich es rüberbringen, sondern dass ich mehr, wenn ich jetzt zum Beispiel eine Weiterbildung gebe, dass ich mehr miteinbeziehe, worauf muss man achten. Weil wir jetzt vielleicht in, wenn man nicht unmittelbar in der Praxis ist, das wie nicht so ein großes Gewicht hat. (D15_PHSG)

Vom technischen Mehrwert konnten die Tandemmitglieder auch profitieren, aber etwas weniger stark ($N = 27$) als kooperationsbedingt, beruflich, persönlich oder inhaltlich. Die Tandemmitglieder erwähnten in sehr seltenen Fällen, dass die Zusammenarbeit keinen inhaltlichen Mehrwert für sie dargestellt habe ($N = 3$). In allen drei Fällen wurde die Aussage jedoch dadurch relativiert, dass zumindest eine Fokussie-

rung oder eine Repetition der Inhalte stattgefunden habe, dass technisch etwas dazugelernt werden konnte oder dass ein Mehrwert von Beginn an keinen Anspruch dargestellt habe, weil ein Selbstlerngebot zu einem bereits bekannten Thema erstellt wurde.

Mehrwert für Angebot

Beim Mehrwert für das Angebot wurden insbesondere die verschiedenen Sichtweisen ($N = 45$) und in diesem Zusammenhang die Theorie-Praxis-Verknüpfung als gewinnbringend erachtet. Dabei wurde beispielsweise die direkte Umsetzbarkeit von theoretischen Inhalten von Praxislehrpersonen bzw. Praxisdozierenden erwähnt:

Es ist ja nicht einfach eine Theorie, und das ist jetzt ein bisschen überspitzt gesagt, die einem jemand vorträgt, und ich kann dann in der Praxis schauen, ob das überhaupt umsetzbar ist. Sondern die Attraktivität ist wirklich eins zu eins zu sehen: „Doch, man kann das, was erzählt wird, umsetzen.“ Und ich denke, das ist allgemein für Weiterbildungen einfach das, was Lehrpersonen schätzen, wenn sie das sehen. (P1_PHSG)

Auch Dozierende sehen die Verbindung von theoretischen und praktischen Inhalten bzw. die Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft als zentral, damit es zu einer nachhaltigen Wirkung an der Schule kommt:

Ich finde jetzt eigentlich die Zusammenarbeit, eben zwischen Praxisdozenten oder Lehrpersonen und Schulleitung oder egal was, also mit einer guten Lehrperson, also mit jemandem, der das qualitativ gut macht, und ich als Dozentin von der Fachdidaktik, die versucht, die aktuelle Didaktik zu vermitteln, also diese Zusammenarbeit finde ich sehr fruchtbar. Es sollte viel mehr passieren, meiner Meinung nach. [...]. mich stört es manchmal, dass es so ein Gap gibt zwischen Schule und Hochschule. Weil ich denke, man müsste diesen Gap überwinden können. Viel, viel mehr. Dass Wirkung in der Schule entsteht. (D1_PHFHNW)

Am zweithäufigsten wurden die berufsbedingten Erfahrungen sowie bereits erstellte Materialien (Unterkategorie „Erfahrung / Vorarbeit“; $N = 32$), die für das Selbstlernangebot genutzt werden konnten, als Mehrwert für das Angebot erachtet. Letzteres war insbesondere hinsichtlich der zeitlichen Ressourcen relevant, weil die Angebote von bereits fertiggestellten Materialien profitieren konnten, welche innerhalb der für das Projekt veranschlagten Zeit nicht hätten erstellt werden können. Der Praxisbezug ($N = 22$) und die Kooperation ($N = 15$) waren weitere Aspekte, welche die Tandemmitglieder als förderlich für das Angebot erachteten. Diese beiden Aspekte wurden jedoch etwas weniger häufig genannt, was möglicherweise damit zu tun hatte, dass ähnliche Aussagen schon durch die Unterkategorie „Verschiedene Sichtweisen“ aufgegriffen worden waren.

6. Diskussion

Die Interviews zeigen, dass die Dozierenden und die Praxislehrpersonen bzw. Praxisdozierenden die Zusammenarbeit bei der Konzeption und der Erstellung der onlinebasierten (Weiterbildungs-)Angebote insgesamt als sehr positiv beurteilten, da positive Aspekte sehr häufig und Herausforderungen sehr selten erwähnt wurden. Bei den positiven Aspekten nannten die Tandemmitglieder insbesondere Gründe wie gutes gemeinsames Arbeiten, Effizienz, gegenseitiges Feedbackgeben oder Zwischenmenschlichkeit. Bezüglich Letzterer wurde beispielsweise das Begegnen auf Augenhöhe als wichtiger Aspekt für eine gelingende Zusammenarbeit betrachtet. Auch der Mehrwert, der sich aus der Zusammenarbeit sowohl für die Tandemmitglieder als auch für das Angebot ergibt, wurde als hoch eingeschätzt. Beim Mehrwert für die Tandemmitglieder wurden insbesondere kooperationsbedingte, berufliche, inhaltliche und persönliche Gründe aufgeführt und beim Mehrwert für das Angebot die Theorie-Praxis-Verknüpfung. Letzteres scheint sowohl für die Dozierenden als auch für die Praxislehrpersonen bzw. Praxisdozierenden durchgängig ein zentraler Aspekt für gelungene Selbstlernangebote zu sein. Aufgeführte Gründe sind beispielsweise die Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft an Schulen und Hochschulen oder die Verbindung von theoretischen Inhalten mit erprobten Materialien und Anwendungsmöglichkeiten. Die aus der Sicht der Tandemmitglieder gewonnenen Ergebnisse bestätigen somit bisherige Erkenntnisse, die darauf hindeuten, dass sich konstruktive Formen positiv auf die Qualität der erarbeiteten Inhalte (Dalin et al., 1996; Schley, 1998) und auf das gegenseitige institutionenübergreifende Lernen auswirken (Chen & Hong, 2016; Chichibu, 2016). Ferner ist zu konstatieren, dass mittels ko-konstruktiver Angebotsentwicklung in der Lehrpersonenfortbildung und -weiterbildung wirkungsvoll auf wissenschaftliche Erkenntnisse und aktuelle Entwicklungen in der Praxis eingegangen werden kann (Kraus, 2017).

Als Limitation des vorliegenden Projekts muss erwähnt werden, dass die Tandemmitglieder zusammen interviewt wurden. Dieses methodische Vorgehen führte möglicherweise dazu, dass Herausforderungen in der Zusammenarbeit nur selten angesprochen wurden, weil sich die Tandemmitglieder durch die Anwesenheit der anderen Personen gehemmt fühlten. Zudem lässt das methodische Vorgehen keine objektiven Schlussfolgerungen über den Mehrwert der Zusammenarbeit für die Qualität und die Attraktivität der Lernangebote zu, weil nur die subjektive Sicht der Tandemmitglieder untersucht wurde.

Im weiteren Verlauf des Projekts soll auf der Grundlage der Interviews auf die positiven Aspekte und die Herausforderungen der organisatorischen Rahmenbedingungen für die ko-konstruktive Erstellung von onlinebasierten Weiterbildungsangeboten eingegangen werden. Die Ergebnisse sollen weitere Erkenntnisse dazu liefern, wie die ko-konstruktive Erstellung von onlinebasierten Selbstlernangeboten zukünftig gestaltet werden soll. Zusätzlich wird die Nutzung der erstellten Selbstlernangebote untersucht. In diesem Zusammenhang haben circa 200 Praxislehrpersonen die Selbstlernangebote bearbeitet und Fragen zu Usability und Angebotsqualität sowie zu

persönlichen Hintergrundfaktoren, zur Angebotsnutzung und zum Weiterbildungserfolg beantwortet. Die noch ausstehende Evaluation dieser Befragung soll einen Einblick in die Frage bieten, inwiefern Praxislehrpersonen die Qualität und die Attraktivität der Angebote einschätzen. Zudem sollen die Ergebnisse weitere Erkenntnisse zum Mehrwert von onlinebasierten Selbstlernangeboten sowohl in Bezug auf die Erstellung als auch in Bezug auf die Nutzung liefern. Dies ist insbesondere deshalb zentral, weil Online-Weiterbildungen von Lehrpersonen in den letzten Jahren zwar stark zugenommen haben, bislang jedoch kaum qualitätsvolle Forschung dazu vorliegt (Lay et al., 2020). Das Projekt soll somit einen Beitrag zu diesem Forschungsdesiderat leisten und Schlussfolgerungen zur Wirksamkeit von Online-Selbstlernangeboten (vgl. auch Lipowsky & Rzejak, 2021) ermöglichen.

Literatur

- Bachmaier, R. (2011). *Fortbildung Online. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines tutoriell betreuten Online-Selbstlernangebots für Lehrkräfte* (unveröffentlichte Dissertation). Regensburg: Universität Regensburg. <https://epub.uni-regensburg.de/22007>
- Biedermann, H., Krattenmacher, S., Graf, S. & Cwik, M. (2020). Zur Bedeutung des doppelten Kompetenzprofils in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 326–342. <https://doi.org/10.36950/bzl.38.2020.9264>
- Chen, B. & Hong, H.-Y. (2016). Schools as knowledge-building organizations. *Educational Psychologist*, 51(1), 266–288. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1175306>
- Chichibu, T. (2016). Impact on lesson study for initial teacher training in Japan. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(2), 155–168. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-01-2016-0001>
- Cramer, C., Johannmeyer, K. & Drahmman, M. (2019). *Fortbildungen von Lehrerinnen und Lehrern in Baden-Württemberg*. Stuttgart: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Landesverband Baden-Württemberg.
- Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1996). *Institutioneller Schulentwicklungsprozess*. Bönne: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Drahmman, M. & Huber, S. G. (2017). Aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen in der Lehrerbildung. *SchulVerwaltung Spezial*, 19(5), 196–199.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Auflage). Marburg: Dr. Dresing & Pehl GmbH.
- EDK. (2019). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen*. Bern: Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren. https://edudoc.ch/record/202452/files/Regl_Lehrdiplome_d.pdf
- EDK. (2023). *Lehrerweiterbildung*. Bern: Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren. <https://www.edk.ch/de/bildungssystem/kantonale-schulorganisation/kantonsumfrage/c-23-lehrerweiterbildung>

- Fabel-Lamla, M. (2018). Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82–100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fussangel, K. (2019). *Die Bedeutung der Kooperation für das Lernen von Lehrkräften – Potenziale und Herausforderungen*. Keynote im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern auf der Tagung „Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrerfortbildung?“, 14. März, Freiburg. <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/shareddocs/meldungen/aktuelles/Artikel/wie-viel-wissenschaft-braucht--o-konstruktion-und-kooperation.html>
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2014). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 846–864). Münster: Waxmann.
- Grothus, I., Renz, M., Rzejak, D., Schlamp, K., Daschner, P., Imschweiler, V., Lipowsky, F., Schoof-Wetzig, D. & Steffens, U. (2018). *Recherchen für eine Bestandsaufnahme der Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Ergebnisse des Projektes Qualitätsentwicklung in der Lehrkräftefortbildung. Teil 1*. Berlin: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung.
- Hascher, T. (2012). Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(1), 87–98. <https://doi.org/10.36950/bzl.30.2012.9706>
- Hascher, T. & Moser, P. (2001). Betreute Praktika – Anforderungen an Praktikumslehrerinnen und -lehrer. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), 217–231. <https://doi.org/10.36950/bzl.19.2.2001.10296>
- Herzog, S. (2014). Über den Berufseinstieg hinaus: Berufsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern im Blickfeld der Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 408–432). Münster: Waxmann.
- Hugener, I. (2008). *Inszenierungsmuster im Unterricht und Lernqualität*. Münster: Waxmann.
- Klopsch, B. & Sliwka, A. (2022). Von der Ko-Existenz zur Ko-Konstruktion: Kooperative Professionalität unter Lehrkräften. *Seminar* 28(1), 59–74. <https://doi.org/10.3278/SEM2201W059>
- Košinár, J., Schmid, E. & Leineweber, S. (2016). Schulpraktische Professionalisierung angehender Lehrpersonen – eine Einführung. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 13–30). Münster: Waxmann.
- Kraus, K. (2017). Bildung im Modus der Iteration – Überzeugungen zur professionellen Entwicklung von Lehrpersonen und zum Beitrag von Hochschulen und Schulfeld. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(2), 287–300. <https://doi.org/10.36950/bzl.35.2.2017.9467>
- Kreis, A., Krattenmacher, S., Wyss, C., Galle, M., Ha, J., Locher, A. & Fraefel, U. (2020). Tandems von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden – berufspraktische Lehrpersonenbildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Hochschule. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 407–421. <https://doi.org/10.36950/bzl.38.3.2020.9269>
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.

- Lay, C. D., Allman, B., Cutri, R. M. & Kimmons, R. (2020). Examining a decade of research in online teacher professional development. *Frontiers in Education*, 5, 1–10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.573129>
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2018). Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Fortbildungen für Lehrkräfte. In P. Platzbecker & B. Priebe (Hrsg.), *Zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Lehrerfortbildung. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung Katholischer Lehrerfort- und -weiterbildung. Dokumentation der Fachtagung vom 26.–27. September 2018 in Wermelskirchen* (S. 34–74). Essen: Institut für Lehrerfortbildung.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019). Konzeptionelle Merkmale wirksamer Fortbildungen für Lehrkräfte. In B. Priebe, W. Böttcher, U. Heinemann & C. Kubina (Hrsg.), *Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem. Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze* (S. 103–151). Hannover: Klett Kallmeyer.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Maag Merki, K. (2009). *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(2), 157–171. <https://doi.org/10.36950/bzl.18.2.2000.10332>
- Neuweg, G. H. (2015). Evidenzbasierte Lehrerbildung. *Journal für LehrerInnenbildung* 15(4), 54–58.
- OECD. (2013). *TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- Pasternack, P., Baumgarth, B., Burkhardt, A., Paschke, S. & Thielmann, N. (2017). *Drei Phasen. Die Debatte zur Qualitätsentwicklung in der Lehrer_innenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/6001599w>
- Prediger, S. (2019). Fortbildungsdidaktische Kompetenz ist mehr als unterrichtsbezogene plus fortbildungsmethodische Kompetenz – Zur notwendigen fortbildungsdidaktischen Qualifizierung von Fortbildenden am Beispiel des verstehensfördernden Umgangs mit Darstellungen. In A. Büchter, M. Glade, R. Herold-Blasius, M. Klinger, F. Schacht & P. Scherer (Hrsg.), *Vielfältige Zugänge zum Mathematikunterricht: Konzepte und Beispiele aus Forschung und Praxis. Festschrift für Bärbel Barzel* (S. 311–325). Wiesbaden: Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24292-3_22
- Richter, E. & Richter, D. (2020). Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 345–353). Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-040>
- Schley, W. (1998). Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 111–159). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Schmidt-Hertha, B. (2020). Lebenslanges Lernen im Beruf als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 53–58). Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-005>

- Schweizerische Hochschulkonferenz. (2018). *Pilotprogramme zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils beim FH- und PH-Nachwuchs. Projektgebundene Beiträge 2021–2024 nach HFKG. Projektantrag*. Bern: Schweizerische Hochschulkonferenz.
- Sibold, N. (2017). Nachwuchsförderung an Schweizer Fachhochschulen und Universitäten – Entwicklungen, Positionen und Herausforderungen. In L. Truniger (Hrsg.), *Führen in Hochschulen. Anregungen und Reflexionen aus Wissenschaft und Praxis* (S. 105–122). Wiesbaden: Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16165-1_7
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt: Peter Lang.
- Winkler, A., Freisler-Mühlemann, D., Hascher, T., Böhlen, L. & Ammann, C. (2021). Chancen professioneller Entwicklung für Praxislehrpersonen durch Mentoring im Langzeitpraktikum. In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf* (S. 85–99). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994336>

Marco Galle, Liana Pirovino und Annelies Kreis

Schulbasierte und hochschulbasierte Ausbilder:innen als Broker:innen im sozialen Netzwerk „Praktikum“

Zusammenfassung

Berufspraktische Professionalisierung in stabilen Kooperationsbeziehungen kann die Qualität von Lerngelegenheiten für Studierende sichern und verbessern. Hierbei sind Ausbilder:innen zentral, welche in den beiden Teilnetzwerken „Schule“ und „Hochschule“ tätig sind und den Ressourcenfluss sicherstellen (Broker:innen). Im Projekt „Praxiszentren“ waren dies elf Tandems von hochschul- und schulbasierten Ausbilder:innen, die je eine Gruppe von Studierenden im Praktikum begleiteten. Kooperative Tätigkeiten der Tandems wurden mittels Leitfadeninterviews und Fragebogen untersucht (Mixed Methods). Die Tandems bearbeiteten vier Aufgabenbereiche. Zum Aufgabenbereich „Ausbildung von Studierenden“ ließen sich zwei Typen herausarbeiten: Tandems mit einseitiger Verantwortung und vorwiegender Arbeitsteilung sowie Tandems mit gemeinsam wahrgenommener Verantwortung und vorwiegender Kokonstruktion. Die Ergebnisse werden hinsichtlich ihres Potenzials für eine Qualitätsverbesserung berufspraktischer Professionalisierung diskutiert.

Schlagwörter: berufspraktische Professionalisierung; Berufspraxis; Kooperation; Kokonstruktion; Netzwerk; Partnerschule

School-based and university-based mentors as brokers in the social network “practicum”

Summary

School-based teacher education in stable collaborative relationships is significant for the quality of learning opportunities for student teachers. Crucial in this context are mentors who act in both the school and higher education sub-networks and ensure the flow of resources (brokers). In the project “Praxiszentren”, tandems of university- and school-based mentors collaboratively supported a group of student teachers during their internship. In this mixed-methods study, the collaborative activities of the tandems were examined by means of interviews and questionnaires. Four main areas of responsibilities are defined for tandems. Within the area “Supporting student teachers”, two types could be identified: tandems with unilateral responsibility and predominant division of labour and tandems with joint responsibility and predominant co-construction. The results are discussed regarding their potential for the improvement of school-based teacher education.

Keywords: collaboration; cooperation; internship; mixed methods; partner school; school-based teacher education

1. Berufspraktische Lerngelegenheiten in Partnerschulen

Schulpraktika gelten als bedeutsame Lernorte für Lehramtsstudierende, um praxispezifische Kompetenzen aufzubauen und zu festigen (Arnold, Gröschner & Hascher, 2014), und sie nehmen mit 20 Prozent bis 30 Prozent einen hohen Studienanteil in den einphasigen Studiengängen der schweizerischen Lehrpersonenbildung ein (EDK, 2015). Dabei lassen sich zwei herausfordernde Spannungsfelder erkennen: erstens zwischen der Anzahl benötigter und der Anzahl verfügbarer Plätze im Schulfeld (Reusser & Fraefel, 2017) und zweitens zwischen an den Hochschulen postulierten Unterrichtskonzepten und der Schulpraxis (Neuweg, 2022). Zur produktiven Bearbeitung dieser Spannungsfelder werden unter anderem Partnerschulmodelle als Partnerschaften zwischen Hochschule und Schulfeld entwickelt und weltweit erprobt, so in der Schweiz (Fraefel, 2018; Kreis, Galle, Hürlimann, Pirovino & Shepherd, 2023; McCombie & Guldemann, 2022), in Österreich (Resch, Schrittmesser & Knapp, 2024), in Deutschland (Ehmke, Fischer-Schöneborn, Reusser, Leiss, Schmidt & Weinhold, 2022), in den Niederlanden (van Velzen & van der Klink, 2014) und in den USA (Kohler, 2017; Zeichner, 2010). Ziel ist es, kontinuierliche Kooperationsbeziehungen zwischen schul- und hochschulbasierten Auszubildenden zu implementieren, sodass sie über einen längeren Zeitraum hinweg gemeinsam Studierende im Praktikum begleiten. Dabei gestalten sie Lerngelegenheiten unter gleichzeitiger Berücksichtigung der schulischen und der hochschulischen Perspektiven, tauschen Wissen über Lehren und Lernen aus und erarbeiten ein gemeinsames Verständnis produktiver Lerngelegenheiten (Fraefel, 2018). Begleitforschung zu Entwicklungsprojekten aus der Schweiz zeigt, dass sich durch die kontinuierliche Partnerschaft – im Vergleich zu Praktika in Schulen ohne eine solche Partnerschaft mit der Hochschule – Einstellungsveränderungen bei Praxislehrpersonen (Deutschland/Österreich: Mentor:in) hin zu einer stärkeren gemeinsam wahrgenommenen Verantwortung für berufspraktische Professionalisierung rekonstruieren lassen. Ebenso erfolgt in Gesprächen zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden eine verstärkte Integration von schulischen und hochschulischen Wissensressourcen und die Studierenden fokussieren stärker auf das Lernen der Schüler:innen (Fraefel & Bernhardsson-Laros, 2016; Fraefel, Bernhardsson-Laros & Bäuerlein, 2017; McCombie & Guldemann, 2022).

Bisher wurde kaum untersucht, wie als Tandem kooperierende Auszubildende:innen der Schule und der Hochschule Lerngelegenheiten für Studierende kooperativ gestalten. Ausgehend von einer soziokonstruktivistischen Perspektive (Resnick, Levine & Teasley, 1991), welche die Bedeutsamkeit des sozialen Kontexts für Lernprozesse hervorhebt, wird angenommen, dass die Kooperationsqualität zwischen den Auszubildenden in einem Tandem einen Einfluss auf die Qualität der berufspraktischen Lerngelegenheiten (zum Beispiel in Begleitseminaren [praxisbegleitende Lehrveranstaltungen] oder Mentoringgesprächen) hat. Der vorliegende Beitrag verortet sich im Entwicklungsprojekt „Praxiszentren“ (Kreis et al., 2023; Laufzeit 2017–2021), in welchem schulbasierte (Praxisdozent:in) und hochschulbasierte (Mentor:in) Auszubildende im Tandem berufspraktische Lernanlässe für Studiengruppen organisierten und durchführten. Praxisdozierende sind erfahrene Praxislehrpersonen, die mit einem Pensum von circa 25 Prozent an

der Pädagogischen Hochschule angestellt und im Rahmen einer tätigkeitsbegleitenden Weiterbildung (10 ECTS-Punkte) qualifiziert wurden (Kreis et al., 2020). Mentorierende sind Hochschuldozierende mit einem Lehrdiplom und einem universitären Masterabschluss (doppeltes Kompetenzprofil).

2. Schulsituierte Lehrpersonenbildung im kooperativen Raum

Für die in der Berufspraxis situierte Ausbildung angehender Lehrpersonen werden partnerschaftliche Kooperationsbeziehungen zwischen Schulen und Hochschulen unter anderem unter Verwendung des von Zeichner (2010) aus der Kulturosoziologie übernommenen Konzepts des Third Space diskutiert (Christoforatu, 2011; Forgasz, Heck, Williams, Ambrosetti & Willis, 2018; Fraefel, 2018). Dieses hebt hervor, dass beim Aufeinandertreffen zweier Kulturen das Risiko der einseitigen Dominanz besteht, was wiederum eine kokonstruktive Nutzung der Ressourcen beider Systeme behindern würde. Als erstrebenswert gilt daher, dass in einem neuen, sogenannten „hybriden“ Raum beide Systeme ihre Ressourcen gleichberechtigt einbringen. Jedoch ist dieses Konzept nur bedingt auf die Berufspraktische Ausbildung übertragbar, weil sich ein „nonhierarchisches Interplay“ (Zeichner, 2010, S. 89) zwischen Personen der Hochschule und Personen des Schulfelds aus pädagogisch-psychologischer Perspektive nicht plausibel begründen lässt. Aufgrund unterschiedlicher institutioneller Zugehörigkeiten und Qualifikationen bestehen Differenzen in der Bedeutung und der Bewertung von Erfahrungs- und Wissensbeständen, die bewusst oder unbewusst im Kooperationsprozess wirksam werden können. Zentral ist daher, im kooperativen Miteinander Aushandlungs- und Kokonstruktionsprozesse zu stärken, in denen die Beteiligten kokonstruktiv (Wissens-)Ressourcen zusammenführen und diese aufeinander abstimmen. Ziel ist es, bestmögliche berufspraktische Lerngelegenheiten zu gestalten, die wissenschaftliche Erkenntnisse zu erfolgreichen (berufspraktischen) Lehr- und Lernprozessen berücksichtigen und die Gegebenheiten der Schule umfassend aufgreifen (Kreis et al., 2023). Wir bezeichnen dies als kooperativen Raum der schulsituierten Ausbildung von Lehrpersonen (vgl. Abbildung 1), in dem unterschiedliche Akteur:innen kooperieren.

Im Projekt „Praxiszentren“ gestalteten neben den Praxislehrpersonen auch *Tandems bestehend aus Mentor:in und Praxisdozent:in* Lerngelegenheiten für ihre Studierenden. Die Tandems bearbeiteten mit Studierenden und Praxislehrpersonen in kooperativen Tätigkeiten Professionalisierungsprozesse hinsichtlich für den Lehrberuf relevanter Kompetenzdimensionen (Engeström, 1999; Kreis & Brunner, 2022). Darüber hinaus wirkten weitere Personen an berufspraktischen Lernangeboten mit. Seitens der Hochschule waren dies weitere Dozierende (zum Beispiel Fachdidaktiker:innen) und Leitende der Berufspraktischen Ausbildung, seitens der Schule die Schulleitung, weitere Lehrpersonen und Schüler:innen.

Das soziale Beziehungssystem der Akteur:innen aus Hochschule und Schule lässt sich als soziales Netzwerk beschreiben, in dem Hochschule und Schule Teilnetzwer-

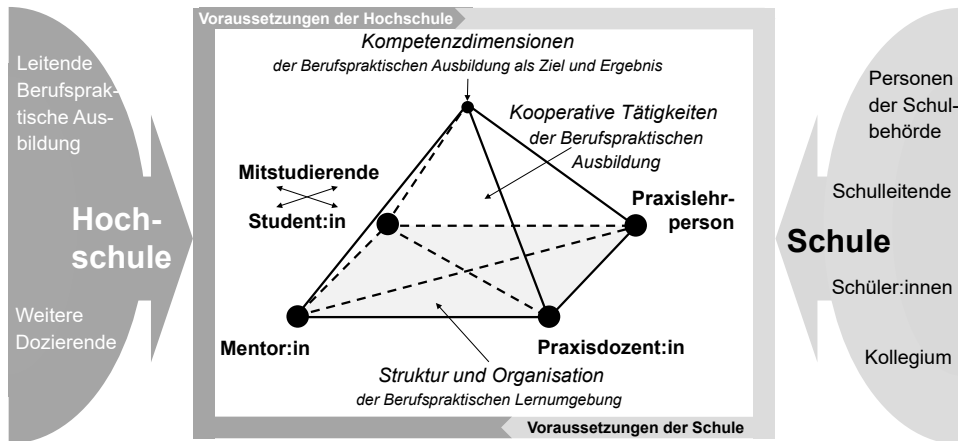


Abbildung 1: Schulsituierte Lehrpersonenbildung im kooperativen Raum (Kreis et al., 2023).

ke sind, die von sogenannten Broker:innen (Burt, 2005) verbunden werden (Kreis & Galle, 2023). Broker:innen sind in den zwei Teilnetzwerken „Schule“ und „Hochschule“ tätig und ermöglichen dadurch den Ressourcenfluss, beispielsweise von Informationen oder Materialien. Für die berufspraktischen Ausbildungskontexte lassen sich Praxisdozierende, Mentorierende und Studierende als Broker:innen beschreiben, da sie in beiden Teilnetzwerken wirken. Im Diskurs zu berufspraktischer Professionalisierung wird das Konzept der Broker:innen erst seit einigen Jahren genutzt (Willems, Consuegra, Struyven & Engels, 2016). Eine aus unserer Sicht wenig passende Auslegung findet sich bei Shavelson (2020, S. 50): „work in the ‚trading zone‘ between academic knowledge and practical knowledge“. Die Metapher aus dem Wirtschafts-/ Börsensektor herzuleiten, verfehlt die kooperative Idee und die gemeinsame Verantwortung für Nachwuchsbildung von Hochschule und Schule. Wissensbestände aus beiden Institutionen haben ihre Berechtigung und sollen durch geschulte Ausbilder:innen produktiv verflochten werden. Dies beinhaltet „the shaping of the cooperation between teacher educators with different backgrounds and different working contexts so that, together, they can better facilitate the learning of student teachers. The broker should create a third space in which school-based and institution-based teacher educators can develop a joint vision, approach and identity“ (Lunenburg, Dengerink & Korthagen, 2014, S. 61).

In einer quantitativen Analyse im Projekt „Praxiszentren“ (Kreis & Galle, 2023) wurden Tätigkeiten von Praxisdozierenden mit jenen sogenannter Kooperationschulleitenden verglichen. Kooperationsschulleitende hatten eine ähnliche Funktionsbeschreibung wie Praxisdozierende und arbeiteten in Teams von Mentorierenden und weiteren Kooperationschulleitenden zusammen. Praxisdozierende hingegen waren in Tandems mit einer Mentoratsperson organisiert und qualifizierten sich zusätzlich in einer Weiterbildung (Kreis et al., 2020). Die Ergebnisse zeigten, dass Praxisdozierende ihre Broker:innenfunktion stärker wahrnahmen als die Kooperationschullei-

tenden: Praxisdozierende waren expliziter in die Gestaltung der Begleitseminare des Praktikums und in das Mentoring der Studierenden eingebunden. Zudem wurden sie von Studierenden als bedeutsamer für ihre professionelle Entwicklung eingeschätzt (Kreis & Galle, 2023). Gemeinsame (universitäre) Lehre von Tandems von Ausbildenden aus Hochschule und Schulfeld wurde auch in einer Lüneburger Studie untersucht. Die Ausbilder:innen schätzten die Tandemkooperation als bedeutsam ein für die Qualität der Lerngelegenheiten und für ihre eigene berufliche Entwicklung. Die Studierenden beurteilten das Einbringen realer Praxisbeispiele in die Begleitseminare und Unterrichtsvorbereitungen mit Unterstützung des Tandems als hilfreich für ihre Kompetenzentwicklung (Beckmann & Ehmke, 2018).

Zusammenfassend zeigen die Befunde, dass kontinuierliche Kooperationsbeziehungen zwischen Hochschule und Schulen die Lerngelegenheiten für Studierende verbessern und professionelle Entwicklung fördern können. Bislang fehlen vertiefte Erkenntnisse darüber, welche Wirkungen Tandemkooperation auf berufspraktische Lerngelegenheiten hat. Unter der Annahme, dass kooperative Tätigkeiten in Tandems bedeutsam sind für die Qualität berufspraktischer Lerngelegenheiten, werden die folgenden Fragestellungen untersucht:

1. Welche Inhalte wurden kooperativ im Tandem bearbeitet?
2. Inwiefern lassen sich die Tandems hinsichtlich der beschriebenen Formen kooperativer Tätigkeiten in der Ausbildung von Studierenden typologisieren? Können die Typen mit quantitativ erhobenen Merkmalen zur kokonstruktiven Kooperation im Tandem validiert werden?

Um die Wirkungen der Tandemkooperation auf die Lerngelegenheiten zu eruieren, werden weitere quantitative Selbsteinschätzungen der Ausbilder:innen und der Studierenden hinzugezogen:

3. Inwiefern unterscheiden sich die Typen bezüglich a) der Selbsteinschätzung zum Nutzen der Tandemkooperation und b) der von den Studierenden eingeschätzten Bedeutsamkeit von Praxisdozierenden und Mentorierenden für die eigene berufspraktische Kompetenzentwicklung?

Es wird angenommen, dass sich die Tandems in ihren beschriebenen kooperativen Tätigkeiten unterscheiden und dass es Tandems gibt, die häufige kokonstruktive Kooperation berichten (Forschungsfrage 2). Die Tandems mit vermehrt kokonstruktivem Wissensaustausch schätzen den fachlichen Nutzen und den Projekterfolg positiver ein als die weiteren Tandems mit geringerer Häufigkeit von Kokonstruktion. Zudem werden die Ersteren aufgrund intensiver gemeinsamer Entwicklungsarbeiten den zeitlichen Nutzen (Verhältnis der aufgewendeten Zeit zum Arbeitsergebnis) geringer beurteilen. Hinsichtlich der Zufriedenheiten der Tandemkooperation werden keine Unterschiede erwartet, da im Projekt keine einschneidenden Konflikte auftraten (Forschungsfrage 3a). Die Studierenden dieser Tandems schätzen ihre jeweiligen Praxisdozierenden und Mentorierenden vermutlich als *bedeutsamer für ihre berufspraktische Kompetenzentwicklung* ein, da durch die häufigere kokonstruktive Kooperation

vermehrte Wissensintegration möglich war und ein Qualitätsgewinn für Lerngelegenheiten zu erwarten ist (Forschungsfrage 3b).

3. Design der Begleitforschung zum Projekt „Praxiszentren“

Untersucht wurden diese Forschungsfragen mit Daten aus der Begleitforschung des Entwicklungsprojekts „Praxiszentren“ für die Primarstufe (erste bis sechste Klasse; Bachelorstudium) und die Sekundarstufe I (siebte bis neunte Klasse; Masterstudium). Ziel des Projekts „Praxiszentren“ war es, das seit Jahren als erfolgreich erlebte Partnerschulmodell „Kooperationsschule 1.0“ weiterzuentwickeln, um die partnerschaftliche Zusammenarbeit zu intensivieren und Lerngelegenheiten für Studierende zu optimieren (Kreis et al., 2023). Es wurden Tandems von Hochschuldozierenden (Mentorierende) und Praxisdozierenden implementiert, die eine Gruppe von Studierenden (Primarstufe: $N \approx 20$; Sekundarstufe: $N \approx 12$) begleiteten. Jeweils zu zweit waren sie für (A) die Vermittlung und die Koordination zwischen Schulfeld und Hochschule, (B) die laterale Führung von Praxislehrpersonen, (C) die Ausbildung von Studierenden und (D) die Administration und die Organisation des Praxiszentrums verantwortlich. Das Projekt wurde forschend begleitet, um formative und summative Rückmeldungen für den Projektverlauf zu erhalten. Die Ergebnisse flossen in die Entscheidungsfindung hinsichtlich der Weiterführung des Konzepts ein.

Für die hier berichtete Mixed-Methods-Teilstudie (Creswell & Plano Clark, 2018) wurden zuerst Interviews geführt und Fragebogendaten erhoben, sodann basierend auf den Interviewanalysen Typen identifiziert und diese schließlich unter Beizug quantitativer Daten aus den Fragebogen validiert und angereichert. Für den vorliegenden Beitrag wurden 11 der 18 interviewten Mentorierenden und 11 der 17 interviewten Praxisdozierenden ausgewählt, weil sie als Tandem engagiert waren. Die weiteren Mentorierenden und Praxisdozierenden waren in Triaden organisiert, da entweder von der Schulgemeinde eine Doppelbesetzung der Praxisdozierendenstelle finanziert oder ein stufenübergreifendes Praxiszentrum implementiert wurde. Zugunsten der Vergleichbarkeit wurden „nur“ Aussagen aus den Tandems in das Datenkorpus aufgenommen, da unter anderem aus dem arbeitspsychologischen Diskurs bekannt ist, dass in Triaden sozialpsychologische Gruppendynamiken (zum Beispiel Trittbrettfahrer:innen) stärker wirken können als in Dyaden (Nerding, 2019).

Der Untersuchungszeitraum für diese Teilstudie ist das erste Studienjahr, in dem im Herbst- und im Frühjahrssemester je sieben Tagespraktika und sieben Tage Begleitseminare zu diesen Praxistagen stattfanden. Im Zwischensemester erfolgte zusätzlich ein dreiwöchiges Blockpraktikum. Alle untersuchten Praxiszentren nahmen ihre Arbeit in diesem Untersuchungszeitraum auf. Die Praxisdozierenden sind im Durchschnitt 45.95 Jahre alt ($SD = 10.38$), die Mentorierenden 45.64 Jahre ($SD = 8.73$ Jahre). 91 Prozent der Praxisdozierenden sind weiblich; bei den Mentorierenden sind es 73 Prozent. Sieben Praxiszentren sind der Primarstufe zugeordnet, vier der Sekundarstufe. Zusätzlich wurden Fragebogendaten von Studierenden ausgewertet, die

von den Tandems im ersten Studienjahr begleitet wurden. Sie waren durchschnittlich 22.07 Jahre alt ($SD = 3.41$ Jahre), 77.8 Prozent sind weiblich und 74 Prozent studieren im Studiengang Primarstufe.

3.1 Teilstrukturierte Leitfadeninterviews

Ein Instrument der Datenerhebung waren im Zwischensemester des ersten Studienjahres eingesetzte teilstrukturierte Leitfadeninterviews (Helfferich, 2014), welche mit den Praxisdozierenden und den Mentorierenden einzeln geführt wurden. In den Interviews gaben die Personen Auskunft zu den Organisationsstrukturen ihres Praxiszentrums, zur Zusammenarbeit im Tandem und mit weiteren Personen sowie zu ihrem Verständnis bezüglich partnerschaftlicher Kooperation. Die Einstiegsfragen lauteten „Wie organisiert ihr euch im Tandem?“, „Was erarbeitet ihr zusammen?“ und „Was teilt ihr euch auf?“. Nachfragen bezogen sich auf die Vorbereitung des Studienjahres, die Begleitseminare sowie Highlights und Herausforderungen. Die Interviews wurden vor Ort und online durchgeführt und die Audioaufnahmen transkribiert. Die Auswertung erfolgte mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) in MAXQDA. Ein Kategoriensystem zu Kooperationsinhalten wurde basierend auf der Funktionsbeschreibung für Praxisdozierende entwickelt:¹

- A) *Vermittlung zwischen Hochschule und Schule* (zum Beispiel Koordination mit Leitungspersonen, Ansprechperson bei Fragen und Schwierigkeiten),
- B) *Leitung eines Teams von Praxislehrpersonen* (zum Beispiel Akquise Praxislehrpersonen, Vor- und Nachbereitung der Praktika, Sicherung der Qualität der Lernbegleitung),
- C) *Ausbildung von Studierenden* (zum Beispiel Begleitseminare, Mentoring im Praktikum) und
- D) *Administration und Organisation des Praxiszentrums* (zum Beispiel Zuteilung der Studierenden, Abrechnung).

Zusätzlich zu den Kooperationsinhalten beschrieben die Interviewten, wie sie im Tandem kooperativ Aufgaben bearbeiteten. Diese Kooperationsformen wurden ebenfalls kodiert. Bei der Entwicklung des Kategoriensystems orientierten wir uns an den in der Forschung zur Lehrpersonenkooperation breit rezipierten Arbeiten von Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006):

- 1) *Austausch* von beruflichen Materialien und Ideen zur Informationsweitergabe ohne gemeinsame Weiterverarbeitung,
- 2) *arbeitsteilige Kooperation*, bei der Aufgaben unter einer gemeinsamen Zielsetzung aufgeteilt werden, um Arbeitsprozesse effizienter zu gestalten, und
- 3) *Kokonstruktion und gemeinsame Reflexion*, was sich als ein intensiver und auf ein gemeinsames Ziel gerichteter Austausch charakterisieren lässt. Hierbei werden

1 Das nicht veröffentlichte Kategoriensystem kann Marco Galle auf Anfrage zusenden (marco.galle@phlu.ch).

Wissens- und Erfahrungsbestände verknüpft und konsenshaft zu kollegialem Wissen zusammengeführt, mit dem Ziel, gemeinsame Problemlösungen zu erarbeiten. Diese Kooperationsform ließ sich in den folgenden drei kooperativen Tätigkeitsbereichen wiederfinden: *erstens* in der gemeinsamen Planung, Entwicklung und/oder Auswertung von Begleitseminaren und Praktika im Hinblick auf die berufspraktische Kompetenzentwicklung der Studierenden (unter anderem Themen festlegen, Lernziele formulieren, Begleitseminar und Mentoringgespräche planen), *zweitens* in der Diskussion, Konsensfindung und Unterstützung bei ausbildungsrelevanten Herausforderungen (unter anderem konsensuale Erarbeitung eines Verständnisses berufspraktischer Lerngelegenheiten, Unterstützung bei beruflichen Problemen und persönlichen Krisen, regelmäßiges Besprechen der berufspraktischen Kompetenzentwicklung der Studierenden) und *drittens* in den gemeinsam verantworteten berufspraktischen Lerngelegenheiten (unter anderem Begleitseminare gemeinsam durchführen, gemeinsame Unterrichtsbesuche, Leistungserwartungen an Studierende abgleichen) (angelehnt an Galle, 2021; Keller-Schneider & Albisser, 2013).

Eine Überprüfung der InterCoder-Übereinstimmung bei vier Interviews ergab eine 86-prozentige Übereinstimmung mit einem zufriedenstellenden Cohens-Kappa-Wert von .84 (Wirtz & Caspar, 2002).

Bei der Sichtung der kodierten Segmente pro Kategorie fielen in den Aussagen zur Ausbildung von Studierenden (Inhalt C) Unterschiede zwischen den interviewten Personen auf, aus denen sich in einer typenbildenden Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) zwei Merkmale ableiten ließen: zum einen, welche Kooperationsform mehrheitlich beschrieben wurde (vorwiegend Arbeitsteilung und situative Mitwirkung oder vorwiegend Kokonstruktion und Arbeitsteilung), und zum anderen, inwiefern im Tandem Verantwortung für die Ausbildung der Studierenden wahrgenommen wurde (einseitige Verantwortung versus gemeinsam wahrgenommene Verantwortung). Zwei Projektmitarbeiter:innen nahmen unabhängig voneinander die Zuordnung zu den Typen vor und verglichen diese anschließend. Lediglich bei einer interviewten Person gab es einen Unterschied, der konsensual aufgelöst wurde (Schmidt, 2013).

3.2 Online-Fragebogen

Die quantitative Prüfung und Weiterentwicklung der Typologie erfolgte anhand von acht Skalen (vgl. Tabelle 1), die am Ende des ersten Studienjahres von den Mentorierenden und Praxisdozierenden eingeschätzt wurden. Zusätzlich beurteilten die Studierenden, wie bedeutsam Praxisdozent:in und Mentor:in für ihre berufspraktische Kompetenzentwicklung waren. Die ersten vier Skalen (1–4) dienten der Validierung der Typologie (Forschungsfrage 2). Mit den restlichen Instrumenten (5–10) wurden

weitere differenzierende Merkmale der Tandemkooperation erarbeitet. Zudem wurde die Typologie angereichert (Forschungsfrage 3).

Tabelle 1: Quantitative Instrumente zur Erfassung von Kooperationsqualität im Tandem und der Bedeutsamkeitseinschätzung durch Studierende

	Cronbachs α	Anzahl Items	Antwortformat	Beispielitem	Quelle
Von Praxisdozierenden und Mentorierenden eingeschätzte Qualität der Tandemkooperation					
(1) Vertrauen in die Arbeitsweise und die Kompetenzen der Tandemperson	.90	5	vierstufiges Antwortformat	Ich kann jederzeit meiner Tandemperson mit gutem Gefühl anspruchsvolle Arbeitsaufträge überlassen.	Galle & Kreis (2020)
(2) Wertschätzende Gesprächskultur	.87	4	sechsstufiges Antwortformat	Ich konnte mit meiner Tandemperson in jeder Situation auf „gleicher Augenhöhe“ kommunizieren.	
(3) Anschlussfähigkeit von Wissens- und Erfahrungsbeständen	.94	4	sechsstufiges Antwortformat	In der gemeinsamen Bearbeitung unserer Aufgaben gibt mir meine Tandemperson immer nützliches Feedback.	
(4) Gemeinsames Bewältigen von Problemen und Schwierigkeiten	.94	5	sechsstufiges Antwortformat + keine Antwort möglich	... versuche ich immer, meine Ideen mit denen meiner Tandemperson abzustimmen, um so gemeinsam zu einer Lösung zu gelangen.	
(5) Fachlicher Nutzen in der Tandemarbeit	.75	4	sechsstufiges Antwortformat	Ich konnte von den Erfahrungen meiner Tandemperson in Bezug auf meine eigenen Aktivitäten als [Lehrperson/Dozent:in] nur selten profitieren. (negativ formuliert)	Dizinger, Fussangel & Böhm-Kasper (2009) und Kreis, Wagner, Schnebel, Deiringer & Wyss (2014)
(6) Zeitlicher Nutzen in der Tandemarbeit	.80	5		Die für die Tandemarbeit aufgebrauchte Zeit steht in keinem Verhältnis zum Ergebnis. (negativ formuliert)	
(7) Zufriedenheit im Tandem	.85	4		Ich habe viele positive Erfahrungen mit der Tandemarbeit gemacht.	Kreis et al. (2014)

	Cronbachs α	Anzahl Items	Antwortformat	Beispielitem	Quelle
(8) Erfolgs- erleben in der Einführung des Tandemkon- zepts	.72	4	vierstufiges Antwortformat	Die Einführung ist ausschließlich durch Erfolge gekennzeich- net.	Baumert et al. (2008)
Von Studierenden eingeschätzte Bedeutsamkeit für die eigene berufspraktische Kompetenzentwicklung von ...					
(9) Praxisdo- zent:in	-	1	unwichtig (1), eher unwich- tig (2), eher wichtig (3), wichtig (4)	-	Eigenentwicklung
(10) Mentor:in	-	1		-	

Anmerkungen: Vierstufiges Antwortformat: trifft überhaupt nicht zu (1), trifft eher nicht zu (2), trifft eher zu (3), trifft voll und ganz zu (4). Sechsstufiges Antwortformat: trifft überhaupt nicht zu (1), trifft größtenteils nicht zu (2), trifft eher nicht zu (3), trifft eher zu (4), trifft größtenteils zu (5), trifft voll und ganz zu (6).

Die Berechnungen der deskriptiven Statistiken und der Signifikanzprüfung von Gruppenunterschieden erfolgten im Statistikprogramm SPSS. Aufgrund der kleinen Stichprobe wurde der weniger voraussetzungsreiche Mann-Whitney-U-Test eingesetzt (Field, 2018). Die Effektstärke wurde nach Cohen (1988) berechnet.

4. Ergebnisse

4.1 Kooperationsinhalte der Tandems

Die Mentorierenden und Praxisdozierenden berichteten in den Interviews über Tätigkeiten zu allen vier Kooperationsinhalten (A–D).

(A) Praxisdozierende und Mentorierende beschrieben, wie sie *zwischen Hochschule und Schulfeld vermittelten und koordinierten*, indem sie sich etwa mit Schulleitenden und Leitenden der Berufspraktischen Ausbildung absprachen: „Wir haben [...] sehr viel [...] fragen [können]. Können wir das? Dürfen wir das? Ist das ok?“ (D13-PDZ). Ebenso intervenierten sie bei Konflikten zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden.

(B) Zur *lateralen Führung eines Teams von Praxislehrpersonen* führten die Interviewten aus, dass sie geeignete Lehrpersonen gesucht und deren Einsätze in den Praktika strategisch geplant hätten: „Da sah ich [...] was Spezialitäten sind, und ich konnte mir [...] ein Bild machen [...], wie wir das auch einbinden könnten“ (G05-MT). Ebenfalls äußerten sich die Interviewten dazu, wie sie soziale Beziehungen zu den Praxislehrpersonen pflegten: „Ihr seid ausgebildete Lehrpersonen [...] ihr könnt das. Also ich musste viel auch so Ermutigungsarbeit machen“ (F09-PDZ). Zudem waren

Praxisdozierende und Mentorierende Ansprechpersonen für Praxislehrpersonen bezüglich Organisation und Administration sowie der Lernbegleitung von Studierenden. Die Tandems organisierten Sitzungen, in denen sie Praxislehrpersonen über administrative Anforderungen im Praktikum informierten, sich über Studierende austauschten sowie Standards und Richtlinien qualitätsvoller Lernbegleitung von Studierenden thematisierten.

(C) Aussagen zu *kooperativen Tätigkeiten von Praxisdozierenden und Mentorierenden bezüglich der Ausbildung von Studierenden* bezogen sich selten auf das Mentoring. In der Primarstufe teilten sich die Tandems die Unterrichtsbesuche der Studierenden auf, in der Sekundarstufe besuchten Praxisdozierende vor allem bei denjenigen Studierenden den Unterricht, bei denen das Bestehen der im ersten Studienjahr laufenden Eignungsprüfung für den Lehrberuf infrage gestellt war. Eignungsfragen wurden in allen Tandems gemeinsam besprochen. Häufig wurde über die Vorbereitung und die Durchführung der Begleitseminare berichtet: „Zum Beispiel machte [die Praxisdozentin oder der Praxisdozent] letztes Mal [einen Input] zum Thema ‚Spielen‘ [...]. Und wir führten jetzt diesen [Anlass] ein, das heißt die Studierenden bringen einen Fall [...] und wir diskutieren das im Plenum“ (C08-MT). Ebenso wurden über den Unterricht hinausgehende Lerngelegenheiten organisiert, wie etwa das Mitwirken von Studierenden bei Schulanlässen (Sporttag, Wandertag, Schulfest etc.), und die vielen Informationen für Studierende aufbereitet: „Jetzt habe ich die [Broschüre] erstellt: Die Schulhäuser sind beschrieben, dann die Informationen über Praxistage, über den Kick-off, wann was läuft“ (B04-PDZ). Zudem kümmerten sich Praxisdozierende und Mentorierende um das Wohlbefinden der Studierenden, was insbesondere in der Phase des ersten COVID-19-Lockdowns (Frühjahr 2020) sehr bedeutsam gewesen war.

(D) Bezüglich der *Administration und der Organisation des Praxiszentrums* führten die Interviewten aus, dass sie die Rahmenstrukturen der Praktika organisiert hätten (Räume für Seminare, Zeiten für Praktikumsbesuche, Zuteilungen der Studierenden zu den Praxislehrpersonen, Besprechungstermine mit leitenden Personen, Prüfung der Vereinbarkeit von Studienanlässen mit den Stundenplänen, der Jahresplanung etc.). Vor allem die Praxisdozierenden verwalteten das Budget und tätigten die Abrechnungen mit der Hochschule.

4.2 Zwei Typen von Tandems bezüglich Kooperationsformen zur Bereitstellung berufspraktischer Lerngelegenheiten

Bei der Durchsicht der Aussagen konnten Unterschiede zu Kooperationsinhalt (C) – Ausbildung von Studierenden – hinsichtlich der in Abschnitt 3.1 beschriebenen Kooperationsformen herausgearbeitet werden. Die Tandems beschrieben Tätigkeiten, bei denen jeweils eine Person für den Aufgabenbereich verantwortlich war (einseitige

Verantwortung) respektive bei denen sie gemeinsam die Verantwortung übernehmen. Des Weiteren zeigten sich Unterschiede bezüglich der Art und Weise der Kooperation zwischen erstens einer vorwiegenden Arbeitsteilung und situativen Mitwirkung einer Person sowie zweitens einer vorwiegenden Kokonstruktion und Arbeitsteilung. Alle 22 interviewten Personen ließen sich zwei Merkmalskombinationen zuordnen, welche sich als zwei Typen beschreiben lassen: Typ 1 mit einseitiger Verantwortung sowie vorwiegender Arbeitsteilung und situativer Mitwirkung und Typ 2 mit gemeinsam wahrgenommener Verantwortung sowie vorwiegender Kokonstruktion und Arbeitsteilung. Es zeigte sich, dass immer das Tandem – das heißt Mentor:in und Praxisdozent:in – demselben Typ zugeordnet werden konnte.

4.2.1 Typ 1: Einseitige Verantwortung mit vorwiegender Arbeitsteilung und situativer Mitwirkung

In diesem Typ waren Praxisdozierende für die schulbezogenen Aufgaben zuständig, Mentorierende für die Lehre und, vor allem in Praxiszentren der Sekundarstufe, für die Unterrichtsbesuche. Die Grobplanung des gesamten Semesters wurde hauptsächlich von den Mentorierenden erstellt. Diese erarbeiteten Vorschläge und die Praxisdozierenden prüften, inwiefern diese in den Schuljahresablauf passten: „Da war [sie/er] mega federführend. Also zu Beginn hat [sie/er] das sehr übernommen“ (F03-PDZ).

Die Hauptverantwortung für die Begleitseminare lag ebenfalls bei den Mentorierenden. Sie entschieden größtenteils, welche Inhalte wann und wie bearbeitet wurden. Eine „ergänzende Zusammenarbeit ergab sich sehr wenig. [...] Die Woche war [durch] und ich sagte dann: ‚Ja komm, ich mache es einfach und dann schauen wir, wie wir das andere noch einfließen lassen können‘“ (C02-MT). Grund für die situative Mitwirkung der Praxisdozierenden war neben fehlenden zeitlichen Ressourcen auch das in dieser frühen Projektphase fehlende Theoriewissen der Praxisdozierenden, welches in den Begleitseminaren vermittelt wurde. Praxisdozierende brachten sich spontan mit ihren Berufserfahrungen in die Begleitseminare ein oder das Tandem teilte sich den Tag auf: „Die Begleitseminare füllte [die Mentoratsperson] mit den Inhalten und ich ergänzte dann vielleicht eher noch etwas. [...] Wir teilten es uns manchmal auch so auf, so ein bisschen zum Kompensieren machte ich vielleicht einmal einen Nachmittag allein mit den Studierenden und dann machte sie wieder einmal alleine“ (F09-PDZ).

Teilweise wurden die Begleitseminare auch insofern gemeinsam vorbereitet, als Praxisdozierende entlang des von den Mentorierenden vorbereiteten inhaltlichen Programms ihre berufspraktischen Erfahrungen einbrachten: „Wir bereiten ein Begleitseminar kurz vor, ich bringe [die thematischen] Schwerpunkte. Dann habe ich ein bisschen den Lead und dann sucht sie dann Sachen, die man gerade als Untermauerung der Praxis hineinbringen [kann]“ (G08-MT).

4.2.2 Typ 2: Gemeinsam wahrgenommene Verantwortung mit vorwiegender Kokonstruktion und Arbeitsteilung

Im Gegensatz zu Typ 1 liegt hier ein stärkerer Fokus auf dem gemeinsamen Gestalten berufspraktischer Lerngelegenheiten, sowohl in der Grobplanung der Semester („Wir haben uns oft getroffen, viel besprochen und gemeinsame Entscheidungen gefällt“ [F02-PDZ]) als auch in der laufenden Planung während des Semesters: „Wir sitzen zusammen und schauen, was jetzt gelaufen ist? Was kommt jetzt als Nächstes?“ (A06-MT).

Auch bei diesem Typ gaben Mentorierende die Lerninhalte für die Begleitseminare vor, diese wurden aber kokonstruktiv aufbereitet: „Wenn es Theorie ist, stellt [sie/er] ein Grobgerüst zusammen und [...] ich gebe [ihr/ihm] [...] meine Rückmeldung. [...] So die Ideen kreieren wir zusammen oder [sie/er] fragt mich: ‚Was meinst du?‘“ (F08-PDZ). Die Planung und die Durchführung der Lerneinheiten wurden vorwiegend als gemeinsame Tätigkeit beschrieben: „Wir haben einen groben Plan [...]. Und nachher sitzen wir im Anschluss an [...] den Seminartag nochmal anderthalb, zwei Stunden zusammen, [...] wer könnte was machen, welches Material haben wir“ (D16-PDZ).

Darüber hinaus zeigten sich in den Ausführungen intensive kooperative Tätigkeiten bei der Begleitung der Studierenden, etwa wenn Studierendendossiers gemeinsam besprochen wurden: „Die Studierendendossiers haben wir [...] einmal durchgeschaut, was uns erwarten wird, was das für Leute sind“ (G09-MT). Oder es wurden Entscheidungen gemeinsam gefällt und getragen: „[Die Mentoratsperson] ist letztlich verantwortlich, weil [sie] diese Mentoratsgruppe leitet. Aber entscheiden so auf der praktischen Ebene, tun wir zusammen. Wir tragen den Entscheid auch zusammen“ (D16-PDZ). Aufgaben wurden in den Tandems des Typs 2 auch arbeitsteilig bearbeitet, zum Beispiel teilten sie sich die Unterrichtsbesuche bei den Studierenden auf und nur jene, bei denen die Eignung fraglich war, wurden von beiden besucht.

Eine weitere kokonstruktive Kooperationsform zeigte sich darin, dass einige Tandems Entwicklungstätigkeiten beschrieben, bei denen sie Materialien für die Lernbegleitung der Studierenden im Praktikum erarbeiteten, beispielsweise eine Adaption des umfangreichen Kompetenzrasters für das erste Studienjahr: „Also wir schauen wirklich Sachen miteinander an [und] entwickeln miteinander“ (D13-PDZ).

4.2.3 Validierung der Typen mittels Fragebogen

Erwartungskonform zeigte sich bei den vier Merkmalen kokonstruktiver Kooperation jeweils ein signifikanter Unterschied mit höheren Ausprägungen bei Mentorierenden und Praxisdozierenden des Typs 2 (vgl. Tabelle 2). Die Unterschiede weisen mittlere bis hohe Effektstärken auf.

Tabelle 2: Unterschiede in der Einschätzung in vier Merkmalen kokonstruktiver Kooperation zwischen Typ 1 und Typ 2

Skalen und Items	Typ 1				Typ 2				Mann-Whitney-U-Test				
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	Median	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	Median	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>d</i>
Von Praxisdozierenden und Mentorierenden eingeschätzte Qualität der Tandemkooperation													
Vertrauen in die Arbeitsweise und die Kompetenzen der Tandemperson	3.47	0.60	12	3.60	3.90	0.22	10	4.00	32.5	-2.036	.042	.43	0.95
Wertschätzende Gesprächskultur	5.38	0.77	12	5.75	5.93	0.24	10	6.00	34.0	-2.074	.038	.44	0.98
Anschlussfähigkeit von Wissens- und Erfahrungsbeständen	4.81	1.07	12	4.88	5.73	0.42	10	6.00	28.0	-2.191	.028	.47	1.07
Gemeinsames Bewältigen von Problemen und Schwierigkeiten	5.12	0.83	10	5.30	5.91	0.18	9	6.00	18.5	-2.353	.019	.54	1.28

Anmerkungen: Antwortformat: sechsstufige Likert-Skala; Ausnahme: vierstufige Likert-Skala bei „Vertrauen“, „Erfolgserleben“ und Einzelitems zur Bedeutsamkeitseinschätzung (je höher, desto mehr Zustimmung).

4.3 Anreicherung der Typen mittels Fragebogen

Beim fachlichen und zeitlichen Nutzen bestehen entgegen der Erwartung keine signifikanten Unterschiede (vgl. Tabelle 3). Bei der Zufriedenheit zeigt sich wider Erwarten ein signifikanter Unterschied. Der Unterschied beim Erfolgserleben ist erwartungskonform. Bei den Einschätzungen der Studierenden hinsichtlich der Bedeutsamkeit der Praxisdozierenden und Mentorierenden für ihre berufspraktische Kompetenzentwicklung zeigten sich jeweils höhere Mittelwerte bei Typ 2 als bei Typ 1, allerdings ist dieser Unterschied nur für die Mentorierenden signifikant, dies mit mittlerer Effektstärke.

Tabelle 3: Unterschiede in der Einschätzung des Nutzens der Tandemkooperation (Praxisdozierende und Mentorierende) und der Bedeutsamkeitseinschätzung (Studierende) zwischen Typ 1 und Typ 2

Skalen und Items	Typ 1				Typ 2				Mann-Whitney-U-Test				
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	Median	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	Median	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>d</i>
Von Praxisdozierenden und Mentorierenden eingeschätzte Qualität der Tandemkooperation													
Fachlicher Nutzen in der Tandemarbeit	4.38	1.10	12	4.38	5.18	0.95	10	5.50	34.0	-1.729	.084	–	–
Zeitlicher Nutzen in der Tandemarbeit	4.37	1.08	12	4.30	4.78	0.97	10	4.90	45.0	-0.992	.321	–	–
Zufriedenheit im Tandem	5.00	0.92	12	5.13	5.83	0.29	10	6.00	26.0	-2.357	.018	.50	1.15
Erfolgserleben in der Einführung des Tandemkonzepts	3.08	0.57	12	3.25	3.53	0.36	10	3.63	29.0	-2.085	.037	.44	0.98
Von Studierenden eingeschätzte Bedeutsamkeit für die eigene berufspraktische Kompetenzentwicklung von ...													
Praxisdozent:in	3.02	0.91	41	3.00	3.29	0.84	65	4.00	1105.0	-1.586	.113	–	–
Mentor:in	3.43	0.81	40	4.00	3.77	0.49	65	4.00	996.5	-2.536	.011	.25	0.51

Anmerkungen: Antwortformat: sechsstufige Likert-Skala; Ausnahme: vierstufige Likert-Skala bei „Vertrauen“, „Erfolgserleben“ und Einzelitems zur Bedeutsamkeitseinschätzung (je höher, desto mehr Zustimmung).

Grundsätzlich ergaben sich trotz signifikanter Unterschiede in beiden Typen (sehr) hohe Mittelwerte (vgl. Tabelle 2 und Tabelle 3), was auf eine hohe Kooperationsqualität und hohe Bedeutsamkeit schließen lässt.

5. Diskussion

Im Projekt „Praxiszentren“ (Kreis et al., 2023) wurde mit der Einführung von Praxisdozierenden (Kreis et al., 2020) eine neue Funktion implementiert. In den Interviews aus dem ersten Studienjahr und gleichzeitig ersten Projektjahr der Praxiszentren beschrieben Praxisdozierende und Mentorierende, dass sie in den vier Aufgabenbereichen vielfältig tätig waren: (A) Sie vermittelten zwischen Hochschule und Schulfeld, (B) leiteten ein Team von Praxislehrpersonen, (C) bildeten Studierende aus und (D) waren für die Administration und die Organisation des Praxiszentrums verantwortlich. Allerdings zeigten sich Unterschiede in den Beschreibungen kooperativer Tätigkeiten zur Ausbildung von Studierenden. Typ 1 ist vorwiegend arbeitsteilig und kokonstruktiv tätig mit einseitiger Verantwortung, Typ 2 verfolgt eine kokonstruktivere, wissensintegrativere Gestaltung berufspraktischer Lerngelegenheiten mit ge-

meinsam wahrgenommener Verantwortung. Die quantitativen Analysen bestätigen diese Typologie größtenteils, wobei zu betonen ist, dass die Mittelwerte auch bei Typ 1 hoch sind. Letzteres deutet darauf hin, dass alle untersuchten Praxisdozierenden und Mentorierenden intensiv kooperierend zusammengearbeitet hatten und viele Ressourcen in den Aufbau eines Praxiszentrums und in die Berufspraktische Ausbildung ihrer Studierenden investierten. Dennoch gibt es unter Bezugnahme auf das theoretische Konzept der Broker:innen (Burt, 2005) Hinweise, dass die Tandems des Typs 2 wissenschaftliche Wissensbestände und berufspraktische Erfahrungen besser verknüpften und somit den Ressourcenfluss zwischen den Teilnetzwerken „Hochschule“ und „Schule“ in beide Richtungen intensiver förderten. Eine vorwiegend konstruktive Kooperation mit gemeinsam wahrgenommener Verantwortung scheint förderlich für qualitätsvolle berufspraktische Lerngelegenheiten zu sein. Die Idee der konstanten Partnerschaften wird an der Pädagogische Hochschule Zürich zurzeit mit dem Projekt „Kooperationsschule 2.0“ fortgeführt.

Beim Vergleich der Fragebogendaten zu Typ 1 und Typ 2 zeigten sich beim fachlichen und zeitlichen Nutzen überraschend keine Unterschiede. Dies widerspricht dem Konsens in der Forschung zur Professionalisierung von Lehrpersonen, dass mit vermehrter kokonstruktiver Kooperation auch höhere Potenziale für berufliche Entwicklung einhergehen (Gräsel et al., 2006; Grosche, Fussangel & Gräsel, 2020; Kreis, 2015). Erklärt werden kann dies unter anderem mit der ebenfalls hohen mittleren Einschätzung der Bedeutsamkeit der Tandems des Typs 1 für die professionelle Entwicklung der Studierenden. Wie bei Typ 2 ist hier ein hohes Qualitätslevel von Kooperation zu beobachten. Es wurde viel Arbeitszeit in kooperative Tätigkeiten investiert und insbesondere die Praxisdozierenden berichteten in den Interviews über einen fachlichen Nutzen.

Vor diesem Hintergrund überrascht es, dass Studierende, die von Tandems des Typs 2 begleitet wurden, ihre Mentorierenden signifikant bedeutsamer einschätzen als die Studierenden, für die Tandems des Typs 1 verantwortlich sind. Aus einer sozialen Netzwerkperspektive kann dieses Ergebnis mit der höher eingeschätzten Kooperationsqualität (Vertrauen, Wertschätzung, Anschlussfähigkeit und Probleme lösen) erklärt werden, da hier Ressourcen (Wissen, Materialien etc.) intensiver ausgetauscht und bearbeitet werden können und die Mentorierenden dieses Wissen etwa über die Schule möglicherweise besser in ihre Lernbegleitung einbauen. Zudem können unterschiedliche individuelle Merkmale der Mentorierenden wirksam werden, und dies nicht nur bezüglich der Lernunterstützung von Studierenden, sondern auch bezüglich der Kooperation im Tandem. Möglicherweise leben Mentorierende des Typs 2 kokonstruktivere Formen der Zusammenarbeit stärker vor und fordern diese auch stärker ein. Allerdings beruhen die Ergebnisse auf Selbstberichten, weswegen weiterführende Studien die tatsächlich stattfindenden kooperativen Tätigkeiten fokussieren könnten. Möglich wären etwa Analysen der Planungs- und Auswertungsgespräche im Tandem – das heißt im Hinblick darauf, wie Aushandlungsprozesse konkret gestaltet werden – oder eine Beobachtung von Tätigkeiten während Praktikumstagen. Zudem erfordern profundere Wirksamkeitseinschätzungen erstens den Einsatz von Skalen für die Be-

urteilung der Bedeutsamkeit für die eigene berufspraktische Kompetenzentwicklung und zweitens standardisierte Leistungstests, damit der Wissenszuwachs von Studierenden reliabler und valider gemessen werden kann.

Die Tandems der beiden Typen zeigen trotz gleicher Rahmenbedingungen und Funktionsbeschreibungen unterschiedliche Realisierungen ihrer Funktionen hinsichtlich der Organisation, der Planung und der Durchführung berufspraktischer Lerngelegenheiten. Diese Unterschiede sind in einem Entwicklungsprojekt erwartbar. So postuliert Fend (2008), dass in Entwicklungsprojekten Vorgaben *rekontextualisiert* werden, das heißt, dass institutionelle Vorgaben durch Lehrpersonen – in diesem Projekt durch Ausbilder:innen – an die kontextuellen Merkmale (zum Beispiel zeitliche Ressourcen), die Erfordernisse der Schule und die individuellen Merkmale der Beteiligten adaptiert werden. Einflussreiche intraindividuelle Merkmale könnten etwa die Expertise in Bezug auf berufspraktische Professionalisierungsprozesse, Kooperationsbereitschaft, persönliches Engagement und Innovationsbereitschaft sein. Auf interpersoneller Ebene spielt in erster Linie das Matching eine Rolle, das heißt, inwiefern die Tandempersonen zueinander „passen“ und bei welchen Aspekten eine Übereinstimmung und bei welchen eine Nichtübereinstimmung förderlich für das Lernen der Studierenden ist.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in Tandems tätige Ausbilder:innen als Broker:innen zwei Teilnetzwerke zusammenführen und den Ressourcenfluss sicherstellen. Wenn sie vorwiegend kokonstruieren und gemeinsam Lerngelegenheiten verantworten, zeigt sich dies als förderlicher für die berufspraktische Kompetenzentwicklung der Studierenden als eine stärker arbeitsteilig ausgerichtete Kooperation. Zudem können die Tandems Passungsprobleme zwischen Hochschule und Schule vor Ort auffangen und in persönlichen Gesprächen klären. Auch Missverständnisse können da bearbeitet werden, wo sie auftreten. Konstante Kooperationsbeziehungen zwischen Personen der Hochschule und Personen des Schulfelds mit unterstützendem organisationalem Rahmen, ausreichenden Zeitressourcen und vertrauensvollem sowie wertschätzendem Umgang sind bedeutsam für qualitätsvolle berufspraktische Professionalisierung.

Literatur

- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (Hrsg.). (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzepte, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Kunter, M., Löwen, K., Neubrand, M. & Tsai, Y. (2008). *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Beckmann, T. & Ehmke, T. (2018). Kooperation von Lehrkräftebildnern im Langzeitpraktikum – Tandems und Fachnetze aus universitären und schulpraktischen Leh-

- renden. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 11(1), 168–185. <https://doi.org/10.2378/peu2020.art7d>
- Burt, R. S. (2005). *Brokerage and closure: An introduction to social capital*. Oxford: Oxford University Press <https://doi.org/10.1093/oso/9780199249145.001.0001>.
- Christoforatos, E. (2011). Third Space. *Journal für LehrerInnenbildung*, 11(2), 51–54.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Auflage). Hillsdale: Erlbaum.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3. Auflage). Los Angeles: SAGE.
- Dizinger, V., Fussangel, K. & Böhm-Kasper, O. (2009). *Skalenhandbuch zum Projekt „Kooperationsformen und Beanspruchungserleben an Halb- und Ganztagschulen“* (unveröffentlichtes Dokument).
- EDK. (2015). *Anleitung für die Erstellung eines Anerkennungs-gesuches für die Hochschuldiplome für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. <https://www.edk.ch/de/themen/diplomanerkennung/hochschuldiplome>
- Ehmke, T., Fischer-Schöneborn, S., Reusser, K., Leiss, D., Schmidt, T. & Weinhold, S. (Hrsg.). (2022). *Innovationen in Theorie-Praxis-Netzwerken – Beiträge zur Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamäki (Hrsg.), *Perspectives on Activity Theory* (S. 19–38). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812774.003>
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5. Auflage). London: SAGE.
- Forgasz, R., Heck, D., Williams, J., Ambrosetti, A. & Willis, L.-D. (2018). Theorising the Third Space of professional experience partnerships. In J. Kriewaldt, A. Ambrosetti, D. Rorrison & R. Capeness (Hrsg.), *Educating future teachers: Innovative perspectives in professional experience* (S. 33–48). Singapur: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5484-6_3
- Fraefel, U. (2018). Hybride Räume an der Schnittstelle von Hochschule und Schulfeld. Ein zukunftsweisendes Konzept der Professionalisierung von Lehrpersonen. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 13–43). Wiesbaden: Springer VS. 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* (S. 99–114). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fraefel, U., Bernhardsson-Laros, N. & Bäuerlein, K. (2017). Partnerschaftliches Lehren und Lernen angehernder und erfahrener Lehrpersonen im Schulfeld – Aufbau von Professionswissen mittels Peer-to-Peer-Mentoring in lokalen Arbeits- und Lerngemeinschaften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 9(1), 30–49.
- Galle, M. (2021). *Unterrichtszentrierte Schulentwicklung. Schulen auf den Weg zu einer personalisierten Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35070-3>

- Galle, M. & Kreis, A. (2020). *Erfassung von vier Merkmalen kokonstruktiver Kooperation im Tandem (koKoTa) – Entwicklung und Validierung eines Instruments für den Bildungsbereich*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25624.21761/1>
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisypchos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219.
- Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), 461–479. <https://doi.org/10.3262/ZP2004461>
- Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–575). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_39
- 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* (S. 33–56). Bad Heimbrunn: Klinkhardt.
- Kohler, R. (2017). Partnerschaften von Schulen und Universitäten in den USA. Entstehung und Herausforderungen. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 105–116). Münster: Waxmann.
- Kreis, A. (2015). Professionsforschung in inklusiven Settings – Einblick in die Studie KosH. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven Sonderpädagogischer Professionalisierung* (S. 25–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kreis, A. & Brunner, E. (2022). Berufspraktische Lehrpersonenbildung als Tätigkeit in sozialen Netzwerken: Theoretischer Rahmen und methodische Konzeption für eine interdisziplinäre Analyse aus allgemein- und mathematikdidaktischer Perspektive. In T. Leonhard, T. Royar, M. Schierz, C. Streit & E. Wiesner (Hrsg.), *Schul- und Berufspraktische Studien und die Fachdidaktiken. Verhältnisbestimmungen – Methoden – Empirie* (S. 179–201). Münster: Waxmann.
- Kreis, A. & Galle, M. (2023). Praxisdozierende als Broker*innen in sozialen Teilsystemen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 23(1), 76–85. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2023-07>
- Kreis, A., Galle, M., Hürlimann, M., Pirovino, L. & Shepherd, J. (2023). Praxiszentren – berufspraktische Lehrpersonenbildung im kooperativen Raum zwischen Schulfeld und Hochschule. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 41(1), 104–123. <https://doi.org/10.36950/bzl.41.1.2023.10058>
- Kreis, A., Krattenmacher, S., Wyss, C., Galle, M., Ha, J., Locher, A. & Fraefel, U. (2020). Tandems von Praxisdozierenden und PH-Dozierenden – berufspraktische Lehrpersonenbildung in gemeinsamer Verantwortung von Schule und Hochschule. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), 407–421. <https://doi.org/10.36950/bzl.38.3.2020.9269>
- Kreis, A., Wagner, S., Schnebel, S., Deiringer, S. & Wyss, C. (2014). *Skalenhandbuch zur Befragung von Lehramtsstudierenden (Projekt KUBeX – Kollegiales Unterrichtscoaching und Entwicklung experimenteller Kompetenz in der Ausbildung von Lehrpersonen)*. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.

- Lunenberg, M., Dengerink, J. & Korthagen, F. (2014). *The professional teacher educator: Roles, behaviour, and professional development of teacher educators*. Rotterdam: Sense. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-518-2>
- McCombie, G. & Guldemann, T. (2022). Berufspraktische Ausbildung an Partnerschulen: Führen mehr Kooperation und mehr Kontinuität zu einer höheren Professionalisierung? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 40(1), 111–127. <https://doi.org/10.36950/bzl.40.1.2022.9198>
- Nerdinger, F. W. (2019). Teamarbeit. In F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (4., vollständig überarbeitete Auflage, S. 119–134). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56666-4_8
- Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Münster: Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_62
- Resch, K., Schrittmesser, I. & Knapp, M. (2024). Overcoming the theory-practice divide in teacher education with the ‚Partner School Programme‘. A conceptual mapping. *European Journal of Teacher Education*, 47(3), 564–580. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2058928>
- Resnick, L. B., Levine, J. & Teasley, S. (Hrsg.). (1991). *Perspectives on socially shared cognition*. Washington: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10096-000>
- 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.
- Schmidt, C. (2013). Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Auflage, S. 473–486). Weinheim: Beltz.
- Shavelson, R. J. (2020). Research on teaching and the education of teachers: Brokering the gap. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(1), 37–53. <https://doi.org/10.36950/bzl.38.1.2020.9310>
- van Velzen, C. & van der Klink, M. (2014). Developing internships in the Netherlands: New concepts, new roles, new challenges. In J. C. de Mora & K. Wood (Hrsg.), *Practical knowledge in teacher education. Approaches to teacher internship programmes* (S. 180–194). London: Routledge.
- Willekens, V., Consuegra, E., Struyven, K. & Engels, N. (2016). How to become a broker: The role of teacher educators in developing collaborative teacher research teams. *Educational Research and Evaluation*, 22(3–4), 173–193. <https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1247721>
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe.
- 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. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

*Eveline Gutzwiller-Helfenfinger, Daniela Knüsel Schäfer, Lea Weniger
und Regina Schmid*

Mit Lesson Studies den hybriden Raum gestalten: Kooperation von Studierenden, Praxislehrpersonen und Mentor:innen im Langzeitpraktikum

Zusammenfassung

Es werden erste Ergebnisse aus einer qualitativ-explorativen Studie berichtet, welche die Entwicklung und die Umsetzung eines Lesson-Study-Modells im Kontext von Berufspraktischen Studien begleitet. 13 Studierende der Kindergarten- und Primarstufe, 14 Praxislehrpersonen und fünf Mentor:innen nahmen teil. Zwei Studierende und ihre Praxislehrpersonen arbeiteten je als Lesson-Study-Team zusammen und wurden durch die Mentor:innen der Pädagogischen Hochschule unterstützt. Ziel war, zu untersuchen, wie Teams, welche zum ersten Mal eine Lesson Study umsetzen, ihr erstes Co-Debriefing (Nachbesprechung) gestalten. Der Analysefokus liegt auf der kommunikativen Kooperation der Teammitglieder. Dazu wurden die Audioaufzeichnungen des ersten Co-Debriefings analysiert. Es zeigt sich, dass die sechs Lesson-Study-Teams das Co-Debriefing bezüglich der Länge und des thematischen Ablaufs unterschiedlich gestalteten, was den Schluss nahelegt, dass unter anderem akteur:innenbezogene Faktoren wie die Suche nach der je eigenen Rolle zur Ausformung der Co-Debriefings beitrugen.

Schlagwörter: Diskursanalyse; Kooperation; Lehramtsstudierende; Lesson Studies; Praktikum

Lesson Studies as a means to shape the third space: Cooperation between pre-service teachers, school-based mentor teachers, and university-based mentors during internships

Summary

We report first results from a qualitative explorative study that investigates the development and the implementation of a lesson-study model in the context of internships of kindergarten and primary school pre-service teachers. 13 pre-service teachers, 14 school-based mentor teachers, and five university-based mentors participated. Two pre-service teachers and their school-based mentor teachers worked together as a lesson-study team and were supported by university-based mentors. Our aim was to investigate how lesson-study teams who implement a lesson study for the first time organise their first co-debriefing. The focus of the analysis was on the team members' communicative cooperation. To this end, audio recordings of the first co-debriefing were analysed. We found that the six teams organised their co-debriefing differently regarding both their length and their thematic sequencing, which suggests that person-related factors like the team members' search for their specific role contributed to the shaping of these co-debriefings.

Keywords: cooperation; discourse analysis; internship; Lesson Studies; pre-service teachers

1. Einführung

Mit der Veränderung von Praktikumsformaten sind verschiedene Erwartungen an die Professionalisierung angehende Lehrpersonen verbunden. Neben der Schaffung von Räumen der gemeinsamen Unterrichtsentwicklung (hybride Räume) und der Etablierung von Partnerschaftsstrukturen zwischen Ausbildungsinstitutionen und Schulen (Partnerschulkonzepte) wird insbesondere der Einrichtung ko-konstruktiver berufspraktischer Ausbildungsformate viel Bedeutung zugemessen. Ziel dieser Formate ist, das Denken und das Lernen der Schüler:innen zu verstehen und damit pädagogisches Sehen und Denken in seinen Tiefendimensionen anzubahnen (Reusser & Fraefel, 2017). Auf der Grundlage des Konzepts einer „Community of Practice“ (Lave & Wenger, 1991) wird professionelles Fachwissen kollaborativ aufgebaut und gleichzeitig das Zusammenspiel von Theorie und Praxis unterstützt, insbesondere in Verbindung mit dem Ansatz der hybriden Strukturen.

In jüngster Zeit ist das Konzept der Lesson Studies als praktisches Format für die Lehrer:innenausbildung zunehmend in den Mittelpunkt gerückt (Larssen et al., 2018). Die aus Japan stammenden und mittlerweile weltweit verbreiteten Lesson Studies sind eine kollaborative Form der Lehrer:innenprofessionalisierung, die sich auf das Lernen der Schüler:innen konzentriert. Ursprünglich als Ansatz für die Weiterbildung von Lehrpersonen verwendet (vgl. Oberthaler, 2023), wurden Lesson Studies auch in der Ausbildung von Lehrpersonen erprobt. Mit seinen Elementen der ko-konstruktiven Unterrichtsplanung, der Durchführung und der Beobachtung des Unterrichts, der Analyse und der Diskussion der Beobachtungen und der anschließenden Überarbeitung der ursprünglichen Planung wird diesem Ansatz ein großes Potenzial für die Entwicklung der Lehrer:innenkompetenzen zugeschrieben (Weber, Soukoup-Altrichter & Posch, 2020). An umfangreichen Forschungsergebnissen zur Wirksamkeit von Lesson Studies mangelt es jedoch, insbesondere im Hinblick auf die Ausbildung von Lehrpersonen (Larssen et al., 2018; Rzejak, 2019). Dies liegt nicht zuletzt daran, dass unterschiedliche Lesson-Study-Modelle umgesetzt werden, die je nach Schwerpunkt oft bestimmte Lernangebote stärker betonen als andere (Buchard & Martin, 2017) und an verschiedene kulturelle Kontexte angepasst werden (Ding, Huang, Pressimone Beckowski, Li & Li, 2024). Die vorliegenden Studien zeigen positive Befunde zum Beispiel hinsichtlich der Reflexionsfähigkeit, der Verbindung von Theorie und Praxis sowie der Planungskompetenz (vgl. Oberthaler, 2023).

Im vorliegenden Beitrag beschreiben wir erste Ergebnisse aus einem qualitativ-explorativen Forschungsprojekt, welches die Entwicklung und die Implementierung eines Lesson-Study-Modells begleitet. Der Fokus liegt auf der kommunikativen Kooperation der Teammitglieder in der Unterrichtsnachbesprechung (Co-Debriefing).

2. Lesson Studies in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Im angloamerikanischen und europäischen Raum wurden Lesson Studies hauptsächlich in der Weiterbildung von Lehrpersonen eingesetzt und erforscht. Entsprechend finden sich für Lesson Studies in der Weiterbildung schon zahlreiche Reviews, zum Beispiel von Seleznyov (2019) oder Willems und Van den Bossche (2019). Die Reviews von Xu und Pedder (2015) und Ding et al. (2024) beziehen auch Studien zu Lehramtsstudierenden¹ ein, während Larssen et al. (2018) nur auf Studien mit Studierenden fokussieren.

2.1 Lesson Studies als Professionalisierungsansatz

Bisherige Forschungsbefunde weisen Lesson Studies als wirksamen Professionalisierungsansatz aus, der sich positiv auf das Lernen der Studierenden auswirkt (Willems & Van den Bossche, 2019). So verbessern Lesson Studies die Reflexionskompetenz, die Theorie-Praxis-Verbindung sowie die Planungskompetenz von Studierenden (Botes, Moreeng & Mosia, 2022; Da Ponte, 2017). Des Weiteren scheinen auch die EPIK-Domänen „Professionsbewusstsein“, „Kooperation und Kollegialität“, „Differenzfähigkeit“ und „Personal Mastery“ positiv beeinflusst zu werden (Steinmair & Weber, 2020). Zudem tragen Lesson Studies zur Wertschätzung von Kooperation und zu vermehrter Einsicht in die Bedürfnisse von Schüler:innen bei (Cajkler & Wood, 2015). Die im Review von Willems und Van den Bossche (2019) rezipierten quantitativen Studien weisen zudem signifikante Zuwächse bezüglich des pädagogischen sowie des fachlichen Wissens, der Selbstwirksamkeitsüberzeugung sowie des unterrichtlichen Handelns (zum Beispiel Klarheit der Instruktion, kognitive Aktivierung) auf.

Die Forschung zum Potenzial von Lesson Studies in der Lehrer:innenbildung steht in ihren Anfängen (Rzejak, 2019). Weber et al. (2020) führen dies unter anderem darauf zurück, dass Lesson Studies bisher selten im Rahmen der Berufspraktischen Ausbildung eingesetzt wurden und wenn, dann oft im Kontext von kleinen, meist qualitativ sowie zum Teil explorativ ausgerichteten Projekten mit einer geringen Anzahl an eingebundenen Studierenden (meist weniger als dreißig; Cajkler & Wood, 2015) sowie einer Datenbasis, die vorwiegend auf Selbstberichten beruht. Aufgrund der vielfältigen Variationen von Lesson Studies in der Ausbildung (Weber et al., 2020), die je nach Schwerpunktsetzung bestimmte Lerngelegenheiten stärker ins Zentrum rücken als andere, ist die Vergleichbarkeit der Befunde zusätzlich erschwert (Larssen et al., 2018). Auf der Basis ihres Reviews ziehen Larssen et al. (2018) unter anderem die folgenden Schlüsse für die Umsetzung und die Erforschung von Lesson Studies: Alle in die Planung und die Umsetzung einer Lesson Study involvierten Personen (Praxislehrpersonen, Studierende, Mentor:innen) müssen Klarheit über den Zweck einer Lesson Study haben und diese explizit auf das Lernen der Schüler:innen

1 Da im ganzen Text von Lehramtsstudierenden gesprochen wird, werden diese in der Folge kurz als „Studierende“ bezeichnet.

ausrichten. Des Weiteren müssen für Publikationen zur Wirksamkeit von Lesson Studies die genaue Konzeptualisierung der spezifischen Lesson Study, deren theoretische Grundlagen sowie das verwendete Forschungsdesign klarer und detaillierter berichtet werden. Buchard und Martin (2017) formulieren konkrete Hinweise für die Entwicklung eines Forschungszugangs („tool“), der die Messung der Wirksamkeit von Lesson Studies ermöglichen soll und der „adaptable to the concrete situations experienced by the groups“ (S. 33) ist, wobei mit „groups“ die involvierten Akteur:innen gemeint sind. Dies beinhaltet unter anderem, dass für jede Lesson-Study-Komponente überlegt wird, welche Wirkungen sie auf a) Lehrpersonen (Praxis, reflexive Praxis, Selbstwirksamkeit usw.), b) Schüler:innen (Lernen, Denk- und Verstehensprozesse, Motivation usw.) und c) den Prozess selbst hat (Reichweite des Projekts, Vorerfahrungen der Beteiligten, Rollen weiterer Expert:innen usw.).

2.1.1 Kooperation als zentraler Bestandteil von Lesson Studies

Im Zentrum von Lesson Studies steht die gemeinsame Erfüllung beruflicher Aufgaben im Sinne einer Community of Practice (Lave & Wenger, 1991): gemeinsames Planen, Beobachten, Analysieren und Überarbeiten einer Unterrichtssequenz mit dem Ziel, das Lernen der Schüler:innen noch besser zu fördern, das heißt, die Unterrichtsqualität zu steigern. Kollegiale Kooperation ist sowohl die Basis (Weber et al., 2020) als auch eine Gelingensbedingung von Lesson Studies (Lindner, 2020) und damit ein kritischer Faktor (Ding et al., 2024). An der Kooperation beteiligen sich verschiedene Akteur:innen aus Schule und Hochschule: Studierende, Lehrpersonen und Mentor:innen. Jedes Teammitglied bringt unterschiedliche Expertisen, Perspektiven und Erfahrungen in die Zusammenarbeit ein, was Offenheit für die Ideen und die Perspektiven des Gegenübers erfordert. Durch ihren kollaborativen Charakter bieten Lesson Studies ihrerseits auch Lerngelegenheiten zum Erwerb von Kooperationskompetenzen (Weber et al., 2020).

Anders als im Kontext herkömmlicher Praktika wird in Praktika mit Lesson Studies der Unterricht – von der Planung bis zur Umsetzung und Weiterentwicklung – gemeinsam verantwortet. Damit ‚gehört‘ der Unterricht dem Lesson-Study-Team. Auftretende Schwierigkeiten sind damit kein individuelles, sondern ein gemeinsames Problem, welches zusammen angegangen wird (Dudley, 2015). So können Lesson Studies als kooperatives Lernen und Teilen von Wissen aller Beteiligten verstanden werden, bei welchem im Kontext von Praktika eine hierarchiearme Kommunikations- und Kooperationskultur entsteht. Bei dieser ko-konstruktiven Form der Zusammenarbeit kooperieren Teammitglieder stärker auf Augenhöhe (Prammer-Semmler, 2020), die Beiträge der Studierenden werden als gleichwertig verstanden, es wird mehr ausgehandelt und weniger von den Praxislehrpersonen an die Studierenden delegiert. Gerade das Ernstnehmen der Studierenden auf Augenhöhe im Kontext eines solcherart gestalteten hybriden Raums ermöglicht das „Aushandeln und Vertreten von Standards hoher Professionalität“ (Reusser & Fraefel, 2017, S. 20).

2.1.2 Die Bedeutung des Co-Debriefings

Im Kontext des Lesson-Study-Ansatzes kommt dem Co-Debriefing als Teil des Lesson-Study-Zyklus eine wichtige Rolle zu. Diese Nachbesprechung stellt nicht etwa eine evaluative oder eine defizitorientierte Rückschau über das Lehren der (angehenden) Lehrperson dar (Schüpbach, 2007), sondern dient vielmehr dazu, systematisch erfasste Beobachtungs- und Interviewdaten ausgewählter Schüler:innen sowie weitere Lernerzeugnisse aus dem Unterricht zu teilen und zu analysieren, ein vertieftes Verständnis des Lehr- und Lernprozesses zu gewinnen und dieses für die Weiterentwicklung der Unterrichtssequenz fruchtbar zu machen. Damit wird auch während der Phase des Co-Debriefings der Fokus weg von der unterrichtenden Lehrperson hin auf die Schüler:innen und ihr Lernen gerichtet.

Die Co-Debriefing-Phase dient als Grundlage für eine weitere, *direkt daran anschließende Co-Planning-Phase*. Wiederum kommt den Studierenden, den Praxislehrpersonen und den Mentor:innen die gemeinsame Aufgabe zu, aus den Erkenntnissen des Co-Debriefings den Unterricht weiterzuentwickeln und diesen möglichst gut auf die nun präzisierten Lernbedürfnisse der Schüler:innen abzustimmen. In diesem gemeinschaftlichen Arbeitsprozess bringen sich alle mit ihren je eigenen Rollen und Perspektiven kooperativ ein: Entwicklungsideen werden dargelegt, Argumente ausgetauscht und fachwissenschaftliche und fachdidaktische Konzepte ausgehandelt, wobei insbesondere die Passung zu unterschiedlichen Schüler:innen diskutiert wird (vgl. Dudley, 2015). Mit dieser Einmündung in ein erneutes Co-Planning wird das Co-Debriefing zum verbindenden Element zwischen den einzelnen Lesson-Study-Zyklen und stellt die Weiterentwicklung der Lesson sicher. Unseres Wissens finden sich noch keine publizierten Studien, die spezifisch das Co-Debriefing im Rahmen von Lesson Studies in der Lehrer:innenbildung untersuchen.

2.2 Das Projekt „Partnerschule Berufspraxis“

Im Rahmen des Projekts „Partnerschule Berufspraxis“ wird die Berufspraktische Ausbildung von Studierenden der Kindergarten- und Primarstufe im letzten Studienjahr durch die enge Zusammenarbeit zwischen der Pädagogischen Hochschule Schwyz und der Schule Altdorf weiterentwickelt. Das Konzept wurde im Studienjahr 2021/2022 in partnerschaftlicher Kooperation mit allen Beteiligten entwickelt und wird seit dem Studienjahr 2022/2023 umgesetzt sowie wissenschaftlich begleitet. Besonderes Augenmerk liegt auf dem Lernen der Schüler:innen sowie auf einem intensiven Dialog der Beteiligten über Professionalisierungsprozesse von Studierenden. Durch die Schaffung und die kontinuierliche Weiterentwicklung von erweiterten Kooperationsräumen wird angestrebt, die professionelle Entwicklung aller Beteiligten zu unterstützen sowie ein gemeinsames Verständnis für die Berufspraktische Ausbildung zu entwickeln.

Für die Erreichung der Projektziele werden vier Bausteine umgesetzt. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf die Implementierung des Lesson-Study-Konzepts im Langzeitpraktikum (Baustein 2), bei dem die Studierenden des fünften Semesters zwischen den Sommer- und den Weihnachtsferien während 15 Wochen an jeweils zwei Tagen pro Woche eine Klasse unterrichten und an einem weiteren Tag begleitende Module an der Pädagogischen Hochschule Schwyz besuchen. Seit August 2024 befindet sich das Projekt im dritten Umsetzungsjahr. Im vorliegenden Beitrag werden erste Ergebnisse aus der ersten Umsetzung der Lesson Studies berichtet.

2.2.1 Entwicklung und Umsetzung der Lesson Studies

In Anlehnung an das Konzept der Lesson Studies (Dudley, 2015; Weber et al., 2020) wurde im Langzeitpraktikum zweimal eine Unterrichtssequenz (in Form von Lesson Studies) in einem zyklischen Prozess von jeweils zwei Studierenden und ihren beiden Praxislehrpersonen als Lesson-Study-Team ko-konstruktiv von Grund auf geplant, durchgeführt, anhand von Schüler:innendaten gemeinsam reflektiert und in weiterentwickelter Form erneut durchgeführt (als „Community of Practice“; Lave & Wenger, 1991). Im Zentrum der Lesson Studies steht das Lernen der Schüler:innen, welches durch die Kooperation im Team möglichst effektiv gefördert werden soll. Hierfür entwickelten die Lesson-Study-Teams ko-konstruktiv Unterricht für ihre beiden Klassen – als „Practicum-based Lesson Study“ (Cajkler & Wood, 2020). Die Praxislehrpersonen und die Mentor:innen waren an der Entwicklung der Lesson Studies und der einzusetzenden Instrumenten beteiligt. Sie wurden bei der Umsetzung durch die Projektleitung – bestehend aus einer Praxislehrperson und einer Mentoratsperson – organisatorisch und fachlich unterstützt. Die Studierenden wurden an einem Informationstag in die Konzeption der Lesson Studies, deren Entwicklung und deren Umsetzung eingeführt. Zudem wurden sie mit den relevanten Instrumenten (Vorlage Verlaufsplanung, Beobachtungs- und Interviewleitfäden, Co-Debriefing-Leitfaden usw.) vertraut gemacht.

Jede der beiden Lesson Studies war wie folgt aufgebaut (vgl. Abbildung 1): Die Lesson-Study-Teams identifizierten ein zu erforschendes Thema (eine „learning challenge“, Cajkler & Wood, 2020, S. 37), erörterten Kompetenzstufen und leiteten daraus die zu erreichenden Lernziele ab. Auf dieser Grundlage erstellte das Lesson-Study-Team mithilfe ausgewählter Kernperspektiven und Leitfragen (Staub, 2015) kollaborativ eine detaillierte Planung (erstes Co-Planning) für den Unterricht. Hierbei wurden fachdidaktische Konzepte ausgetauscht und die Passung zu den Interessen sowie den Lernvoraussetzungen unterschiedlicher Schüler:innen – sogenannter Fokuskinder – wurde diskutiert. Zudem wurde geklärt, welche Kombination und welche Anordnung von Lernaktivitäten die erforderlichen Lernprozesse zu unterstützen vermögen. Damit wurde die Unterrichtsplanung vom ganzen Lesson-Study-Team verantwortet und war ein gemeinsames Projekt, zu dem Studierende wie auch Praxislehrpersonen gleichermaßen beitrugen.

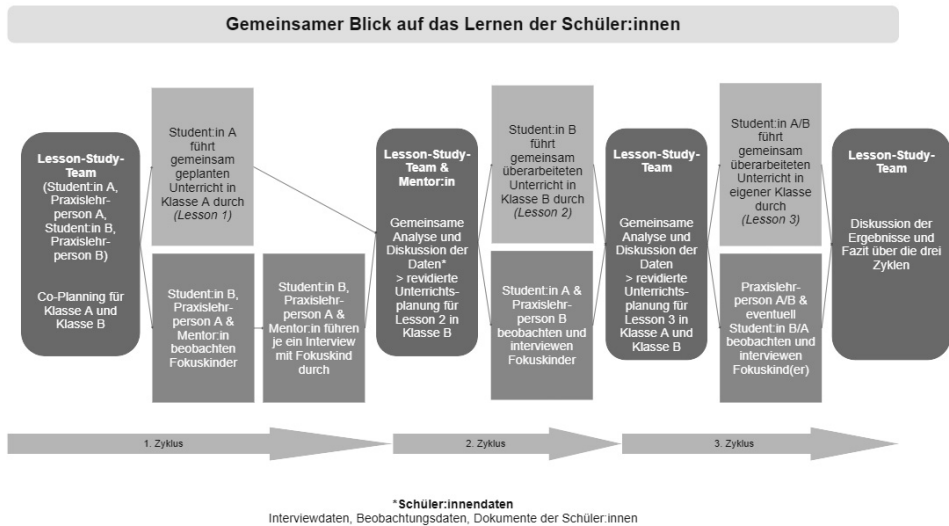


Abbildung 1: Lesson Study gemäß dem Lesson-Study-Konzept im Langzeitpraktikum der Pädagogischen Hochschule Schwyz.

Ein:e Student:in (Student:in A) des Lesson-Study-Teams führte anschließend die geplante Unterrichtssequenz durch. Währenddessen beobachteten die anderen Mitglieder je ein ausgewähltes Fokuskind und führten nach der Sequenz Interviews mit diesen Schüler:innen, um weitere Einblicke in ihren Lernprozess zu gewinnen.² Neben dem Lesson-Study-Team beteiligte sich auch eine Mentoratsperson der Pädagogischen Hochschule Schwyz an der Beobachtung und der Befragung. In einem zeitnahen *Co-Debriefing* wurden die Beobachtungen, die Informationen aus den Interviews sowie Schüler:innenarbeiten (sogenannte Lesson-Study-Daten) vom Lesson-Study-Team und von der Mentoratsperson zusammengetragen, analysiert und diskutiert (vgl. Abbildung 1). Hierbei hatten alle Beteiligten die gleichen Aufgaben: die individuell gesammelten Schüler:innendaten und die eigenen – je unterschiedlichen – Erfahrungs- und Wissensbestände in die Diskussion einzubringen und im Dialog fruchtbar zu machen. Der Fokus der Diskussion lag nicht auf dem Lehren der Studierenden, sondern auf dem Lernen der (ausgewählten) Schüler:innen. Entsprechend sollte nach der Besprechung der gesammelten Lesson-Study-Daten gleich das erneute *Co-Planning* stattfinden. Die durch das Gespräch gewonnenen Erkenntnisse trugen dazu bei, dass ko-konstruktiv Handlungsalternativen für die Weiterentwicklung dieser Unterrichtssequenz zur Verbesserung des Lernens der Schüler:innen generiert und abgewogen werden konnten. Die ursprüngliche Planung wurde von den Teammitgliedern gemeinsam revidiert und in weiterentwickelter Form in der Parallelklasse erneut umgesetzt (zweiter Zyklus).

2 Für die Beobachtungen und die Interviews wurden entsprechende Instrumente in Anlehnung an Dudley (2015), Knoblauch (2019) und Lindner (2020) entwickelt.

Nun unterrichtete Student:in B, während die weiteren Teammitglieder erneut ausgewählte Fokuskinder beobachteten und interviewten. Im anschließenden Co-Debriefing wurden die Ergebnisse wiederum analysiert, wonach die Planung für die dritte Durchführung entwickelt wurde (dritter Zyklus).³ Beide Studierenden setzten diese dritte Planung nun in der je eigenen Klasse um, während die weiteren Lesson-Study-Teammitglieder erneut Fokuskinder beobachteten und interviewten. Beim dritten Co-Debriefing wurden die Beobachtungen und die Ergebnisse abschließend diskutiert und über alle drei Zyklen hinweg zusammengefasst. Diese kooperative Unterrichtsentwicklung diente dazu, durch wiederholtes Erproben einer Unterrichtssequenz zu einer Unterrichtsqualität zu gelangen, die aus der Sicht des Lesson-Study-Teams das Lernen und das Verstehen der Schüler:innen im gewählten Thema bestmöglich förderte.

2.2.2 Fragestellungen

Die Begleitforschung zum Partnerschulprojekt greift die in Abschnitt 2.1 genannten Kritikpunkte der zu wenig detaillierten Beschreibungen zur Konzeptualisierung der Lesson Studies, zu den theoretischen Grundlagen sowie zum Forschungsdesign (Larsen et al., 2018) auf. Sie wurde so konzipiert, dass die Entwicklung und die Durchführung eines Unterrichtsstudienprojekts und die begleitende Forschung miteinander verwoben werden konnten. Im Rahmen eines qualitativ-explorativen Designs untersuchen wir, wie das Konzept der Lesson Studies im Kontext des Langzeitpraktikums genutzt werden kann. Unsere ursprüngliche Forschungsfrage lautete: Wie kann das Konzept der Lesson Studies im Langzeitpraktikum in Klassen mit Kindergarten- und Grundschulkindern eingesetzt werden? Daraus leiteten wir mehrere Unterfragestellungen ab, wobei wir uns hier auf die für den vorliegenden Beitrag relevante beschränken. Diese lautete: Wie entwickelt sich die Kooperation zwischen Praxislehrpersonen und Studierenden bzw. innerhalb der Lesson-Study-Teams durch die Integration des Lesson-Study-Ansatzes?

In diesem Beitrag fokussieren wir auf das Co-Debriefing der ersten Lesson in der ersten Lesson Study. Die Lesson-Study-Teams führten hier zum ersten Mal ein Co-Debriefing durch, welches zügig in ein Co-Planning für die zweite Lesson einmünden sollte. Das Co-Debriefing der ersten Lesson und das Co-Planning der zweiten Lesson fanden somit *innerhalb derselben Besprechung* statt. Für diese Fokussierung formulierten wir die folgende Ausgangsfragestellung: Wie gestalten Lesson-Study-Teams, die zum ersten Mal eine Lesson Study umsetzen, ihr erstes Co-Debriefing?

3 In der zweiten Lesson Study war der dritte Zyklus fakultativ.

3. Methode

Das qualitativ-explorative Vorgehen der Begleitforschung ergab sich aus den folgenden Überlegungen: Erstens zeichnete sich ab, dass maximal sechs Lesson-Study-Teams am Projekt teilnehmen würden, sodass von einer kleinen Stichprobe ausgegangen werden musste. Zweitens sollten der Prozess der Entwicklung und der Umsetzung der Lesson Study an der Partnerschule sowie die Erfahrungen und die Sichtweisen der verschiedenen Akteur:innen (Studierende, Praxislehrpersonen, Mentor:innen, Projektleitung, Steuergruppe) vertieft einbezogen werden. Drittens versteht sich die Begleitforschung als niedrig-invasives Vorhaben, welches die Prozesse von Entwicklung und Umsetzung möglichst wenig stören sollte. Die Praxislehrpersonen sollten durch die Datenerhebungen keinen bzw. kaum Zusatzaufwand haben und die genauere Abstimmung in Bezug auf Erhebungen und Instrumente mitbestimmen können, damit diese möglichst organisch mit der Umsetzung der Lesson Study verbunden werden konnten. Damit entspann sich zwischen dem Forschungsteam, der Projektleitung sowie den Praxislehrpersonen ein kooperativer Prozess, bei dem die Begleitforschung laufend reflektiert und gegebenenfalls angepasst wurde. Viertens sollte die Forschung dem Gesamtprojekt dienen, das heißt, am Ende einer Umsetzungsperiode erste Hinweise dazu liefern, wo möglicher Entwicklungsbedarf für die nächste Umsetzungsperiode bestand.

3.1 Design und Stichprobe

Wir beschränken uns bei der Darstellung des Designs auf die Lesson-Study-Phase sowie auf das erste Umsetzungsjahr. An der ersten Umsetzung im Herbstsemester 2022/2023 nahmen sechs Lesson-Study-Teams teil, bestehend aus 13 Studierenden und ihren 14 Praxislehrpersonen⁴ sowie fünf Mentor:innen. Davon waren sieben Personen männlich: ein Student, vier Praxislehrpersonen und zwei Mentoren. Fünf Teams setzten sich aus je zwei Praxislehrpersonen und zwei Studierenden zusammen, während ein Team aus je drei Praxislehrpersonen und drei Studierenden bestand. Jedes Team zeichnete im ersten Zyklus der ersten Lesson Study unter anderem ein Co-Debriefing auf. Alle Teilnehmenden hatten ihr Einverständnis zur Studienteilnahme erteilt.

Während der ganzen Lesson-Study-Phase wurden im Sinne der Aktionsforschung systematisch Daten gesammelt (Beobachtungen, Interviews), um Einblick in die Lernvoraussetzungen und die Lernprozesse ausgewählter Fokuskinder zu gewinnen (Soukoup-Altrichter, Weber & Steinmair, 2020). Diese Daten standen der Begleitforschung für die Kontextualisierung der Audiodaten zur Verfügung. Ebenfalls zur Verfügung standen sämtliche Verlaufsplanungen sowie der ausgefüllte Co-Debriefing-Leitfaden (vgl. Abschnitt 3.2). Letzterer enthielt diskussionsleitende Fragestellungen, anhand derer die Lesson-Study-Teams das Co-Debriefing durchführen konnten.

4 In einem Lesson-Study-Team teilten sich zwei Praxislehrpersonen eine Klasse.

3.2 Datenerhebungen und Daten

Die Audioaufnahmen wurden von den Lesson-Study-Teams durchgeführt, meist von einer der Praxislehrpersonen. Die Praxislehrpersonen hatten gewünscht, die Aufnahmen selbst vorzunehmen, da sie die Anwesenheit einer Versuchsleiterin als störend empfunden hätten. Für die Praxislehrpersonen war es wichtig, dass die Studierenden im Rahmen der Co-Plannings und der Co-Debriefings ohne die Anwesenheit einer fremden Person einen geschützten Raum erlebten. Damit wurde auch dem Prinzip des niedrig-invasiven Verfahrens in der Begleitforschung Rechnung getragen.

Ausgehend von unserer Ausgangsfragestellung wurden die Daten aus dem ersten Zyklus der ersten Lesson Study analysiert. Die Audiodateien wurden in Anlehnung an Dresing und Pehl (2013) nach dem Vorgehen der einfachen Transkription transkribiert. Die Transkripte mit Zeitmarken wurden für die Analysen zusammen mit den zugehörigen Audiodateien in ein MAXQDA-24-Projekt hochgeladen. Sämtliche Daten wurden für die Aufbereitung und die weiteren Analysen anonymisiert. Die Teilnehmenden gaben ihr Einverständnis, dass ihre anonymisierten Daten verwendet werden durften, und hatten jederzeit die Möglichkeit, ihr Einverständnis zurückzuziehen. Davon machte niemand Gebrauch.

Da die Co-Debriefings integraler Bestandteil der Lesson Studies waren und die Praxislehrpersonen selbst die Audioaufnahmen machten, wurde die Generierung dieser Daten nicht durch die Forschenden beeinflusst. In diesem Sinne können die Audiodateien und die Transkripte als naturalistische Daten (vgl. Beuving & de Vries, 2015) verstanden und somit als authentische Gespräche (Meer & Fetzer, 2022) aufgefasst werden. Für die Durchführung der Co-Debriefings stand den Lesson-Study-Teams ein kurzer Leitfaden mit diskussionsleitenden Fragestellungen zur Verfügung, welcher in Anlehnung an Dudley (2015) und Soukoup-Altrichter et al. (2020) entwickelt worden war. Er war wie folgt aufgebaut: Fortschritte bezüglich Lernzielen, Nutzen der geplanten Unterrichtsschritte, Überraschungen im Umgang mit dem Unterrichtsangebot, Beobachtungen zu den anderen Schüler:innen, die durch das Fokuskind repräsentiert wurden, sowie Implikationen für die zweite und die dritte Lesson. Der Leitfaden war als Tabelle aufgebaut, sodass die Einträge für jedes Fokuskind in der entsprechenden Spalte festgehalten werden konnten.

3.3 Datenanalyse

Für die Analysen orientierten wir uns an der in Abschnitt 3 dargelegten Ausgangsfragestellung, wie Lesson-Study-Teams, welche zum ersten Mal eine Lesson Study umsetzen, ihr erstes Co-Debriefing gestalten. Damit verband sich ein exploratives Vorgehen, welches in Anlehnung an Dresing und Pehl (2013) zunächst aus einem ersten Lesen/Hören und Entdecken und einem anschließenden Kodieren bestand. Ziel war, die Daten in mehreren Schritten einer Diskursanalyse (Deppermann, 2008) zuzufüh-

ren, um die im Co-Debriefing stattfindende kommunikative Kooperation zu erforschen.

Die Erst- und die Drittautorin führten sämtliche Analysen durch. Zuerst hörten sie sich ein Co-Debriefing gemeinsam an und entschieden sich, für jedes Co-Debriefing eine tabellarische Fallzusammenfassung zu erstellen. Diese wurden gemeinsam diskutiert und ergänzt, woraus anschließend das weitere Vorgehen – als Grob- und Feinanalyse – abgeleitet wurde. Während der Analysen wurden laufend Memos verfasst, um Erkenntnisse, Fragen an die Daten sowie Hinweise für die weiteren Analysen festzuhalten. Die Analyse der Co-Debriefing-Daten ist noch im Gange. Im vorliegenden Beitrag werden erste Ergebnisse vorgestellt.

3.3.1 Grobanalyse

Die Grobanalyse bestand in einem ersten Schritt in der tabellarischen Fallzusammenfassung, welche einen Überblick über jedes Co-Debriefing entlang der besprochenen Themen und Inhalte gab. Dabei wurde die jeweilige Verlaufsplanung beigezogen, um die im Co-Debriefing gemachten Aussagen zu kontextualisieren und damit nachvollziehbar zu machen. Zudem wurden Passagen, welche Hinweise auf die Anpassung der Planung für die zweite Lesson enthielten (das heißt einem Co-Planning entsprechen) markiert. Die Fallzusammenfassungen wurden gemeinsam besprochen und gegebenenfalls ergänzt, sodass eine kommunikative Validierung stattfand. Dieses Vorgehen ermöglichte ein erstes Aufbrechen der Daten und informierte über die Planung der weiteren Analyseschritte. So wurde entschieden, für jedes Co-Debriefing vier relevante Passagen genauer zu analysieren (vgl. Abschnitt 4.2).

3.3.2 Feinanalyse

Die Feinanalyse sollte die kommunikative Ausgestaltung des Co-Debriefings durch die Mitglieder der Lesson-Study-Teams erhellen. Dafür wurden bereits im Vorfeld Fragen formuliert, welche an die Daten gestellt werden sollten, unter anderem wer wie lange spricht, wer moderiert, Themen einbringt, Fragen stellt, Vorschläge macht und Anweisungen gibt und wie Entscheidungen getroffen werden (vgl. zum Beispiel die Gesprächspraktiken nach Deppermann, 2008, sowie die grundlegenden Analysekategorien der Gesprächsanalyse nach Meer & Fetzer, 2022). Diese Fragen wurden im Lauf der Analysen ergänzt. Ein besonderer Fokus sollte darauf liegen, wie sich die Studierenden im Co-Debriefing einbrachten, ob sie zum Beispiel proaktiv agierten oder ob sie sich vor allem meldeten, wenn sie von einer Praxislehrperson oder der Mentoratsperson dazu aufgefordert wurden. Um dies zu ermöglichen, wurden in einem ersten Schritt die Redebeiträge der einzelnen Teilnehmenden bezüglich der ausgewählten vier Passagen farblich markiert. Anhand der vorformulierten Fragen

wurden erste deduktive Codes erstellt, anhand welcher die vier Passagen zurzeit noch kodiert werden.

4. Ergebnisse und Interpretation

Die nachfolgend beschriebenen Ergebnisse bieten einen ersten Einblick in den Ablauf und die thematische Ausgestaltung der Co-Debriefings in den sechs Lesson-Study-Teams. Des Weiteren wird beschrieben, wie sich die Redebeiträge der Teammitglieder anteilmäßig gestalteten.

4.1 Übersicht über die Lesson-Study-Teams und thematischer Ablauf der Co-Debriefings (Grobanalyse)

Vor dem Einblick in den thematischen Ablauf soll zunächst eine Übersicht über die Lesson-Study-Teams, den Unterrichtsgegenstand der ersten Lesson sowie die Dauer des entsprechenden Co-Debriefings gegeben werden (vgl. Tabelle 1). Dies erleichtert das Verständnis der nachfolgenden Ausführungen. Die Lesson-Study-Teams 1 sowie 3 bis 6 bestanden aus je zwei Praxislehrpersonen und ihren Studierenden. Lesson-Study-Team 2 bestand aus drei Praxislehrpersonen mit ihren Studierenden. Am Co-Debriefing nahm die jeweilige Mentoratsperson teil.

Tabelle 1: Übersicht über die Lesson-Study-Teams und die Dauer der Co-Debriefings

Lesson-Study-Team	Klassenstufe	Mitglieder	Unterrichtsgegenstand	Dauer
1	Kindergarten	2 Praxislehrpersonen / 2 Studierende	Einüben Herbstlied	00:28:22
2	1. und 2. Klasse	3 Praxislehrpersonen / 3 Studierende	Liedeführung „Zabble mit de Bei“ [„Zappeln mit den Beinen“]	00:31:46
3	3. und 4. Klasse	2 Praxislehrpersonen / 2 Studierende	Farbenmischen und Stempeln	00:35:14
4	4. Klasse	2 Praxislehrpersonen / 2 Studierende	(Bilder-)Geschichten erzählen	00:51:53
5	5. Klasse	2 Praxislehrpersonen / 2 Studierende	Fermi-Fragen	00:49:18
6	6. Klasse	2 Praxislehrpersonen / 2 Studierende	Textverständnis und Lesestrategien	00:38:06

Je zwei Unterrichtsgegenstände bezogen sich auf Musik- bzw. Sprachunterricht, einer auf Bildnerisches Gestalten und einer auf Mathematik. Die Co-Debriefings dauerten zwischen rund 28 und 52 Minuten. Sie variierten nicht nur bezüglich ihrer Länge, sondern auch bezüglich ihres thematischen Ablaufs, wie die Übersicht in Tabelle 2 zeigt, welche auf der Basis der Fallzusammenfassungen erstellt wurde. Die Co-Planning-Sequenzen sind hellgrau unterlegt sowie kursiv hervorgehoben.

Im Vergleich lässt sich feststellen, dass es trotz des Vorliegens eines Leitfadens keinen erkennbaren schematischen Ablauf gibt. Während sich bei allen Co-Debriefings ein klar markierter Abschluss findet, gibt es nur bei fünf einen klar identifizierbaren Einstieg, und nur bei zweien wurde das weitere Vorgehen kurz abgestimmt. Bei Lesson-Study-Team 1 und Lesson-Study-Team 2 fand im Anschluss eher eine Art klassischer Rückblick auf die Lesson statt, während sich die Teams 4 bis 6 zuerst zu den Fokuskindern austauschten. Auch das Aufgreifen der Beobachtungen und Interviews sowie der Beginn des Co-Plannings bzw. die Anzahl und die Ausgestaltung verschiedener Co-Planning-Phasen unterscheiden sich. Ersteres zeigt sich am deutlichsten bei Team 1, welches die Einschätzung der Fokuskinder erst *nach* dem Co-Debriefing vornahm und entsprechend auch nicht aufzeichnete.

Da es sich um das erste Co-Debriefing überhaupt handelte, kann vermutet werden, dass die Teilnehmenden sich erst an diese Art der Besprechung herantasteten und die Ausgestaltung ein erstes Mal explorierten. Es waren zudem vielfältige Aufgaben wie Zusammentragen der Beobachtungs- und Interviewdaten, Festhalten des Lernfortschritts der Fokuskinder, Beurteilung des Nutzens der einzelnen Unterrichtsschritte, Ableiten von Implikationen für die zweite Lesson und vieles mehr zu bewältigen. Dies stellte eine weitere Herausforderung dar.

4.2 Analyse der Redebeiträge (Feinanalyse)

Als Vorbereitung für die Feinanalyse wählten wir ausgehend von den Fallzusammenfassungen die folgenden Textstellen aus: 1) Anfang und Abschluss der Gespräche, 2) die Gelenkstelle des Übergangs vom Co-Debriefing ins Co-Planning und 3) eine „dichte“ Co-Planning-Passage im weiteren Gesprächsverlauf. Beim Einstieg und beim Abschluss interessierte uns, wer in das Gespräch einführte, wer es abschloss und mit welchen Themen das Gespräch eröffnet bzw. beendet wurde.

Als Gelenkstelle zwischen Co-Debriefing und Co-Planning identifizierten wir Gesprächspassagen, in denen die Beteiligten zum ersten Mal Änderungsbedarf ansprachen und konkrete Vorschläge für die nächste Umsetzung der Lesson machten. Aussagen wie „das nächste Mal“ und „beim nächsten Mal“ oder Schlagworte wie „anpassen“, „verändern“ usw. wiesen auf solche Gelenkstellen hin. Auch die dichten Co-Planning-Passagen wählten wir danach aus, inwiefern über konkrete Änderungsvorschläge gesprochen wurde. Als „dicht“ definierten wir eine Passage, die nicht als monologische Erzählphase ablief, sondern als intensive Diskussion mit der aktiven Beteiligung von möglichst vielen Teammitgliedern. Die Abgrenzung der jeweili-

Tabelle 2: Übersicht über den thematischen Ablauf der Co-Debriefings

Lesson-Study- Team 1	Lesson-Study- Team 2	Lesson-Study- Team 3	Lesson-Study- Team 4	Lesson-Study- Team 5	Lesson-Study- Team 6
Einstieg: Vorgehen bestimmen	Einstieg: Datumsangabe	Einstieg: Datumsangabe, Vorgehen bestimmen	Einstieg: Datumsangabe, Anwesende, Vorgehen bestimmen	<i>Kein Einstieg</i>	Einstieg: Vorgehen bestimmen
Rückblick auf Lesson	Rückblick auf Lesson	Einschätzung Fokuskinder (Beobachtung und Interview)	Einschätzung Fokuskinder (Beobachtung)	Einschätzung Fokuskinder (Beobachtung und Interview)	Einschätzung Fokuskinder (Interview)
<i>Co-Planning:</i> Rollenspiel verbessern	Akustik im Schulzimmer	<i>Co-Planning:</i> Setting ändern	<i>Co-Planning:</i> Gruppengröße	<i>Co-Planning:</i> Gruppenarbeit	Beobachtungssituation
<i>Co-Planning:</i> Kernziele umformulieren	Einschätzung Fokuskinder (Beobachtung)	<i>Co-Planning:</i> Mischen	<i>Co-Planning:</i> Instruktionsphase	<i>Co-Planning:</i> Niveaudifferenzierung	<i>Co-Planning:</i> Lernziele
Einschätzung Fokuskinder (Beobachtung) (kurz)	<i>Co-Planning:</i> Unterstützung Fokuskinder	<i>Co-Planning:</i> Anpassungen nächste Lektion	Repräsentation Fokuskinder	<i>Co-Planning:</i> Einstieg der Lesson	Komplexität des Unterrichtsgegenstands
Zeitlicher Ablauf	Vorteile dreimaliger Umsetzung Lesson	<i>Co-Planning:</i> Anpassungen des Ablaufs	Implikationen für Lesson 2 und Lesson 3	<i>Co-Planning:</i> Einsatz Taschenrechner	Einschätzung Fokuskinder
<i>Co-Planning:</i> Kissen am Boden	Rückblick vergangene Planung	Rolle der Lehrperson als Coach	Zeitmanagement	<i>Co-Planning:</i> Einstieg der Lesson (2)	<i>Co-Planning:</i> Vereinfachung Texte
Zusammenfassung	<i>Co-Planning:</i> Einbezug von Text und Bild	Abschluss: Wichtiges ist besammeln	Planungsaufwand	<i>Co-Planning:</i> Niveaudifferenzierung (2)	Einschätzung Fokuskinder
Art der Verlaufsplanung	Dank an Student:in A		Einschätzung zu Wechsel Co-Debriefing/Co-Planning	Zeitmanagement Lesson	Rückblick auf Lesson
Abschluss: Überleiten zu Einschätzung Fokuskinder	Implikationen für ganze Klasse		Nutzen von Beobachtung und Einschätzung Fokuskinder	<i>Co-Planning:</i> Niveaudifferenzierung (3)	<i>Co-Planning:</i> Übung Lesestrategie
	<i>Co-Planning:</i> Gewichtung Repetieren		Abschluss: Zeit beachten	Zeitlicher Ablauf Projekt	Einschätzung Fokuskinder
	Abschluss: Wichtiges ist zusammengetragen			<i>Co-Planning:</i> Abschluss der Lesson	Erfahrungen mit Beobachtungsbogen und Beobachtung
				Erfahrungen bei Interview und Beobachtung	<i>Co-Planning:</i> Übung Lesestrategie
				Abschluss: Planung nächstes Treffen	Abschluss: Schließen der Runde

gen Passagen bestimmten wir unter anderem anhand von sprachlichen Markern, die einen Themenwechsel anzeigten (zum Beispiel „Was mir auch aufgefallen ist“ oder „Wenn du fertig bist“). Sie fallen deshalb unterschiedlich lang aus. Die Einstiegspassagen begrenzten wir zeitlich auf eine Minute, da sie oft aus längeren monologischen Erzählphasen ohne ersichtlichen Themenwechsel bestanden.

Zuerst schauten wir uns an, wer wie oft und wie lange gesprochen hatte. Abbildung 2 zeigt dies vergleichend für alle sechs Lesson-Study-Teams. Dort sind die Redebeiträge in den ausgewählten vier Passagen abgebildet. Letztere sind im zeitlichen Verlauf des gesamten Gesprächs in Blöcken visualisiert: Einstieg, Gelenkstelle, weitere Co-Planning-Stelle und Abschluss. Bei Lesson-Study-Team 2 führte die Co-Planning-Passage direkt in den Gesprächsabschluss, weshalb bei diesem Team nur drei Blöcke erkennbar sind.

Die Visualisierung der Redebeiträge wurde mit dem Visual Tool „Dokument-Porträt“ aus MAXQDA erstellt. Sie zeigt jeweils pro Lesson-Study-Team die prozentuale Redebeteiligung der Anwesenden in den vier ausgewählten Passagen im Gesprächsverlauf. Die Dokument-Porträts sind standardisiert, das heißt, es werden die prozentualen Anteile an der gesamten Co-Debriefing-Dauer dargestellt. Somit lässt sich zum Beispiel auch ersehen und vergleichen, wann das erste Co-Planning stattfand.

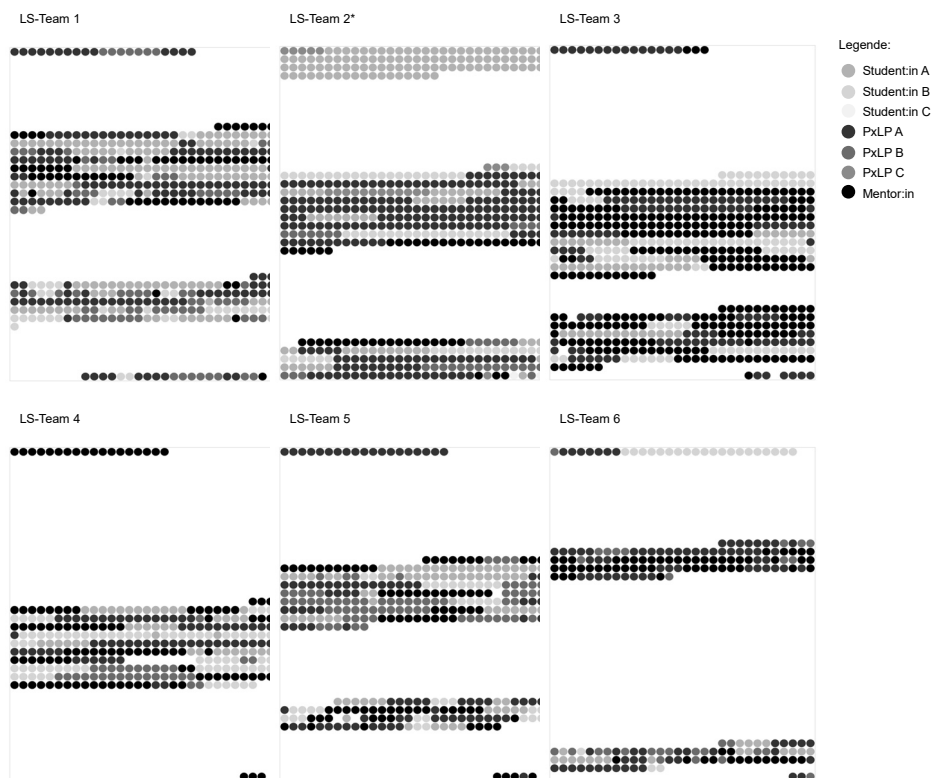


Abbildung 2: Visualisierung der Redebeiträge der einzelnen Teammitglieder (* Lesson-Study-Team 2 bestand aus je drei Studierenden und Praxislehrpersonen; LS = Lesson Study, PxLP = Praxislehrperson).

Es zeigt sich zunächst deutlich, dass die Redebeiträge der Anwesenden je nach Lesson-Study-Team und Passage sehr unterschiedlich ausfallen. Insbesondere der Übergang vom Co-Debriefing ins Co-Planning – die sogenannte Gelenkstelle – tritt je nach Lesson-Study-Team zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Gesprächsverlauf auf. Auffallend ist dabei Lesson-Study-Team 4, welches erst nach der Hälfte des Gesprächs ins Co-Planning übergang. Ebenso unterschiedlich ist die Dauer der Gelenk- und Co-Planning-Passagen. Da wir, wie beschrieben, die Länge dieser Stellen thematisch bestimmten, lässt sich dies als Hinweis darauf deuten, dass die Themen der Co-Planings unterschiedlich intensiv diskutiert wurden.

Neben diesen Unterschieden lassen sich jedoch teamübergreifend ähnliche Gestaltungsmuster erkennen. So übernahm stets eine Praxislehrperson oder die Mentoratsperson den Einstieg und den Abschluss. Die Gesprächsmoderation lag somit stets bei den berufserfahrenen Teilnehmenden. Dies trifft auch auf die Mehrheit der Gelenk- und Co-Planning-Passagen zu. Nur bei einigen wenigen dieser Stellen ergriffen die Studierenden einleitend das Wort und brachten – so eine Vermutung – von sich aus ein bestimmtes Thema in das Gespräch ein (bei Lesson-Study-Team 3, 4 und 5). Innerhalb der Gelenk- und Co-Planning-Passagen hingegen waren in praktisch allen Lesson-Study-Teams die Studierenden aktiv am Gespräch beteiligt. In Lesson-Study-Team 1 schien das Gespräch besonders intensiv zwischen allen Beteiligten abzulaufen, worauf der rege Wechsel der Redeanteile hindeutet. Einzig in Lesson-Study-Team 6 war die Gesprächsbeteiligung der Studierenden deutlich zurückhaltender: Die Gelenkstelle verlief ganz ohne ihre Beteiligung, bei der dichten Co-Planning-Passage waren ihre Redeanteile eher gering. Auffallend ist zudem, dass sich in Lesson-Study-Team 2 Student:in C ein einziges Mal ganz kurz einbrachte, und zwar am Ende der Co-Planning-Passage, kurz vor dem Abschluss des Co-Debriefings.

5. Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse unserer bisherigen Analysen zeigen erste Gestaltungsmerkmale der Co-Debriefings auf. Es fanden sich gerade bezüglich der Länge und der thematischen Ausgestaltung große Unterschiede zwischen den Lesson-Study-Teams. Dies weist darauf hin, dass der Leitfaden und die Schulung durch das Projektteam genügend Gestaltungsraum offenließen, sodass neben lessonspezifischen Faktoren (zum Beispiel Unterrichtsgegenstand oder Klassenstufe) auch akteur:innenbezogene Faktoren wie das Verständnis und die Einnahme der eigenen Rolle, die Gesprächsbereitschaft oder die Reflexionskompetenzen der Teilnehmenden zur Ausformung des je spezifischen Co-Debriefings beitrugen. Weitere Analysen werden zeigen, inwieweit dies zum Beispiel mit der Gesprächsorganisation (Deppermann, 2008) zusammenhängen könnte. So könnte die Einnahme einer moderierenden Rolle seitens Praxislehrperson oder Mentor:in mit mehr oder weniger starker Lenkung einhergehen und zu einem entsprechenden Verhalten der anderen Teammitglieder geführt haben.

Damit verbunden zeigte sich, dass die Moderation der Co-Debriefings nie durch Studierende erfolgte. Somit stellt sich die Frage, welches Verständnis und welche entsprechenden Erwartungen die Teilnehmenden mitbrachten. Es ist unter anderem möglich, dass die Studierenden sich bewusst zurückhielten und – wie in den regulären Nachbesprechungen – keine moderierende Rolle einnahmen. In den Lesson-Study-Teams bestand zudem ein unterschiedlicher Wissens- und Informationsstand unter den Mitgliedern, was das Konzept der Lesson Studies betrifft. So war zum Beispiel die Mehrheit der Praxislehrpersonen und Mentor:innen in die gemeinsame Konzepterarbeitung involviert, was ebenfalls zu spezifischen Erwartungen an ihre Rolle im Co-Debriefing geführt haben kann. Aber auch wenn im Praktikum bezüglich des Wissens und des Status der Beteiligten asymmetrische Beziehungsverhältnisse (Führer & Cramer, 2021) bestehen, bedeutet dies nicht, dass die Co-Debriefings asymmetrisch verlaufen müssen. Im Gegensatz zu herkömmlichen Unterrichtsnachbesprechungen hatten in dem hier dargelegten Setting Student:in B, Praxislehrperson A sowie die Mentoratsperson mit der Beobachtung und der Befragung eines je ausgewählten Kindes die gleichen Aufgaben, was potenziell dazu führen könnte, dass anschließende Gespräche zumindest inhaltlich betrachtet symmetrischer ausfallen. Die Performanz der unterrichtenden Studierenden ist zudem klar nicht Gegenstand des Co-Debriefings; der Blick aller Teilnehmenden liegt auf den Lernprozessen und den Lernergebnissen der Fokuskinder, wodurch eine solche Symmetrie zusätzlich gefördert wird. Weitere Analysen sollen erhellen, wie genau die einzelnen Teammitglieder ihre Rolle ausgestalteten, zum Beispiel durch das Aufwerfen von Themen, das Einbringen von Vorschlägen und Zusammenfassungen oder das Treffen von Entscheidungen, und wie sich ein mögliches „auf mehr Augenhöhe“ (Prammer-Semmler, 2020) zeigte, gerade auch im Hinblick auf eine anvisierte Gleichwertigkeit der Verantwortung beim Co-Planning.

Die Ausgestaltung von Co-Debriefings im Rahmen von Lesson Studies wurde in der Forschungsliteratur bisher vernachlässigt. Da das Co-Debriefing mit seinem Einbezug eines erneuten Co-Plannings die Verbindung zum nächsten Lesson-Study-Zyklus darstellt, kann davon ausgegangen werden, dass dessen Qualität die Weiterentwicklung des Unterrichts beeinflusst. Damit stellen sich Fragen wie die folgenden: Wie viel Gestaltungsfreiheit sollen die einzelnen Lesson-Study-Teams wahrnehmen können? Welches ist das Minimum an Vorgaben, um ein Co-Debriefing ziel führend, das heißt zur Weiterentwicklung des Unterrichts im Dienst des Lernens der Schüler:innen, umsetzen zu können? Wie können Studierende dazu ermutigt werden, sich proaktiv einzubringen? Inwiefern tragen der Gesprächsstil und die Rolle von Praxislehrpersonen und Mentor:innen hierzu bei (vgl. Futter, 2017)? Gerade in den Co-Debriefings zeigt sich das große Potenzial von Lesson Studies für die Entwicklung der Lehrer:innenkompetenzen, da der Fokus nicht primär auf der Performanz der Studierenden, sondern auf dem Lernen der Schüler:innen liegt (vgl. Weber et al., 2020), was hilft, pädagogisches Sehen und Denken in seinen Tiefendimensionen anzubahnen (Reusser & Fraefel, 2017). Die systematische Erforschung verschiedener Varianten von Co-Debriefings entlang der hier gestellten und weiterer Fragen kann

daher dazu beitragen, Gelingensbedingungen für eine solche Anbahnung im Rahmen von Lesson Studies zu identifizieren.

Literatur

- Beuving, J. & de Vries, G. (2015). *Doing qualitative research: The craft of naturalistic inquiry*. Amsterdam: Amsterdam University Press. <https://doi.org/10.1515/9789048525522>
- Botes, W., Moreeng, B. & Mosia, M. (2022). Pre-service teachers' experiences of a lesson study approach as a form of student support. *Issues in Educational Research*, 32(1), 57–70. <http://www.iier.org.au/iier32/botes.pdf>
- Buchard, J. & Martin, D. (2017). Lesson Study ... and its effects. *Hellenic Journal of Research in Education*, 6(2), 1–15. <https://doi.org/10.12681/hjre.14809>
- Cajkler, W. & Wood, P. (2015). Lesson study in initial teacher education. In P. Dudley (Eds.), *Lesson study. Professional learning for our time* (pp. 107–127). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203795538-5>
- Cajkler, W. & Wood, P. (2020). Lesson study in ITE: A family of approaches. In P. Wood, D. L. S. Larssen, N. Helgevolld & W. Cajkler (Eds.), *Lesson study in initial teacher education: Principles and practices* (pp. 31–46). Bingley: Emerald. <https://doi.org/10.1108/978-1-78756-797-920191003>
- Da Ponte, J. P. (2017). Lesson studies in initial mathematics teacher education. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6(2), 169–181. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-08-2016-0021>
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren: Eine Einführung* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91973-7>
- Ding, M., Huang, R., Pressimone Beckowski, C., Li, X. & Li, Y. (2024). A review of lesson study in mathematics education from 2015 to 2022: Implementation and impact. *ZDM – Mathematics Education*, 56(1), 87–99. <https://doi.org/10.1007/s11858-023-01538-8>
- Dresing, T. & Pehl, T. (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (5. Auflage). Marburg: Dr. Dresing & Pehl GmbH. www.audiotranskription.de/praxisbuch
- Dudley, P. (2015). *Lesson Study: Ein Handbuch*. https://lessonstudy.co.uk/wp-content/uploads/2016/01/Handbook-Lesson-Study_German-Version-2015.pdf
- Führer, F. M. & Cramer, C. (2021). Mentoring und Mentorierenden-Mentee-Beziehung in schulpraktischen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Überblick zu Definitionen, Konzeptionen und Forschungsbefunden. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit: Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung* (S. 113–126). Münster: Waxmann.
- Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Knoblauch, R. (2019). Beobachtung und Dokumentation von Lernaktivitäten in der Lesson Study. In C. Mewald & E. Rauscher (Hrsg.), *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung* (S. 49–76). Innsbruck: Studien-Verlag.

- Larssen, D. L. S., Cajkler, W., Mosvold, R., Bjuland, R., Helgevold, N., Fauskanger, J., Wood, P., Baldry, F., Jakobsen, A., Bugge, H. E., Næsheim-Bjørkvik, G. & Norton, J. (2018). A literature review of lesson study in initial teacher education. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 7(1), 8–22. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-06-2017-0030>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lindner, G. (2020). Der Blick auf das Kind – können Lehramtsstudierende durch Lesson Studies für reflektierte Beobachtung des Lernens der Kinder sensibilisiert werden? In K. Soukoup-Altrichter, G. Steinmair & C. Weber (Hrsg.), *Lesson Studies in der Lehrerbildung. Gemeinschaftliche Planung und Evaluation von Unterricht im Lehramtsstudium* (S. 93–112). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27748-2_5
- Meer, D. & Fetzer, A. (2022). Gesprächsanalyse: Methoden und Verfahren zur Analyse authentischer Gespräche. In R. Klabunde, W. Mihatsch & S. Dipper (Hrsg.), *Linguistik im Sprachvergleich. Germanistik – Romanistik – Anglistik* (S. 615–632). Berlin: Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-62806-5_32
- Oberthaler, U. (2023). *Professionelles Lernen in der Praxis: Erkenntnisse zum Beitrag von Lesson Study an die Lehrer/-innenbildung* (Dissertation). Freiburg: Pädagogische Hochschule Freiburg. https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/1926/file/Diss_Oberthaler_2023.pdf
- Prammer-Semmler, E. (2020). „Ich habe das Gefühl, es wirkt“ – eine Studie zur Implementierung der Lesson Studies in der Grundausbildung für Primarstufenpädagogik. In K. Soukoup-Altrichter, G. Steinmair & C. Weber (Hrsg.), *Lesson Studies in der Lehrerbildung. Gemeinschaftliche Planung und Evaluation von Unterricht im Lehramtsstudium* (S. 147–164). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27748-2_8
- Reusser, K. & Fraefel, U. (2017). Die Berufspraktischen Studien neu denken. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), *Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien: Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate* (S. 11–40). Münster: Waxmann.
- Rzejak, D. (2019). Zur Wirksamkeit von Lesson Study: Ein systematisches Review empirischer Studien. In C. Mewald & E. Rauscher (Hrsg.), *Lesson Study. Das Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung* (S. 97–112). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Schüpbach, J. (2007). *Über das Unterrichten reden: Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lehrpraktika – eine „Nahtstelle von Theorie und Praxis“?* Bern: Haupt.
- Seleznyov, S. (2019). Lesson study beyond Japan: Evaluating impact. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8(1), 2–18. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-09-2018-0061>
- Soukoup-Altrichter, K., Weber, C. & Steinmair, G. (2020). Einleitung zum Sammelband. In K. Soukoup-Altrichter, G. Steinmair & C. Weber (Hrsg.), *Lesson Studies in der Lehrerbildung. Gemeinschaftliche Planung und Evaluation von Unterricht im Lehramtsstudium* (S. 1–6). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27748-2>
- Staub, F. C. (2015). Fachspezifisches Unterrichtscoaching. In H.-G. Rolf (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 476–489). Weinheim: Beltz.
- Steinmair, G. & Weber, C. (2020). Merkmale der Umsetzung von Lesson Studies und selbsteingeschätzte Lehrerkompetenzen – Erste Ergebnisse aus dem Basisstudium

- an der Pädagogischen Hochschule OÖ. In K. Soukup-Altrichter, G. Steinmair & C. Weber (Hrsg.), *Lesson Studies in der Lehrerbildung. Gemeinschaftliche Planung und Evaluation von Unterricht im Lehramtsstudium* (S. 127–146). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27748-2_7
- Weber, C., Soukup-Altrichter, K. & Posch, P. (2020). Lesson Studies in der Lehrerbildung – Ein Überblick. In K. Soukup-Altrichter, G. Steinmair & C. Weber (Hrsg.), *Lesson Studies in der Lehrerbildung. Gemeinschaftliche Planung und Evaluation von Unterricht im Lehramtsstudium* (S. 7–46). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27748-2>
- Willems, I. & Van den Bossche, P. (2019). Lesson study effectiveness for teachers' professional learning: A best evidence synthesis. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8(4), 257–271. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-04-2019-0031>
- Xu, H. & Pedder, D. (2015). Lesson study: An international review of the research. In P. Dudley (Eds.), *Lesson Study: Professional learning for our time* (pp. 24–47). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203795538-2>

Teil 3:
Kooperationen – intrainstitutionell

*Manuela Keller-Schneider, Smirna Malkoc, Christina Imp und
Silke Luttenberger*

Erwartungen und Erfahrungen von Berufseinsteigenden und Mentor:innen zum Mentorat in der Induktionsphase in Österreich – Kongruenzen und Divergenzen

Zusammenfassung

Der Berufseinstieg stellt Herausforderungen, die Berufseinsteigende annehmen und bearbeiten müssen, um in der Professionalisierung voranzukommen. Dabei werden sie von Mentor:innen der Induktion begleitet. Wie berufseinsteigende und mentorierende Lehrpersonen das Mentoring verstehen, welche Erwartungen sie aneinander stellen und inwiefern die Vorstellungen einer guten Mentoratsperson übereinstimmen, wird in der Studie „Wahrgenommene Anforderungen in der Induktionsphase“ (WAIIn) der Pädagogischen Hochschule Steiermark (Österreich) untersucht. Ergebnisse der Analyse der mittels eines Fragebogens erhobenen Daten (601 Berufseinsteigende, 134 Mentor:innen) zeigen, dass die Mentor:innen stärker ausgeprägte Unterstützungswünsche erwarten, als die Berufseinsteigenden Unterstützung von ihren Mentor:innen wünschen. Zudem divergieren die Vorstellungen eines guten Mentorings. Berufseinsteigende erwarten ein Beratungsverhältnis, eine Mehrheit der Mentor:innen versteht das Mentorat der Induktion als Ausbildungssituation. **Schlagwörter:** Begleitung; Berufseinstieg; Induktion in Österreich; Mentoring; Rollenverständnis

Expectations and experiences of novice teachers and mentors regarding mentoring in the induction phase in Austria – Congruencies and divergences

Summary

Starting a career as a teacher poses challenges that novice teachers must accept and deal with in order to make progress in their professional development. Induction mentors can promote this process. The study “Perceived demands during induction” (WAIIn), conducted by the University College of Teacher Education Styria (Austria), examines how career starters and mentor teachers understand mentoring, what they expect of each other, and to what extent their notions of a good mentor coincide. The results of the analysis of the data, which were collected by questionnaire (601 career starters, 134 mentors), show that the mentors expect the career starters to wish more support than the career starters actually want from them. Furthermore, the notions of good mentoring diverge. The career starters expect a counselling relationship while the majority of the mentors consider mentoring during induction to be a training situation.

Keywords: entry into the profession; guidance; induction in Austria; mentoring; understanding of roles

1. Einleitung

Aufgrund der sprunghaft ansteigenden Komplexität der gleichzeitig und erstmals eigenverantwortlich zu bewältigenden Anforderungen stellt der Berufseinstieg Herausforderungen, auf die im Studium trotz integrierter Praktika nur begrenzt vorbereitet werden kann. Es gilt, diese Herausforderungen als Entwicklungsaufgaben anzunehmen und zu bewältigen, um in der weiteren Professionalisierung voranzukommen (Keller-Schneider, 2020a, 2021a; Tartwijk, Zwart & Wubbels, 2017). Individuelle und soziale Ressourcen sind dabei von Bedeutung (Keller-Schneider & Hericks, 2022). Um Berufseinsteigende in der sensiblen Phase des Übergangs zu begleiten, wurde in Österreich im Rahmen der Reform „PädagogInnenbildung NEU“ im Schuljahr 2019/2020 die Induktionsphase eingeführt (Braunsteiner & Schnider, 2020). Diese dauert maximal zwölf Monate, bietet spezifische Fortbildungen an den Pädagogischen Hochschulen sowie ein Mentorat an der Schule (Dammerer, Wiesner & Windl, 2023). Die Aufgaben von Mentor:innen der Induktionsphase unterscheiden sich von jenen der Praxisbegleitung im Studium bzw. in der Qualifikationsphase (Reintjes, Bellenberg & im Brahm, 2018) dadurch, dass es sich bei den Mentees nicht um angehende, sondern um bereits für den Beruf qualifizierte Lehrpersonen handelt.

Mentor:innen der Induktionsphase sind an den Schulen tätige Lehrpersonen und übernehmen die Aufgabe, die in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit einsteigenden Lehrpersonen zu begleiten und bei Bedarf zu unterstützen. Berufseinsteigende Lehrpersonen und Mentor:innen sind als zwei komplementär agierende Akteur:innengruppen in diese Phase involviert. Eine den institutionellen Anforderungen entsprechende Kooperation ist erforderlich, die von den individuellen Akteur:innen ihrem Verständnis entsprechend gestaltet wird. Inwiefern diese akteur:innengruppenspezifische und individuelle Gestaltung des Mentorings gegenseitig anschlussfähig ist und inwiefern die gegenseitigen Erwartungen erfüllt werden, trägt zu einem gewinnbringenden Mentoring bei.

An dieser Stelle setzt der Beitrag an und untersucht in einem Mixed-Methods-Ansatz (Schreier & Odağ, 2017) die Erwartungen von Mentor:innen und die Wünsche von Berufseinsteigenden nach mentorieller Unterstützung sowie deren Vorstellungen zu Qualitäten einer guten Mentoratsperson. Inwiefern sich akteur:innengruppenspezifische Ausgestaltungen zeigen und welche Bedeutung diese für eine gegenseitig anschlussfähige Kooperation in den institutionellen Kontexten von Schule und Induktion haben, wird im Beitrag anhand von Daten aus der WAI-Studie („Wahrgenommene Anforderungen in der Induktionsphase“) der Pädagogischen Hochschule Steiermark, die in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Zürich durchgeführt wird, dargelegt.

2. Der Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit: Berufseinstieg als Entwicklungsaufgabe

Definitionsgemäß entspricht der reguläre¹ Berufseinstieg dem Einstieg in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit nach erfolgreich abgeschlossener Qualifikationsphase (Keller-Schneider & Hericks, 2022). Dieser Einstieg stellt Berufseinsteigende vor Herausforderungen, die aufgrund der sprunghaft ansteigenden Komplexität der gleichzeitig zu meisternden Anforderungen des Berufs im Rahmen eines Studiums trotz integrierter Praktika nur begrenzt erfahrbar gemacht werden können (Keller-Schneider, 2020a).

2.1 Berufsphasenspezifische Entwicklungsaufgaben

Berufseinsteigende sind gefordert, Sach- und Fachinhalte adressat:innenbezogen zu vermitteln und eine die Schüler:innen anerkennende Klassenkultur aufzubauen. Da das Handeln als Lehrperson von Ungewissheit geprägt ist (Paseka, Keller-Schneider & Combe, 2018) und aus subjektiv geprägten Entscheidungen der Lehrperson hervorgeht (Keller-Schneider, 2020a; Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015), ist die berufseinsteigende Lehrperson gefordert, ihre Rolle als Berufsperson eigenverantwortlich zu gestalten und ihre berufliche Identität zu finden. Als Mitglied der Community der Professionellen einer Schule sind Berufseinsteigende zudem gefordert, Mitglied des Kollegiums zu sein und die klassenübergreifende Schulkultur mitzugestalten. Diesen Anforderungen liegen *Entwicklungsaufgaben* zugrunde, die sich in *Entwicklungslinien* durch die Berufsbiografie ziehen (Hericks, Keller-Schneider & Bonnet, 2022). Diese gesellschaftlich gestellten und individuell wahrgenommenen Anforderungen weisen berufsphasenspezifische Merkmale auf (Keller-Schneider, 2020a, 2021a).

Dem entwicklungspsychologisch begründeten Konzept von Entwicklungsaufgaben entsprechend (Flammer, 1993; Havighurst, 1948) eröffnen gelöste Entwicklungsaufgaben neue Perspektiven und führen in daraus hervorgehende nachfolgende Entwicklungsaufgaben. Für den Übergang vom Studium in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit lassen sich diese wie folgt beschreiben (Keller-Schneider, 2021a): Aus Erkenntnissen der explorierenden, verschiedene Möglichkeiten ausprobierenden Rollenfindung als angehende Lehrperson geht die Entwicklungsaufgabe der *identitätsstiftenden Rollenfindung* hervor, die im Berufseinstieg bewältigt werden muss, damit als Lehrperson eine gefestigte Rolle mit für die Schüler:innen vorhersehbaren Verhaltensweisen gefunden werden kann. Bezüglich der Aufgabe des Unterrichtens sind Berufseinsteigende gefordert, die im Zuge des Studiums erworbene Fähigkeit, Unterrichtsinhalte sachangemessen aufzubereiten und den Schüler:innen zu vermitteln, im

1 Da mittlerweile zahlreiche Studierende außerhalb ihres Studiums an Schulen arbeiten und damit in den Beruf einsozialisiert werden, verwischen sich die Grenzen zwischen der Qualifikationsphase für den Beruf (Studium mit integrierter Berufspraxis oder Referendariat) und der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit.

Berufseinstieg weiterzuentwickeln. Eine *adressat:innenbezogene Vermittlung* ist erforderlich, um die Schüler:innen in ihrem Lernen über eine große Zeitspanne hinweg zu begleiten und aus einer Nichtpassung hervorgehende Unterrichtsstörungen zu vermeiden. Ausgehend von der in Praktika aufgebauten Fähigkeit der kohärenten Klassenführung, in welcher die angehende Lehrperson den Fokus der Aufmerksamkeit auf ihr Handeln als Lehrperson und dessen Absichten und Ziele legt, ist im Berufseinstieg eine die Schüler:innen *aner kennende Klassenführung* erforderlich, um eine eingespielte Lernkultur aufzubauen und Abläufe sicherzustellen. Der Fokus der Aufmerksamkeit verschiebt sich auf die Klasse. Aus der gelösten Entwicklungsaufgabe der anschlussfähigen, implizite Normen erkennenden Kooperation geht die Anforderung der *mitgestaltenden Kooperation* als gleichberechtigtes Mitglied des Kollegiums hervor.

Diese vier berufsphasenspezifisch konkretisierten Entwicklungsaufgaben ergeben sich aus der Struktur der sich stellenden beruflichen Anforderungen. Sie umfassen über das Individuum hinausgehende, institutionell gegebene implizite Anforderungen (Hericks et al., 2022).

2.2 Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen

Anforderungen werden in einem unbewusst ablaufenden Prozess individuell wahrgenommen, gedeutet und bearbeitet (Lazarus & Launier, 1981), wobei Wissen und Können, Überzeugungen und Werte, Ziele und Motive sowie Regulationsfähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmale und Emotionen (vgl. Abbildung 1) als *individuelle Ressourcen* mitwirken (Blömeke et al., 2015; Keller-Schneider, 2020a). Als relevant erachtete und mit Anstrengung bewältigbare Anforderungen werden in einem beanspruchenden Prozess bearbeitet. Das aus Handlungsentscheidungen (Blömeke et al., 2015) hervorgehende Verhalten führt über metakognitive bzw. reflexive Verarbeitungsprozesse zu Erkenntnissen, die in die individuellen Ressourcen integriert werden und diese dadurch in ihrer latenten Struktur verändern (Berliner, 2001; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Gruber & Degner, 2016). Durch diese Transformation werden nachfolgende Anforderungen in einen veränderten Referenzrahmen gestellt (Keller-Schneider, 2020a). In dieser Transformation von Ressourcen vollzieht sich ein Verdichten und Vernetzen von Wissensbeständen, die zu Synergien gebündelt zunehmend eine fluide, komplexitätsreduzierende Expertise ermöglichen (Tartwijk et al., 2017). Erfahrene Lehrpersonen, und somit auch Mentor:innen, unterscheiden sich damit von Berufseinsteigenden nicht lediglich im Ausmaß von Wissen und Erfahrung, sondern insbesondere in der Logik ihres Wahrnehmens, Deutens und Denkens.

Dieser sich in Professionalisierungsprozessen verdichtende und vernetzende Referenzrahmen der Wahrnehmung und Deutung von Anforderungen ist nicht nur individuell, sondern auch berufsphasenspezifisch geprägt. Vernetztes Wissen und Erfahrung können somit weder weitergegeben noch additiv gesammelt und aufgeschichtet werden; eine reflexive, metakognitive Auseinandersetzung ist erforderlich, um die

Faktoren, die auf Handeln einwirken, aufeinander zu beziehen und, der individuellen beruflichen Identität entsprechend, in Einklang zu bringen (Keller-Schneider, 2020b, 2021b; Wittek & Martens, 2022). Professionalität als verdichtetes und mit Erkenntnissen angereichertes Wissen muss in beanspruchenden Prozessen der Auseinandersetzung mit Anforderungen erworben werden. Individuelle und soziale sowie institutionelle Ressourcen sind dabei von Bedeutung (Keller-Schneider & Hericks, 2022). Angebote einer institutionellen Berufseinführung können dazu beitragen, dass dieser Übergang in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit bewältigt werden kann (Courtney, Austin & Zolfaghari, 2023; Keller-Schneider, Dammerer & Wittek, in Vorbereitung).

3. Professionalisierungstheorien und Berufseinführungsprogramme als institutionelle Rahmung des Übergangs in die eigenverantwortliche Berufstätigkeit

Die Phase des Berufseinstiegs kann aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven betrachtet und beforscht werden (Keller-Schneider & Hericks, 2022; vgl. Abbildung 1). Je nach Perspektive ergeben sich für die Berufseinführung spezifischen Konsequenzen, die im Folgenden ausgeführt werden.

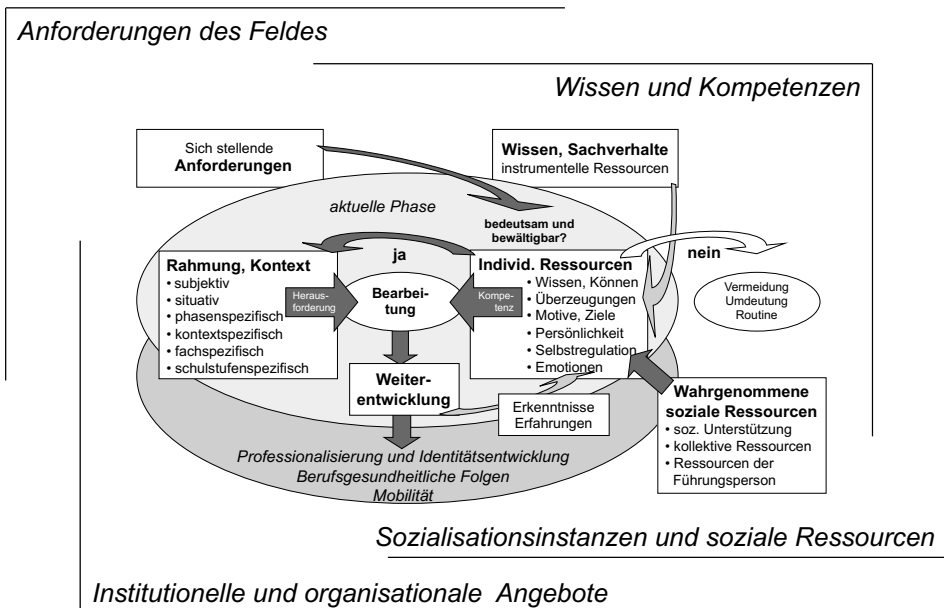


Abbildung 1: Perspektiven auf das Forschungsfeld zur Professionalisierung von Lehrpersonen (Keller-Schneider & Hericks, 2022, S. 1234).

Anforderungen des Feldes wirken, *strukturtheoretischen Ansätzen* folgend, als spezifische, die Profession kennzeichnende Handlungsprobleme auf die Lehrperson ein (Hericks et al., 2022). Diese quasi-objektiven Anforderungen wurden in frühen Studien zum Berufseinstieg als Anfangsschwierigkeiten bezeichnet, die es durch *Unterstützung* zu beheben gelte. Von zentraler Bedeutung war die von Veenman (1984) erarbeitete Metaanalyse, aus welcher Problemfelder hervorgingen, die sich insbesondere im Berufseinstieg zeigten.

Für die Berufseinführung kann daraus ein Bedarf an Unterstützung abgeleitet werden.

Kompetenzorientierte Studien fragen nach der Bedeutung von erworbenem Wissen und aufgebauten Kompetenzen (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008; König & Pflanzl, 2016; Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss & Neubrand, 2011) für die Berufsausübung in der eigenverantwortlichen Berufstätigkeit.

Für die Berufseinführung lässt sich ableiten, dass ein weiterer Kompetenzaufbau erforderlich ist, um den komplexen Anforderungen zu begegnen. Im Berufseinstieg ist somit eine berufsphasenspezifische Weiterbildung angezeigt.

Berufsbiografische Studien verstehen Professionalisierung als herausfordernde, Ressourcen in Anspruch nehmende Aufgabe. Professionalisierung geht aus der Bearbeitung von berufsphasenspezifischen, gesellschaftlich gestellten und individuell wahrgenommenen Entwicklungsaufgaben hervor (Hericks et al., 2022; Keller-Schneider, 2021a; Keller-Schneider & Hericks, 2022) und wird von individuellen Ressourcen sowie von kontextuellen Faktoren geprägt. Aus der Auseinandersetzung mit Anforderungen und ihrer reflexiven Verarbeitung gehen Erkenntnisse hervor, die die Lehrperson in ihrer Professionalisierung voranbringen.

Für die Berufseinführung bedeutet das, dass sich die berufseinsteigende Lehrperson eigenverantwortlich mit ihren Herausforderungen auseinandersetzt und dabei Angebote der Berufseinführung sowie weitere soziale Ressourcen nutzt.

Sozialisationsinstanzen und soziale Ressourcen kommen in sozialen Netzwerken zum Tragen und werden als implizite oder explizite soziale Unterstützung wahrgenommen. Soziale Netzwerke sind durch die Beziehungen zwischen den Interaktionspartner:innen gekennzeichnet. Als informelle und institutionelle Ressourcen sind sie für Berufseinsteigende von Bedeutung (Baker-Doyle, 2012; Struyve, Daly & Vandecandelaere, 2016). Kognitive Impulse (Thomas, Tuytens, Devos, Kelchtermans & Vanderlinde, 2019) sowie affektive Bedürfnisse der sozialen Einbindung (Fox & Wilson, 2015) und des Wahrgenommenwerdens (Kelchtermans, 2017) gehen aus sozialen Netzwer-

ken hervor. Gegenseitige, als tragend und stärkend wahrgenommene Beziehungen sind für Berufseinsteigende von Bedeutung (Le Cornu, 2013).

Für die Berufseinführung lässt sich ableiten, dass soziale, über Unterstützung hinausgehende Ressourcen als Angebot gestärkt werden sollen, dass deren Wirkung aber von der gegenseitigen Anschlussfähigkeit geprägt ist.

Studien zur Bedeutung von *institutionellen und organisationalen Angeboten einer Berufseinführung* zeigen, dass diese zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen (Helms-Lorenz, van de Grift & Maulana, 2016; Hudson, 2012) und zur weiteren Professionalisierung beitragen können (Dammerer, 2020; Keller-Schneider, 2019). Ergänzend zu berufsphasenspezifischen Weiterbildungsangeboten nimmt das *Mentoring* eine besondere Rolle ein. Die breite Palette von Erwartungen an die Mentor:innen geht von Bestärkung, Unterstützung und Entlastung sowie Lernen am Modell (Kemmis & Heikkinen, 2012; Spooner-Lane, 2017) bis hin zum Wunsch nach ko-konstruktiver Kooperation zwischen ungleichen, aber gleichwertigen Partner:innen (Burke, Aubusson, Schuck, Buchanan & Prescott, 2015; Keller-Schneider, 2023) und unterliegt nicht nur einer individuellen Rollengestaltung (Frey, Pichler & Groß Ophoff, 2023; Keller-Schneider, 2023), sondern verweist auch auf unterschiedliche institutionelle Erwartungen an die Rolle der Mentor:innen (Keller-Schneider et al., in Vorbereitung).

Für die Berufseinführung bedeutet das, dass eine Passung der institutionellen Erwartungen zur Rollengestaltung der Mentor:innen erforderlich ist, um eine gewinnbringende Kooperation nicht nur auf individueller, sondern auch auf institutioneller Ebene zu ermöglichen.

4. Induktion in Österreich

Einführung der Induktionsphase: Im Rahmen der umfassenden Reform „PädagogInnenbildung NEU“ der Lehrer:innenbildung in Österreich wurde im Jahr 2019 die Induktionsphase eingeführt, mit dem Ziel, die im ersten Berufsjahr als Vertragslehrpersonen eingestellten Lehrpersonen (Berufseinsteigende) unter Begleitung einer Mentoratsperson in den Beruf einzuführen (§ 39 Abs. 1 Vertragsbedienstetengesetz [VBG]²). Die Induktionsphase setzt ein Dienstverhältnis voraus, das sich an einen erfolgreichen Studienabschluss³ anschließt.

Von der berufseinsteigenden Lehrperson wird im Rahmen der Induktion eine Zusammenarbeit mit der zugeteilten Mentoratsperson, die Teilnahme an Vernetzungs- und Beratungsveranstaltungen am Schulstandort und der Besuch der Lehr-

2 <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008115&Paragraf=39>

3 Vgl. auch https://www.parlament.gv.at/dokument/XXV/I/1/fname_331528.pdf

veranstaltungen der Induktionsphase an den Pädagogischen Hochschulen (inklusive optionaler Coaching-Angebote) erwartet sowie nach Möglichkeit Unterrichtshospitationen bei anderen Lehrpersonen.

Die *Aufgaben der Mentor:innen* (§ 39a Abs. 3 VBG) umfassen Beratung und Unterstützung der Vertragslehrperson bei der Planung und der Gestaltung von Unterricht, Hospitationen des Unterrichts, gemeinsame Analyse und Reflexion der Unterrichtstätigkeit sowie Anleitung und Unterstützung in der beruflichen Entwicklung. In dieser Aufzählung von Aufgaben spiegelt sich ein breites Verständnis von Mentoring wider. Bis 2022 waren Mentor:innen verpflichtet, ein Entwicklungsprofil sowie ein Gutachten zum „Verwendungserfolg der Vertragslehrperson“ zu erstellen. Seit 2022 entfallen diese beiden Aufgaben. Die Einführung der berufseinsteigenden (Vertrags-)Lehrperson in den Schulstandort und in aktuelle Schwerpunkte der Schulentwicklung kommen als neue Aufgaben dazu. Damit erfolgt eine Schwerpunktverschiebung im Aufgabenfeld, weg von Beurteilung hin zu Einsozialisation. Die Begutachtung des Verwendungserfolgs ist nun Aufgabe der Schulleitung. Ungeachtet dieser Änderung wird vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) empfohlen, die im Rahmen des Mentorings gesetzten Maßnahmen zu dokumentieren und Leistungen der berufseinsteigenden Lehrperson festzuhalten, damit die Schulleitung anlässlich der Erstellung des Berichtes über den Verwendungserfolg Rücksprache nehmen kann (BMBWF, 2022). Darin wird eine Unklarheit der institutionell gestellten Erwartungen an die Mentor:innen deutlich.

Für die Tätigkeit als Mentor:in werden eine mindestens fünfjährige Berufstätigkeit als Lehrperson (gemäß SchOG⁴) sowie die Absolvierung des Hochschullehrgangs „Mentoring, Berufseinstieg professionell begleiten“ oder eines vergleichbaren Hochschullehrgangs von mindestens 30 ECTS-Punkten erwartet. Mentor:innen werden von der Schulleitung eingesetzt und können bis maximal drei Berufseinsteigende betreuen. Da durch die 2019 eingeführte Induktionsphase ein hoher Bedarf an Mentor:innen besteht, gelten bis zum Schuljahr 2029/2030 Übergangsbestimmungen; ein Einsatz als Mentor:in ist auch ohne den Abschluss des Hochschullehrgangs möglich. Somit sind auch Lehrpersonen als Mentor:innen der Induktion tätig, die vor der Reform in der Rolle als Ausbildungspersonen angehende Lehrpersonen im Unterrichts- oder Schulpraktikum betreut hatten. Inwiefern auch alte Rollenbilder manifest werden (Windl, 2020), bleibt zu klären.

Aufgabe der *Schulleitung* ist es, für jede berufseinsteigende (Vertrags-)Lehrperson eine Mentoratsperson einzusetzen, drei bis vier schulinterne Vernetzungs- und Beratungsveranstaltungen je Semester zu organisieren und sich regelmäßig über den Stand der Induktion zu informieren.

Die Induktionsphase wird mit einem Gutachten der Schulleitung zuhänden der Personalstelle der Bildungsdirektion abgeschlossen. Ein negativer Verwendungserfolg führt zu Weiterbildungs- und Fördermaßnahmen. Seit der Inkraftsetzung der Dienst-

4 <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>

rechts-Novelle 2022 entfällt ein Berufsausschluss; die abschließende Qualifikation bei Studienabschluss behält ihre Gültigkeit.

Mentor:innen stehen in ihren Kooperationsanforderungen in einer dreifachen institutionellen Verpflichtung. Sie sind einerseits der Induktion verpflichtet, um sicherzustellen, dass die Ziele der Induktionsphase innerhalb des institutionellen Rahmens adäquat erreicht werden, andererseits der Schulleitung als Vertreter:in der Schule, um fundierte Grundlagen für die Beurteilung des Verwendungserfolgs zu geben, und zum Dritten insbesondere auch der berufseinsteigenden Lehrperson, um sie ihren Bedürfnissen entsprechend zu begleiten und als Ansprechperson erreichbar zu sein. Inwiefern sie dabei auch Vertrauensperson sein können, wird von der Gestaltung der Rolle als Mentor:in und ihrer Kooperation mit den unterschiedlichen institutionellen Kontexten sowie von den Wünschen der Berufseinsteigenden sowie der Mentoratsperson selbst geprägt.

Wie sich dieses Kooperieren zeigt, wird nicht nur von den institutionellen Anforderungen beeinflusst, sondern auch von individuellen Wahrnehmungen, Deutungen und Erwartungen der Interaktionspartner:innen. In der Studie WAIIn werden Erwartungen und Erfahrungen von mentorierenden und berufseinsteigenden Lehrpersonen in den Blick genommen. Auf die Thematik des vorliegenden Bandes ausgerichtet wird der Fokus auf das Kooperieren dieser Akteur:innengruppen auf der übergreifenden, institutionellen Ebene gelegt.

Die folgenden Forschungsfragen werden untersucht:

- 1) In welchen beruflichen Anforderungen erwarten Berufseinsteigende Unterstützung durch ihre Mentor:innen bzw. für welche beruflichen Anforderungen erwarten Mentor:innen, dass Berufseinsteigende Unterstützung wünschen?
- 2) Welche Vorstellungen zum Mentorat der Induktion zeigen sich bei berufseinsteigenden und mentorierenden Lehrpersonen?
- 3) Welche Typen des Verständnisses der Mentoratsaufgabe lassen sich erkennen und inwiefern sind sie von Übereinstimmungen und Divergenzen zwischen Berufseinsteigenden und Mentor:innen gekennzeichnet?

5. Studie WAIIn und methodisches Vorgehen

Zur Prüfung der Fragen werden Daten aus der in der Steiermark laufenden Studie WAIIn („Wahrgenommene Anforderungen in der Induktionsphase“) genutzt, in welcher einem Mixed-Methods-Ansatz folgend (Schreier & Odağ, 2017) Berufseinsteigende und Mentor:innen der Induktion nach individuellen Merkmalen, ihrer Wahrnehmung und Bewältigung der Berufsarbeit sowie ihren Vorstellungen und Erwartungen zum Mentorat der Induktion befragt wurden.

5.1 Datenerhebung, Stichprobe und Instrumente

Datenerhebung: Die Daten wurden 2021 bis 2023 mittels eines Online-Fragebogens eingeholt. Bei den Berufseinsteigenden erfolgte dessen Bearbeitung als Teil des Workloads der verpflichtenden Fortbildungsveranstaltung zum Berufseinstieg, bei den Mentor:innen wurde die Teilnahme an der Befragung dem Lehrgang oder dem Masterstudiengang „Mentoring“ angerechnet. Die akteur:innengruppendifferente Verbindlichkeit zur Mitarbeit sowie die Möglichkeit, dass eine Mentoratsperson bis zu drei Berufseinsteigende betreuen kann, zeigt sich auch in den unterschiedlichen Gruppengrößen.

Stichprobe: Das durchschnittliche Alter der Berufseinsteigenden ($n = 601$) beträgt 27.7 Jahre (Streuung 1.7 Jahre), mit 154 Männern (25.6 %), 442 Frauen (73.6 %) und 5 Personen ohne Angaben (0.8 %). Die Mentor:innen ($n = 134$) weisen ein Durchschnittsalter von 38.5 Jahren auf (Streuung 8.5 Jahre), mit 32 Männern (24 %) und 102 Frauen (76 %).

Instrumente: Die Daten wurden über skalierte und offene Fragen erhoben, in parallelen Versionen für Berufseinsteigende und Mentor:innen. Die im vorliegenden Beitrag genutzten Instrumente werden in Tabelle 1 ausgeführt.

5.2 Datenauswertung

1) *Quantitative Daten zur erwarteten und gewünschten Unterstützung (Forschungsfrage 1):* Die Daten wurden deskriptiv mit dem Statistikprogramm SPSS (Version 28) ausgewertet und über Mittelwerte und Streuungen sowie nach ihren Rangfolgen dargestellt. Die Signifikanz der Mittelwertsunterschiede wurde mittels des Mann-Whitney-U-Tests für ordinal skalierte Variablen und unabhängige Stichproben geprüft, unter Berücksichtigung der Bonferroni-Adjustierung (um eine Kumulation des Alpha-Messfehlers zu vermeiden).

2) *Inhaltsanalytische Auswertungen der qualitativen Daten zu Merkmalen eines guten Mentorings (Forschungsfrage 2):* Als Datenkorpus dienten die Antworten zur Frage nach der guten Mentoratsperson. Für die evaluative Inhaltsanalyse wurden zusätzlich Antworten aus den Fragen nach den Möglichkeiten und Grenzen des Mentorings beigezogen (vgl. Tabelle 1). Die Vorstellungen zum Mentorat der Induktion wurden inhaltsanalytisch aus den kurzen, stichwortartigen Texten der Berufseinsteigenden bzw. der Mentor:innen herausgearbeitet und zu einem beide Gruppen umfassenden Kategoriensystem ausgearbeitet.

Induktive Kategorienentwicklung (Schritt 1): Im ersten Schritt wurden Kategorien induktiv aus dem Material herausgearbeitet und zu Hauptkategorien zusammengefasst

Tabelle 1: Eingesetzte Instrumente (skalierte und offene Fragen)

1) Gewünschte bzw. erwartete Unterstützung: 14 Anforderungen (Skala von 1 = „wenig“ bis 6 = „sehr“), eingeleitet mit: Berufseinsteigende: <i>Inwiefern wünschen Sie sich in diesen Anforderungen Unterstützung von ihrer Mentoratsperson?</i> Mentor:innen: <i>Inwiefern erwarten Sie, dass sich die Mentee in der Bewältigung dieser Anforderungen Unterstützung von Ihnen als Mentor:in wünscht?</i>	
Übergeordneter Bereich	Anforderung (Subskalen von EABest; Keller-Schneider, 2020a)
Unterricht vorbereiten	• Unterricht planen • Unterricht differenzieren
Rollenfindung	• Den eigenen Ansprüchen entsprechen • Eigene Ressourcen nutzen und schützen • Die Berufsrolle einnehmen und entsprechend kommunizieren
Vermittlung	• Individuelle Passung des Unterrichts an die Schüler:innen erreichen • Lern- und Leistungsverhalten der Schüler:innen beurteilen • Schüler:innen in ihren Lernprozessen individuell wahrnehmen und fördern • Eltern informieren und Gespräche führen
Klassenführung	• Klassenkultur aufbauen und pflegen • Unterrichtsabläufe sicherstellen
Kooperation in und mit der Institution Schule	• Sich im Kollegium positionieren • Eine konstruktive Zusammenarbeit mit der Schulleitung pflegen • Möglichkeiten und Grenzen des Schulsystems erkennen und nutzen
2) Merkmale eines guten Mentorings: Offene Fragen, in Parallelversionen formuliert:	
• Was ist für Sie ein:e gute:r Mentor:in? Beschreiben Sie diese Person in mindestens fünf Aspekten. • Was kann Ihr:e Mentor:in bzw. ich als Mentor:in gut? Wo zeigen sich Schwierigkeiten? • Worin zeigen sich Möglichkeiten des Mentorings, worin Grenzen?	

(Kuckartz, 2018). Die je Akteur:innengruppe entwickelten Kategorien wurden jeweils wechselseitig überprüft und ergänzt, bis im Konsensverfahren eine finale Version der Kategorien entstand (vgl. Tabelle 2). Aufgrund der unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in den Texten zur guten Mentoratsperson lässt sich ein breites Feld möglicher Aspekte fassen. Eine Gewichtung der Schwerpunktsetzungen durch eine Auszählung von Nennungen erscheint aufgrund der unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in den Texten nicht sinnvoll.

Tabelle 2: Induktiv herausgearbeitete Kategorien aus den Beschreibungen eines guten Mentorats

Hauptkategorien	Ausdifferenzierungen (Unterkategorien)
1) Tätigkeiten der Mentoratsperson	Sie hilft, gibt Impulse, Materialien oder Informationen, beantwortet Fragen, gibt anforderungsspezifische Unterstützung, konkrete und allgemeine Tipps sowie gezielte Verbesserungsvorschläge. Sie motiviert, zeigt vor und instruiert, leitet an, fördert und fordert.
2) Eigenschaften der Mentoratsperson	Sie ist empathisch, humorvoll, offen, kommunikativ, nett, zuverlässig, organisiert, strukturiert, ehrlich, geduldig, motiviert, engagiert, fair, kritisch, aufgeschlossen, anerkennend, respektvoll, verständnisvoll, wertschätzend, unvoreingenommen, belastbar, konsequent und fordernd. Sie pflegt einen guten Umgangston, lässt oder gibt Freiraum, gibt Struktur, lässt Neues zu, lässt Erfahrungen machen, hat klare Vorstellungen oder lenkt auf ein bestimmtes Ziel hin.
3) Art und Weise der Ausübung der Mentorats Tätigkeit	Mentoring erfolgt durch Da-Sein, Zuhören, Beraten, Unterstützen, Abnehmen, Schützen, Bewahren, Hospitieren, Rückmeldungen und schrittweises Erklären.
4) Bedingungen des Mentorings	Die Mentoratsperson ist jederzeit erreichbar und flexibel, geht auf Fragen ein, kontaktiert zurückhaltend, geht auf die berufseinsteigende Lehrperson zu und fragt nach. Mentoring findet in regelmäßigen Treffen statt, zeigt sich als Vertrauens- oder als Ausbildungsverhältnis.
5) Art der Expertise einer guten Mentoratsperson	Die Mentoratsperson ist erfahren, kompetent, geschult, reflektiert, ist Vorbild und Modell, ist überlegen, gibt Schutz.
6) Ziele des Mentorings	Schule und Beruf kennenlernen (Einsozialisation), Arbeit bewältigen (Unterstützung), Hospitation mit Rückmeldungen (Weiterbildung), sich verbessern (Weiterentwicklung), Defizite ausgleichen (Kompensation), austauschen oder gemeinsam etwas entwickeln (Kooperation).

Evaluative Inhaltsanalyse (Schritt 2): Aus den Ausdifferenzierungen der Kategorien geht hervor, dass sich diese auf einem Kontinuum zwischen den Polen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit der Berufseinsteigenden für ihr berufliches Handeln und einer von Anleitungen der Mentoratsperson geprägten Berufsausübung bewegen. Dies führte zur Entscheidung, das zugrunde liegende Verständnis des Mentorings über eine evaluative Inhaltsanalyse (Schreier, 2014) nach dem Grad der Eigenverantwortlichkeit der Berufseinsteigenden bzw. der Führung durch die Mentoratsperson über sechs Stufen einzuschätzen. Über die aus den Daten hervorgehenden Merkmalsräume (Kuckartz, 2020) wurden sechs Typen abgeleitet, die sich in je spezifischen komplementären Anteilen der Verantwortung von Berufseinsteigenden und Mentor:in für das berufliche Handeln der berufseinsteigenden Lehrperson auszeichnen (vgl. Abbildung 2).

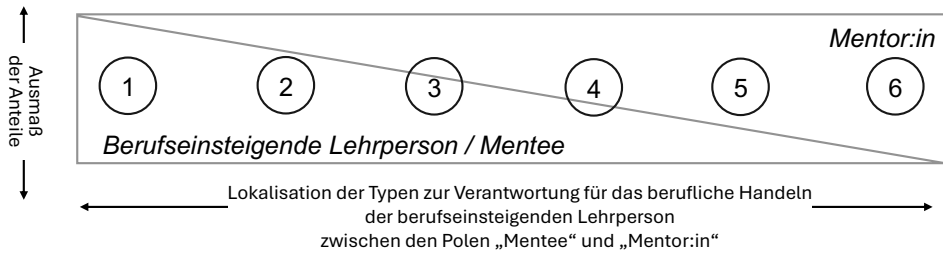


Abbildung 2: Typen der komplementären Anteile an Verantwortung für das berufliche Handeln der Berufseinsteigenden.

Auf der Grundlage der evaluativen Inhaltsanalyse wurde im Konsensverfahren jede Person einem Typ zugeordnet. Die Häufigkeiten der Typen werden nach ihren prozentualen Anteilen je Akteur:innengruppe ausgewertet.

6. Ergebnisse

Im ersten Schritt werden die Ergebnisse der statistischen Analyse zur gewünschten bzw. erwarteten mentoriellen Unterstützung dargelegt (Abbildung 3 und Abbildung 4), im zweiten Schritt jene der akteur:innengruppendifferenten Anteile der qualitativ entwickelten Typen zum Verständnis von Mentoring der Induktion (Abbildung 5).

6.1 Unterstützungswunsch – Sichtweisen von Berufseinsteigenden und Mentor:innen

Die Ergebnisse der Auswertung der skalierten Fragen zur gewünschten bzw. erwarteten Unterstützung zeigen die in Abbildung 3 dargestellten Ausprägungen.

Aus den Mittelwerten geht hervor, dass die Mentor:innen ausgeprägtere Unterstützungswünsche erwarten, als Berufseinsteigende Unterstützung wünschen. Insbesondere in den Anforderungen zur Unterrichtsvorbereitung (mit den Teilbereichen „Unterricht planen“ und „Unterricht differenzieren“), aber auch in der Anforderung, eine individuellen Passung des Unterrichts an die Schüler:innen zu erreichen sowie diese individuell wahrzunehmen und zu fördern, in der Anforderung der Klassenführung (mit den Teilbereichen „Klassenkultur aufbauen und pflegen“ sowie „Unterrichtsabläufe sicherstellen“) und in der Anforderung, sich im Kollegium zu positionieren, erwarten die Mentor:innen signifikant ausgeprägtere Unterstützungswünsche, als die Berufseinsteigenden eine entsprechende Unterstützung wünschen.

Nach Rangfolge geordnet zeigen sich die in Abbildung 4 dargestellten Ergebnisse. Bei einer Differenz von drei Rangplätzen werden die Felder hellgrau hinterlegt und mit einer dünnen gestrichelten Linie markiert; Differenzen um vier Ränge werden mit

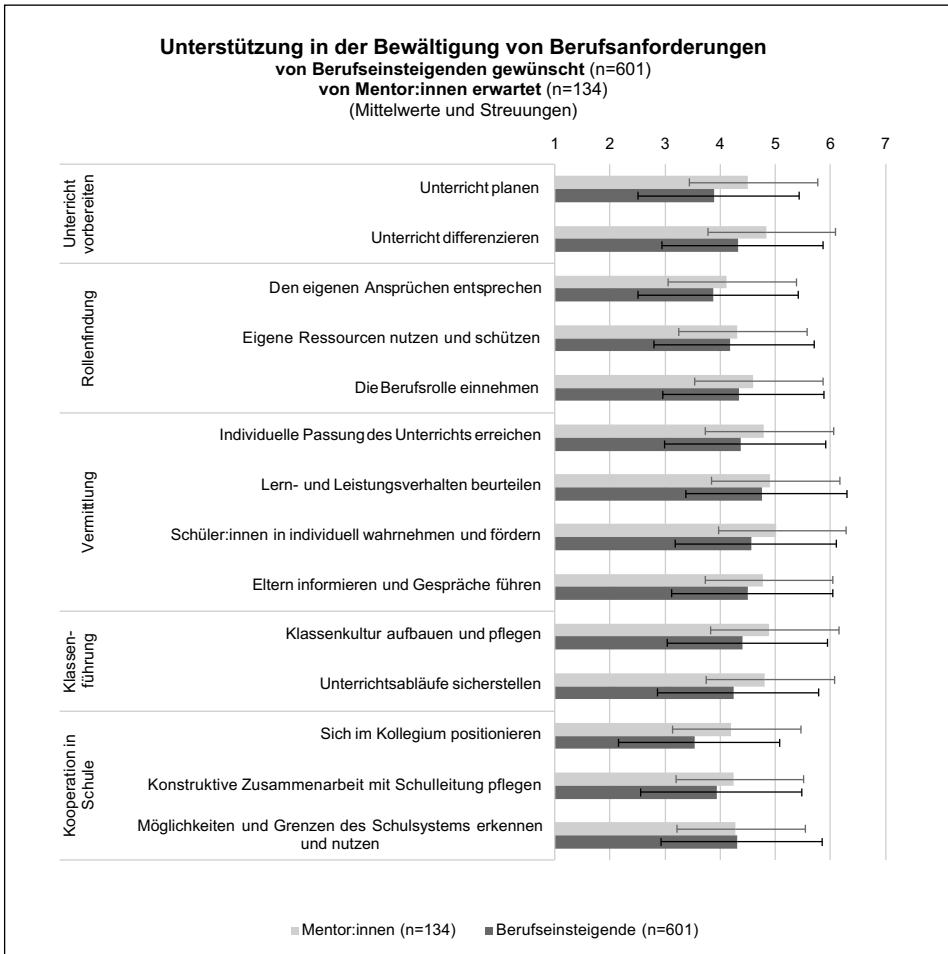


Abbildung 3: Gewünschte und erwartete Unterstützung in der Bewältigung von Berufsanforderungen aus der Sicht von Berufseinsteigenden und Mentoratspersonen der Induktion in Österreich.

einer dunkleren Färbung der Felder und einer breiteren gestrichelten Linie markiert. In den Rangfolgen spiegelt sich einerseits, dass die Mentor:innen in unterrichtsbezogenen Anforderungen wie „Unterricht planen“ und „Unterricht differenzieren“ sowie hinsichtlich der Anforderung „Unterrichtsabläufe sicherstellen“ stärker ausgeprägte Unterstützungswünsche erwarten, als die Berufseinsteigenden diese verspüren. Zudem geht aus den Rangfolgen hervor, dass der Wunsch nach Unterstützung in der Elternarbeit und in der Anforderung, Möglichkeiten und Grenzen des Schulsystems zu erkennen und zu nutzen, bei den Berufseinsteigenden tendenziell stärker ausgeprägt ist, als er von den Mentor:innen erwartet wird.

Rangfolge Mentor:innen	M	Rangfolge Berufseinsteigende	M
Schüler:innen individuell wahrnehmen und fördern	5.02	Lern- und Leistungsverhalten beurteilen	4.75
Lern- und Leistungsverhalten beurteilen	4.90	Schüler:innen individuell wahrnehmen und fördern	4.56
Klassenkultur aufbauen und pflegen	4.89	Eltern informieren und Gespräche führen	4.50
Unterricht differenzieren	4.83	Klassenkultur aufbauen und pflegen	4.41
Unterrichtsabläufe sicherstellen	4.81	Individuelle Passung des Unterrichts erreichen	4.37
Individuelle Passung des Unterrichts erreichen	4.79	Die Berufsrolle einnehmen	4.34
Eltern informieren und Gespräche führen	4.78	Unterricht differenzieren	4.32
Die Berufsrolle einnehmen	4.60	Möglichkeiten und Grenzen des Schulsystems erkennen und nutzen	4.31
Unterricht planen	4.50	Unterrichtsabläufe sicherstellen	4.24
Eigene Ressourcen nutzen und schützen	4.31	Eigene Ressourcen nutzen und schützen	4.17
Möglichkeiten und Grenzen des Schulsystems erkennen und nutzen	4.27	Konstruktive Zusammenarbeit mit Schulleitung pflegen	3.94
Konstruktive Zusammenarbeit mit Schulleitung pflegen	4.25	Unterricht planen	3.89
Sich im Kollegium positionieren	4.19	Den eigenen Ansprüchen entsprechen	3.88
Den eigenen Ansprüchen entsprechen	4.11	Sich im Kollegium positionieren	3.54

Abbildung 4: Rangfolgen der erwarteten bzw. gewünschten Unterstützung zur Bewältigung spezifischer Berufsanforderungen je Teilstichprobe (M = Mittelwerte, nach Rangfolge; dünne gestrichelte Linien markieren Unterschiede von drei Rangplätzen [Felder hellgrau hinterlegt], dicke gestrichelte Linien markieren Unterschiede von vier Rangplätzen.)

6.2 Typen des Verständnisses der Rolle einer Mentoratsperson im Berufseinstieg

Die über eine evaluative Inhaltsanalyse herausgearbeiteten Typen zum guten Mentoring lassen sich wie folgt beschreiben:

- 1) *Mentoring als Da-Sein*: Eine gute Mentoratsperson ist jederzeit für die berufseinsteigende Lehrperson da und niederschwellig erreichbar. Sie nimmt sich Zeit, ist zurückhaltend, hört zu und geht auf die Anliegen der Berufseinsteigenden ein, ist allen Fragen und Anliegen gegenüber offen.

- 2) *Mentoring als Beratung bei Anliegen*: Eine gute Mentoratsperson hat ein offenes Ohr für alle Anliegen der berufseinsteigenden Lehrperson, gibt Rückhalt, stellt weiterführende Fragen, regt im Suchprozess an und berät in Situationen, welche die berufseinsteigende Lehrperson einbringt und besprechen möchte, ohne sie auf etwas Bestimmtes zu lenken. Die Mentoratsperson unterstützt die berufseinsteigende Lehrperson darin, Lösungen zu finden. Sie gibt Impulse, aber keine fertigen Tipps und lässt offen, ob die berufseinsteigende Lehrperson diese Anregungen annimmt.
- 3) *Mentoring durch Unterstützung*: Die Mentoratsperson steht mit Rat und Tat zur Seite. Sie unterstützt durch konkrete Impulse wie Informationen, Materialien, Ideen und Lösungen bei spezifischen Anforderungen wie der Planung von Unterricht, dem Umgang mit schwierigen Schüler:innen und Klassen, der Vorbereitung von Elternabenden oder bei Elterngesprächen. Sie gibt Rückhalt, motiviert die berufseinsteigende Lehrperson, nimmt ihr bei Bedarf auch Dinge ab und schützt sie vor unangenehmen oder überfordernden Erwartungen oder in Konflikten.
- 4) *Mentoring als Hinführung auf spezifische Vorstellungen und Erwartungen der Mentoratsperson* (Coaching im engeren Sinne): Die Mentoratsperson unterstützt die berufseinsteigende Lehrperson, indem sie ihr konkrete Impulse gibt oder Aufgaben Schritt für Schritt bespricht. Sie ist Vorbild, dient als Modell und initiiert gezielte Entwicklungen. Sie gibt Rückmeldungen, ist geduldig, äußert auch Kritik, wenn das Beobachtete nicht dem Erwarteten entspricht, und spricht Probleme an. Sie lässt zu, dass die berufseinsteigende Lehrperson eigene Erfahrung macht, greift nicht ins Unterrichtsgeschehen ein.
- 5) *Mentoring als Weitergeben von Impulsen und Fortschritte erwartend*: Die Mentoratsperson gibt der berufseinsteigenden Lehrperson spezifische Impulse und Vorgaben, damit diese über ein gutes Werkzeug verfügt. Sie ist geduldig, lenkt ruhig und nimmt die berufseinsteigende Lehrperson gegebenenfalls auch an der Hand. Sie gibt genaue Angaben, um der berufseinsteigenden Lehrperson Klarheit zu ermöglichen, und macht auch auf Negatives aufmerksam. Die Mentoratsperson erwartet, dass die berufseinsteigende Lehrperson Hilfe wünscht und Impulse annimmt.
- 6) *Mentoring als Anleiten zur Weiterentwicklung*: Die Mentoratsperson vermittelt Inhalte, leitet die berufseinsteigende Lehrperson an, lässt ihr dabei auch Freiraum, etwas auszuprobieren, um Erfahrungen zu machen. Sie kommuniziert ihre Erwartungen klar, übernimmt Führung, ist geduldig, unvoreingenommen, objektiv und fair, weiß aber, wohin sie die berufseinsteigende Lehrperson führen will. Sie beobachtet, zieht Schlüsse, spricht auch unangenehme Dinge an und pflegt einen respektvollen Umgang. Sie schützt die berufseinsteigende Lehrperson vor schwierigen Situationen und greift auch ins Unterrichtsgeschehen ein. Die Mentoratsperson lässt die berufseinsteigende Lehrperson Dinge ausprobieren, bespricht Fehler zeitnah und gibt sachliches Feedback. Sie gibt Lösungen vor, leitet an, fördert und fordert.

Diese sechs Typen lassen sich in zwei Hauptgruppen mit je drei Typen bündeln, die sich graduell in der grundsätzlichen Anerkennung der berufseinsteigenden Lehrperson als qualifizierte und eigenverantwortlich tätige Lehrperson unterscheiden. Die Beziehung zwischen Mentor:in und Mentee ist bei den Typen 1 bis 3 von Beratung gekennzeichnet (prozentuale Anteile in Abbildung 5 in schwarzer Schrift), bei den Typen 4 bis 6 von Ausbildung (prozentuale Anteile in Abbildung 5 in weißer Schrift). Abbildung 5 zeigt die akteur:innenspezifischen Verteilungen.

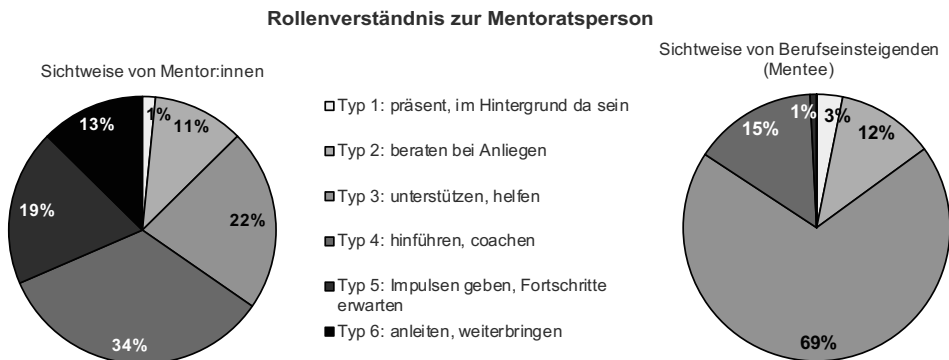


Abbildung 5: Prozentuale Anteile der Typen je Teilstichprobe.

Nach den beiden Grundtypen des Mentorings, als *Beratung* oder als *Ausbildung* gruppiert, zeigen sich folgende Anteile (vgl. Abbildung 5): In 66 Prozent der Aussagen von Mentor:innen spiegelt sich ein asymmetrisches, einem Ausbildungsauftrag entsprechendes Verständnis des Mentorings in der Induktion, bei den Aussagen der Berufseinsteigenden sind es 16 Prozent.

Nach den sechs graduell sich unterscheidenden Typen ausdifferenziert, zeigen sich folgende Ergebnisse: Die Mehrzahl der *Mentor:innen* versteht das Mentoring der Induktion als ein weiterbildendes, auf spezifische Verhaltensweisen hinführendes Coaching (Typ 4, 34 %), 19 Prozent verstehen ihr Mentoring als Impulse gebende und Fortschritte erwartende Tätigkeit (Typ 5), 13 Prozent fassen Mentoring als anleitend und die berufseinsteigende Lehrperson weiterbringend auf (Typ 6). In 22 Prozent der Fälle spiegelt sich ein Verständnis, welches Unterstützung gibt (Typ 3), in 11 Prozent zeigt sich das Mentoring als Beratung in Anliegen der berufseinsteigenden Lehrperson (Typ 2) und 1 Prozent versteht die Rolle als ein Präsentsein im Hintergrund (Typ 1).

Die Mehrzahl der *Berufseinsteigenden* wünscht sich Unterstützung und Hilfe bei Anforderungen, mit welchen sie sich an die Mentoratsperson wenden (Typ 3, 69 %). 12 Prozent möchten Beratung bei Anliegen (Typ 2) und 3 Prozent erachten als gutes Mentoring eine verfügbare, erfahrene Lehrperson, die jederzeit für sie da ist (Typ 1). Ein auf bestimmte Vorstellungen hinführendes Coaching (Typ 4), bei welchem Berufseinsteigende einen Teil ihrer Autonomie an die Mentoratsperson abgeben und sich leiten lassen, ist bei 15 Prozent der Berufseinsteigenden sichtbar. Ein einer Aus-

bildung näherliegendes Verständnis, das Impulse vermittelt und Fortschritte anerkennt (Typ 5), zeigt sich bei 1 Prozent der Berufseinsteigenden. Mentoring als Anleiten und Weiterbringen der berufseinsteigenden Lehrperson (Typ 6) lässt sich in keiner der Beschreibungen der Berufseinsteigenden erkennen.

In dieser Gegenüberstellung der Anteile wird deutlich, dass sich die Sichtweisen auf das Mentorat der Induktion zwischen den Akteur:innengruppen unterscheiden und dass sich Berufseinsteigende als deutlich autonomer verstehen, als dies die Mentor:innen tun.

In der Gruppe der Mentor:innen geben die offenen Fragen zu *Möglichkeiten und Grenzen des Mentorings* Hinweise auf die Chance des gegenseitigen Lernens. Unabhängig davon, ob sie sich als eher führend oder als eher begleitend verstehen, wird gelegentlich das eigene oder das gegenseitige Lernen thematisiert. Als Grenze des Mentorings wird die Aufgabe der Beurteilung genannt, die insbesondere dann schwierig sei, wenn die Berufsausübung der berufseinsteigenden Lehrperson nicht den Erwartungen der Mentoratsperson entspreche.

7. Diskussion

Nach der Diskussion zu vier Kernaussagen der Studie folgen Limitationen sowie Implikationen.

- Aus dem Vergleich der *gewünschten bzw. erwarteten Unterstützung* zwischen berufseinsteigenden Lehrpersonen und Mentor:innen geht hervor, dass Mentor:innen einen höheren Unterstützungswunsch erwarten, als Berufseinsteigende Unterstützung wünschen. Insbesondere in den unterrichtsnahen Anforderungen wie Planung und Differenzierung des Unterrichts, Sicherstellung des Unterrichtsflusses und individuelle Passung des Unterrichts sowie hinsichtlich der individuellen Wahrnehmung und Förderung der Schüler:innen und der eigenen Positionierung im Kollegium sind die Unterschiede signifikant. In den unterrichtsferneren Anforderungen wie dem Pflegen von Elternkontakten und dem Erkennen und Nutzen von Möglichkeiten und Grenzen des Schulsystems zeigt sich die Tendenz, dass Berufseinsteigende stärkere Unterstützungswünsche haben, als Mentor:innen solche erwarten. In diesen Befunden spiegelt sich ein *unterschiedliches Verständnis der Professionalisierungsphase* von Berufseinsteigenden.
- *Professionalisierungstheoretisch* (vgl. Abschnitt 3) lassen sich die Sichtweisen der Mentor:innen dahingehend deuten, dass sie davon ausgehen, dass die strukturbedingt sich ergebenden Schwierigkeiten und Herausforderungen des Berufseinstiegs mit einem zusätzlichen Kompetenzerwerb und entsprechender Anleitung sowie mit Unterstützung aufgefangen werden können, damit den Berufseinsteigenden der Berufseinstieg gelingt. Den Sichtweisen der Berufseinsteigenden liegt jedoch eher ein berufsbiografisches Verständnis zugrunde, nach welchem sie sich mit den berufsphasenspezifischen Entwicklungsaufgaben eigenverantwortlich auseinander-

setzen (Keller-Schneider, 2021a) und dabei, dem subjektiven Bedarf entsprechend, soziale (Fox & Wilson, 2015; Kelchtermans, 2017; Thomas et al., 2019) und institutionelle Ressourcen (Baker-Doyle, 2012) nutzen. Inwiefern über die Mentorsperson hinaus weitere soziale Ressourcen von zentraler Bedeutung sind (Struyve et al., 2016), geht aus diesen Befunden nicht hervor.

- Berufseinsteigende und Mentor:innen unterscheiden sich in ihrem *grundlegenden Verständnis von Mentoring*, insbesondere hinsichtlich der *Eigen- und Fremdverantwortlichkeit* für das berufliche Handeln der berufseinsteigenden Lehrperson. Die Sichtweise, dass weiterhin Kompetenzen aufgebaut werden müssen und dass das Mentoring als Tutoring und Coaching (Bartonek & Ziegler, 2023) dazu da sei, diese zu vermitteln und zu fördern sowie Entwicklungen zu erwarten, ist bei den Mentor:innen deutlich stärker vertreten als bei den Berufseinsteigenden. Im Verständnis von Mentoring von Berufseinsteigenden zeigt sich die Erwartung, als qualifizierte Lehrperson anerkannt zu werden und im Mentoring Beratung und Unterstützung nach Anfrage zu erhalten. Aus diesen Divergenzen können Passungsschwierigkeiten hervorgehen, die es auch institutionell zu bearbeiten gilt.
- Werden diese Ergebnisse der gewünschten bzw. erwarteten Unterstützung und des grundlegenden Verständnisses des Mentorings in der Induktion miteinander in Beziehung gesetzt, so zeigt sich bei rund zwei Dritteln der Mentor:innen ein Bild von Berufseinsteigenden, die Unterstützung wünschen und diese auch benötigen, um den Einstieg in den Beruf zu bewältigen und die Induktion mit einem positiven Verwendungserfolg abzuschließen. Aus der Sicht der Mentor:innen übernehmen Mentor:innen dabei eine zentrale Rolle. Die Induktion als institutioneller Zugang zum Berufseinstieg beabsichtigt, qualifizierte Lehrpersonen in ihrem Einstieg in den Beruf zu begleiten und zu unterstützen. Durch die Einführung der Reform „PädagogInnenbildung NEU“ im Jahr 2019 wurde dieser Einstieg in den Beruf neu definiert. Durch diese institutionelle Veränderung sind *Mentor:innen* gefordert, ihre Identität als Mentor:in zu transformieren, die Mentees als qualifizierte Lehrpersonen anzuerkennen und sie in einem kollegialen Verhältnis zu begleiten. Den Mentor:innen, insbesondere den erfahrenen, stellen sich Entwicklungsaufgaben (Keller-Schneider, 2022), die zu bearbeiten und zu bewältigen sind, damit sie den veränderten Anforderungen an Mentor:innen von qualifizierten Lehrpersonen entsprechen können.
- *Berufseinsteigende* hingegen sind durch das mit der „PädagogInnenbildung NEU“ verbundene Verständnis des Mentorings der Induktion vertraut und erwarten daher mehrheitlich ein beratendes und unterstützendes Setting. Aufgrund der Befunde zeigt sich, dass eine Passung zwischen Mentor:in und Mentee, über die individuellen Sichtweisen von Unterricht und Schule hinaus, auch durch den unterschiedlich verstandenen institutionellen Auftrag geprägt sein kann.

Limitationen: Bedingt durch die ungleich großen Stichproben müssten die Ergebnisse in einer symmetrischen Stichprobenverteilung auf ihre Belastbarkeit hin geprüft werden. Da die Ergebnisse aus unabhängigen Stichproben gewonnen wurden, bleibt die

Bedeutung der Passung zwischen Mentor:in und berufseinsteigender Lehrperson auf individueller Ebene offen. Diese in einer über die Tandems verbundenen Stichprobe zu untersuchen, eröffnet weitere Möglichkeiten, um die gewünschte und die erwartete Unterstützung sowie das Verständnis von Mentoring in ihrer Passung zu klären. Über die eher kurzen Antworten zur offenen Frage nach einer guten Mentoratsperson wurde eine Heuristik des Rollenverständnisses entwickelt, die in einer qualitativen Studie mittels Interviews von Tandempartner:innen weiter ausdifferenziert und vertieft werden könnte. Bedingt durch die auf die Steiermark begrenzte Stichprobe bleibt offen, inwiefern sich die Ergebnisse generalisieren lassen.

Als aus den Befunden abgeleitete *Implikationen* möchten wir anregen: 1) Im Zuge des Masterstudiengangs „Mentoring“ sowie im letzten Semester des Bachelorstudiums zur Lehrperson das Mentoring der Induktion in seiner Kernaufgabe und hinsichtlich möglicher Rollengestaltungen zu thematisieren. Generell zeigt sich, dass das Rollenverständnis des Mentorings in der Induktion im Kontrast zum Mentoring in der Ausbildung geklärt werden soll, damit die je spezifischen Rollen und die damit einhergehenden Erwartungen und Grenzen erkannt werden können. 2) Um die Erwartungen zu besprechen und Zwischenbilanzen zu ziehen, sollen sowohl den angehenden Lehrpersonen für ihren Berufseinstieg als auch den Mentor:innen für ihre Mentorats Tätigkeit in der Induktion Reflexionsinstrumente an die Hand gegeben werden, mit welchen sie in den Tandems ihre gegenseitigen Erwartungen und ihr Rollenverständnis reflektieren und bei Bedarf klären können. Dazu eignen sich Instrumente, mit welchen generell die kollegiale Zusammenarbeit reflektiert werden kann. 3) Eine Klärung und damit auch eine Stabilisierung der Aufgaben einer Mentoratsperson der Induktion auf institutioneller Ebene, in welche Schulleitungen, Kollegien, Hochschulen sowie Fort- und Weiterbildungsinstitutionen involviert sind, könnten auf organisationaler und institutioneller Ebene zur Annäherung der divergierenden Erwartungen und Sichtweisen beitragen.

Literatur

- Baker-Doyle, K. J. (2012). First-year teachers' networks and diverse professional allies. *The New Educator*, 8(1), 65–85. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2012.641870>
- Bartonek, S. & Ziegler, V. (2023). Tutoring und Coaching in Abgrenzung zu Mentoring in der Phase des Berufseinstiegs von Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring als Möglichkeitsraum* (S. 187–198). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Education Research*, 35(5), 463–482. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)
- Blömeke, S., Gustafsson, J. & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies. Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>

- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer*. Münster: Waxmann.
- BMBWF. (2022). *Dienst- und Besoldungsrecht der Vertragsbediensteten im Pädagogischen Dienst – Durchführungsbestimmungen PD (3. Änderung); Induktionsphase*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Braunsteiner, M. & Schnider, A. (2020). Mentoring als wesentliche Bedingung für ein Professionalisierungskontinuum von Lehrpersonen. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 17–25). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Burke, P., Aubusson, P., Schuck, S., Buchanan, J. & Prescott, A. (2015). How do early career teachers value different types of support? A scale-adjusted latent class choice model. *Teaching and Teacher Education*, 47, 241–253. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.005>
- Courtney, S. A., Austin, C. K. & Zolfaghari, M. (2023). International perspectives on teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104047. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104047>
- Dammerer, J. (2020). Mentoring für beginnende Lehrpersonen – ein Instrument der Personalentwicklung. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 59–72). Innsbruck: Studien-Verlag. <https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.120>
- Dammerer, J., Wiesner, C. & Windl, E. (2023). *Mentoring als Möglichkeitsraum*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine*. New York: The Free Press.
- Flammer, A. (1993). Entwicklungsaufgaben als gesellschaftliche Eintrittskarten. In H. Mandl, M. Dreher & H. Konradt (Hrsg.), *Entwicklung und Denken im kulturellen Kontext* (S. 119–128). Bern: Huber.
- Fox, A. & Wilson, E. (2015). Networking and the development of professionals. *Teaching and Teacher Education* 47, 93–107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.004>
- Frey, A., Pichler, S. & Groß Ophoff, J. (2023). Unterstützen, Freiraum geben oder kontrollieren? *Erziehung & Unterricht*, 173(7–8), 546–558.
- Gruber, H. & Degner, S. (2016). Expertise und Kompetenz. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 173–180). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Havighurst, R. J. (1948). *Developmental tasks in education*. New York: McKay.
- Helms-Lorenz, M., van de Grift, W. & Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 178–204. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1035731>
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2022). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiographischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2. Auflage, S. 647–658). Münster: Waxmann.
- Hudson, P. (2012). How can schools support beginning teachers? *Australian Journal for Teacher Education*, 37(7), 71–84. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n7.1>
- Kelchtermans, G. (2017). Should I stay or should I go? Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching*, 23(8), 961–977. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379793>

- Keller-Schneider, M. (2019). Professionalisierung im Berufseinstieg von Lehrpersonen. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer/in sein – Lehrer/in werden – die Profession professionalisieren* (S. 145–160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. (2020a). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2020b). Mehrperspektivische Reflexion subjektiv bedeutsamer Situationen. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 10, 40–58.
- Keller-Schneider, M. (2021a). Entwicklungsaufgaben aus entwicklungspsychologischer sowie aus stress- und ressourcentheoretischer Perspektive. In T. Leonhard, P. Herzmann & J. Košinár (Hrsg.), „*Grau, theurer Freund, ist alle Theorie?*“ *Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien* (S. 73–89). Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2021b). Multiperspektivische Reflexion als dynamisierender Prozess zur Förderung von Professionalität. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(1), 66–74. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-06>
- Keller-Schneider, M. (2022). Anforderungen an Mentoratspersonen in der Induktion und der Bedarf an die eigene Professionalisierung. In J. Dammerer, E. Windl & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring als Auftrag zum Dialog* (S. 134–146). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Keller-Schneider, M. (2023). Rollengestaltung im Mentoring der Berufseinführung in der Schweiz. In E. Windl, J. Dammerer & C. Wiesner (Hrsg.), *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 243–267). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Keller-Schneider, M., Dammerer, J. & Wittek, D. (in Vorbereitung). Induction in the German-speaking countries – Switzerland, Austria, and Germany. In E. Bjerkholt, H. Heikkinen, M. Helms-Lorenz & H. Plauborg (Hrsg.), *European Perspectives on Teacher Induction and Mentoring*.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2022). Berufseinstieg. In T. Hascher, W. Helsper & T.-S. Idel (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1231–1250). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_59
- Kemmis, S. & Heikkinen, H. (2012). Future perspectives. In H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (Hrsg.), *Peer-group mentoring for teacher development* (S. 144–170). Milton Park: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203115923>
- König, J. & Pflanzl, B. (2016). Is teacher knowledge associated with performance? *European Journal of Teacher Education*, 39(4), 419–436. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1214128>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2020). Typenbildung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 553–568). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_39
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 213–259). Bern: Huber.
- Le Cornu, R. (2013). Building early career teacher resilience. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 1–16. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.4>

- Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (Hrsg.). (2018). *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5>
- Reintjes, C., Bellenberg, G. & im Brahm, G. (Hrsg.). (2018). *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung* 15(1), 1–27.
- Schreier, M. & Odağ, Ö. (2017). Mixed Methods-Forschung in der Psychologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 263–277). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_18
- Spooner-Lane, R. (2017). Mentoring beginning teachers in primary schools. *Professional Development in Education*, 43(2), 253–273. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1148624>
- Struyve, C., Daly, A. & Vandecandelaere, M. (2016). More than a mentor. *Journal of Professional Capital and Community* 1(3), 198–218. <https://doi.org/10.1108/JPC-01-2016-0002>
- Tartwijk, J., Zwart, R. & Wubbels, T. (2017). Developing teachers' competences with the focus on adaptive expertise in teaching. In D. J. Clandinin & J. Husu (Hrsg.), *The Sage handbook of research on teacher education* (Band 2, S. 820–833). London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781526402042.n47>
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G. & Vanderlinde, R. (2019). Beginning teachers' professional support. A mixed methods social network study. *Teaching and Teacher Education*, 83, 134–147. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.008>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Windl, E. (2020). Mentoring in den Pädagogisch-praktischen Studien – Von der Meisterlehre zum kollaborativen Mentoring. In J. Dammerer, C. Wiesner & E. Windl (2020). *Mentoring im pädagogischen Kontext: Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrpersonen. Wahrnehmen, wie wir bilden* (S. 27–40). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Wittek, D. & Martens, M. (2022). Der reflexive Habitus als implizite Reflexion. Strukturtheoretische und praxeologische Perspektiven auf eine zentrale Begründungsfigur professionellen Handelns von Lehrpersonen. *Empirische Pädagogik*, 36(3), 5–19.

Linda Hommel und Anja Köhler

„Die Unterrichtsplanung hat die KI gemacht“

Einsatz Künstlicher Intelligenz im Kontext der Schulpraktischen Studien

Zusammenfassung

Im Rahmen fortschreitender Digitalisierung des Bildungssektors nimmt der Einsatz von Künstlicher Intelligenz (KI) bei der Planung von Lehr- und Lernszenarien zu. In diesem Zusammenhang ist ein reflektierter Umgang mit KI-basierten Tools besonders für angehende Lehrer:innen wesentlich, wobei neben der Kenntnis von Wirk- und Funktionsweisen digitaler Technologien auch deren Reflexion sowie die Beachtung ethischer und rechtlicher Bestimmungen notwendig sind. Die genannten Aspekte können bereits im Rahmen des Lehramtsstudiums, insbesondere innerhalb der Schulpraktischen Studien, umgesetzt werden, da hierbei die Planung von Unterricht im Vordergrund steht. Somit wird der Einsatz von Künstlicher Intelligenz für die Studierenden selbst zum Lerninhalt, da sie anwendungsbezogene, technologische sowie gesellschaftlich-kulturelle Erfahrungen sammeln, die es wiederum im Kontext universitärer Begleitung zu reflektieren gilt. Dieser Beitrag zeigt anhand eines konkreten Einsatzszenarios, wie die Schulpraktischen Studien als produktiver Lern- und Erfahrungsraum zur Erprobung des KI-Tools „ChatGPT“ genutzt werden können und welche (hochschul-)didaktischen Potenziale und Herausforderungen sich ergeben. **Schlagwörter:** digitale Kompetenz; Künstliche Intelligenz; Lehramt; Schulpraktische Studien

“The lesson planning was done by AI”

Using Artificial Intelligence in the context of practical school studies

Summary

As the education sector becomes increasingly digitalized, the use of Artificial Intelligence (AI) in designing teaching and learning scenarios is on the rise. In this context, it is crucial for future teachers to engage thoughtfully with AI-based tools. This involves not only understanding how these digital technologies work but also reflecting on their implications and adhering to ethical and legal standards. These aspects can already be implemented in teacher training programmes, particularly within school-based practical studies, as lesson planning is a primary focus in these settings. Consequently, the use of Artificial Intelligence becomes a learning component for student teachers because they acquire practical, technological, and socio-cultural insights that require guided reflection at university. This contribution illustrates through a specific application scenario how school-based practical studies can serve as a productive learning and experiential space for testing the AI tool “ChatGPT”, and it discusses the associated pedagogical potentials and challenges in higher education.

Keywords: Artificial Intelligence; digital competence; practical school studies; teaching degree

1. Einleitung

„Vielleicht einer [sic] der wichtigsten Aufgaben, die ein Bot übernehmen kann: dabei helfen, eine andere Perspektive wahrzunehmen. Sich aktiv damit auseinanderzusetzen und lernen, zu argumentieren. Und vielleicht sogar die eigene Meinung überdenken.“ (Töreki, 2023)

Seit der Einführung von ChatGPT („Generative Pre-Trained Transformer“) am 30. November 2022 durch das Unternehmen OpenAI mit Sitz in San Francisco erfährt die Debatte über die Bedeutung und die Einflussnahme Künstlicher Intelligenz (KI) einen neuen Aufschwung, welcher sich auch in der steigenden Anzahl an Nutzer:innen zeigt (Bader & Zellhahn, 2024, S. 18). So stieg bereits zwei Monate nach der Veröffentlichung von ChatGPT die Anzahl individueller Nutzer:innen auf 100 Millionen Menschen weltweit (Menn, 2023). Auch in Deutschland kann ein wachsendes Interesse an KI-Software beobachtet werden. Laut einer Umfrage in der deutschen Bevölkerung im Februar 2023 gaben rund 30 Prozent der insgesamt 1028 Befragten an, ChatGPT zu kennen und bereits im Alltag zu nutzen, wobei sich fast ein Drittel des Nutzungskontexts im Rahmen von Schule, Ausbildung und Studium bewegt (Center for Advanced Internet Studies, 2023).

Besonders im Bildungskontext ist die Hoffnung auf das entlastende Potenzial Künstlicher Intelligenz groß, steht das Bildungssystem doch vor zunehmenden Herausforderungen wie beispielsweise einem Mangel an Lehrpersonen, steigenden Studienabbruchquoten von Lehramtsstudierenden sowie wachsenden gesellschaftlichen Anforderungen an den Lehrer:innenberuf (Seegerer, Gläser-Zikuda, Hofmann & Romeike, 2023). Vor diesem Hintergrund sind die Unterstützungsmöglichkeiten durch den Einsatz Künstlicher Intelligenz vielfältig und reichen von der Erstellung differenzierter Lehr- und Lernmaterialien und der Übernahme organisatorisch-planerischer Elemente bis hin zur Evaluation von Lehr- und Lernprozessen (Bader & Zellhahn, 2024, S. 18; Großmann, 2023; Holmes, Persson, Chounta, Wasson & Dimitrova, 2022, S. 22; Schirmer, Berger, Himpsl-Gutermann, Lorenz & Steiner, 2023, S. 11 ff.; Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz, 2024, S. 10 ff.). Dabei geht es nicht darum, Lehrpersonen zu ersetzen oder ihnen die Entscheidungsfreiheit zur Unterrichtsgestaltung zu entziehen, sondern primär darum, eine Handlungsentlastung zu erwirken (Ersch, 2023, S. 171–172; Harry, 2023, S. 260 ff.). So kann beispielsweise die durch die Nutzung von KI-Tools entstehende Zeitersparnis dazu führen, dass sich Lehrpersonen verstärkt den Beziehungs- und Interaktionsprozessen im Kontext von Unterricht widmen können und weniger durch organisatorisch-administrative Tätigkeiten belastet sind (Harry, 2023, S. 260 ff.; U.S. Department of Education, 2023, S. 25 ff.).

Gleichzeitig kann die Einbettung von Künstlicher Intelligenz zur Planung, Durchführung und Reflexion von Lehr- und Lernprozessen nicht unreflektiert erfolgen, sondern es bedarf spezifischer Kompetenzen, welche bereits im Rahmen des Lehramtsstudiums angebahnt werden müssen (KMK, 2022, S. 15; Seegerer et al., 2023). Diese Anforderungen ergeben sich insbesondere dadurch, dass der Einsatz von KI-

Tools neben technologischen auch ethische und datenschutzrechtliche Fragestellungen aufwirft, denen es bereits im Studium zu begegnen gilt (Deutscher Ethikrat, 2023, S. 244 ff.). Besonders die Praxisphasen im Lehramtsstudium eignen sich dabei als Erfahrungsraum für die Einbindung Künstlicher Intelligenz, da hierbei durch die Planung, die Durchführung und die Reflexion von Unterricht wesentliche KI-Einsatzmöglichkeiten im Vordergrund stehen (Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung, 2021, S. 4–5). Das Weiteren ergibt sich in diesem Zusammenhang durch die Beteiligung verschiedener Akteur:innen wie beispielsweise Mentor:innen sowie Hochschuldozent:innen die Möglichkeit einer Verschränkung von Perspektiven auf Künstliche Intelligenz als Lern- und Bildungsgegenstand: „Die KI kann bei der Bearbeitung didaktischer Herausforderungen unterstützen, sie bedarf aber der didaktisch treffsicheren Einbettung in die Lehr-Lernsituation“ (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz, 2024, S. 13).

Der vorliegende Beitrag zeigt anhand eines konkreten Einsatzszenarios, wie die Schulpraktischen Studien als produktiver Lern- und Erfahrungsraum zur Erprobung des KI-Tools „ChatGPT“ genutzt werden können und welche (hochschul-)didaktischen Potenziale und Herausforderungen sich hieraus ergeben. In diesem Zusammenhang spannen wir zunächst den theoretischen Rahmen auf, welcher neben der Begriffsbestimmung zu Künstlicher Intelligenz auch einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu den genannten Technologien im Kontext des Lehramtsstudiums enthält. Des Weiteren findet sich eine Einordnung in Bezug auf Ziele und organisatorische Besonderheiten der Schulpraktischen Studien im Kontext des Lehramtsstudiums. Im Anschluss daran veranschaulichen wir im Rahmen eines konkreten Einsatzszenarios die Nutzung Künstlicher Intelligenz im Zuge des Moduls „Schulpraktische Übungen in der Fachrichtung Gesundheit und Pflege“ im Studiengang „Lehramt an berufsbildenden Schulen“ an der Technischen Universität Dresden sowie die damit verbundenen Chancen und Begrenzungen. Den Abschluss des Beitrags bildet die Zusammenfassung gewonnener Erkenntnisse einschließlich eines Ausblicks auf weiterführende Forschungs- und Entwicklungsperspektiven.

2. Theoretische Rahmung

2.1 Künstliche Intelligenz im Lehramtsstudium: Forschungsstand und Perspektiven

Der bereits 1955 von John McCarthy eingeführte Begriff „Künstliche Intelligenz“ (englisch „Artificial Intelligence“) umfasst „die Fähigkeit einer Maschine, kognitive Aufgaben auszuführen, die wir mit dem menschlichen Verstand verbinden. Dazu gehören Möglichkeiten zur Wahrnehmung sowie Fähigkeiten zur Argumentation, zum selbstständigen Lernen und damit zum eigenständigen Finden von Problemlösungen“ (Kreutzer & Sirrenberg, 2019, S. 3). Künstliche Intelligenz gilt als Sammelbegriff für eine Vielzahl von verschiedenen Technologien und kann branchenübergreifend eingesetzt

werden. Das Herzstück der KI-Architektur bilden künstliche neuronale Netzwerke, die zu Deep Learning und damit zum selbstständigen Verarbeiten großer Datenmengen fähig sind (Gesellschaft für Informatik, 2023, S. 1; Schirmer et al., 2023, S. 8–9).

Eine Form Künstlicher Intelligenz stellen Large Language Models dar, welche auf der Basis umfassender Trainingsdaten Wortreihenfolgen kodieren und damit Texte generieren können (Knaus, 2023, S. 3). Hierzu zählen beispielsweise Chatbots wie die ChatGPT-Reihe des US-amerikanischen Unternehmens OpenAI, welche die Funktionsweise von Dialogsystemen und Textgeneratoren vereint und damit über eine reine Wiedergabe von Sprache hinausgeht, indem beispielsweise auch das Beantworten von Fragen oder die Zusammenfassung von Sachverhalten möglich wird (Eichstädt & Spieker, 2021, S. 374; Knaus, 2023, S. 7; Kreutzer & Sirrenberg, 2019, S. 32–33). Dabei reagiert das System auf Textanweisungen („Prompts“), welche in die Kommandozeile eingepflegt werden und somit die Grundlage für das Generieren von Inhalten bilden. Die Qualität der Antwort hängt maßgeblich mit der Präzision des Prompts zusammen (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz, 2024, S. 7 ff.). Gegenwärtig existieren verschiedene Versionen der GPT-Reihe, wobei diese hinsichtlich Kosten und Funktionsumfang variieren. So ist die Basisversion GPT-3.5 mit einem privaten Account kostenfrei nutzbar. Die im März 2023 veröffentlichte Version GPT-4 hingegen ist kostenpflichtig, kann als Multimodal Large Language Model allerdings auch Bild- und Audiodateien als Inputquelle verwerten: „GPT-4 is more creative and collaborative than ever before. It can generate, edit, and iterate with users on creative and technical writing tasks, such as composing songs, writing screenplays, or learning a user’s writing style“ (OpenAI, 2024).

Laut einer quantitativen Erhebung an deutschen Hochschulen und Universitäten zur Nutzung von KI-Tools im Studium gaben rund 25 Prozent der insgesamt 6311 Befragten an, KI-basierte Tools häufig zu nutzen, wobei ChatGPT in diesem Zusammenhang auf dem ersten Platz der am häufigsten verwendeten Tools steht; prozentual gab rund die Hälfte aller befragten Studierenden an, ChatGPT im Rahmen des Studiums zu nutzen (von Garrel, Mayer & Mühlfeld, 2023, S. 20 ff.). Einsatzszenarien finden sich vor allem im Kontext von Literaturrecherchen, zur Klärung von Verständnisfragen, zur Generierung von Texten, aber auch zur Ableitung von Problemlösungen sowie im Kontext der Prüfungsvorbereitung (von Garrel et al., 2023, S. 27). Die Intensität der Nutzung variiert allerdings je nach Studienbereich. So liegen in den Ingenieurwissenschaften, der Mathematik und den Naturwissenschaften die höchsten Nutzungswerte vor (von Garrel et al., 2023, S. 20–21).

Ähnliche Befunde finden sich auch bei der Fragebogenerhebung von Braun, Seiss und Pampel (2023), in welcher Lehramtsstudierende verschiedener Fächer zur Relevanz und zur eigenen Kompetenzeinschätzung hinsichtlich differenter Themenbereiche aus der Informatik befragt wurden (Braun et al., 2023, S. 24). Innerhalb des Fragebogens fanden sich auch Items zu Aspekten Künstlicher Intelligenz wie beispielsweise „Begriff Künstliche Intelligenz (KI) erklären“ oder „Möglichkeiten und Grenzen von KI beschreiben“ (Braun et al., 2023, S. 33). Dabei zeigten sich bei der Einschätzung eigener Kompetenzen Unterschiede zwischen den verschiedenen Fä-

chergruppen. So bewerteten Studierende mit mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern ihre informatischen Kenntnisse höher als Lehramtsstudierende ohne MINT-Fach (Braun et al., 2023, S. 34).

Ergänzend zur Fokussierung informatischer Kompetenzen zeigt die qualitative Interviewstudie von Vo und Pancratz (2023a), bei welcher 14 Lehramtsstudierende zu ihrer Vorstellung über die Integration Künstlicher Intelligenz im Rahmen des Lehramtsstudiums befragt wurden, welche Wünsche die Studierenden hinsichtlich der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz im Kontext des Studiums besitzen. Die Lehramtsstudierenden äußerten das Bedürfnis, sich vor allem mit ethischen Perspektiven der KI-Nutzung auseinanderzusetzen zu wollen, und konnten sich eine Integration dieser Auseinandersetzung in die fachdidaktischen Module vorstellen. In ihrer Studie differenzierten Vo und Pancratz (2023b) – ähnlich wie in den oben genannten Untersuchungen – zwischen Informatiklehramtsstudierenden und Nichtinformatiklehramtsstudierenden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Betrachtungsweise Künstlicher Intelligenz zu untersuchen. Im Rahmen der inhaltsanalytischen Auswertung der Interviews wurde ersichtlich, dass es fünf differierende Sichtweisen auf Künstliche Intelligenz gibt, welche von ethisch-gesellschaftlich geprägt, mediengeprägt, nutzungsorientiert und anthropomorph bis hin zu eher technisch und gestaltungsorientiert reichen (Vo & Pancratz, 2023b, S. 77–78). Auffallend an den Ergebnissen ist, dass die letztgenannte Perspektive ausschließlich von den Informatiklehramtsstudierenden eingenommen wurde. Weitere Unterschiede ergeben sich zwischen den beiden Gruppen auch dadurch, dass die Nichtinformatiklehramtsstudierenden zum Teil noch die Möglichkeiten von KI-Systemen überschätzen: „Sie stehen vor einer Blackbox-KI, deren Funktionsweise sie nicht verstehen und bewerten können“. (Vo & Pancratz, 2023b, S. 78)

Aufgrund der dargestellten Befunde ist es essenziell, Grundzüge informatischer Bildung für Lehramtsstudierende aller Fächer im Kontext des Studiums einzubetten (Gesellschaft für Informatik, 2023, S. 4–5). Dies geschieht einerseits vor dem Hintergrund der Ermöglichung von Mitgestaltung digitaler Transformationsprozesse und andererseits zur Befähigung, Grenzen Künstlicher Intelligenz – wie beispielsweise die Möglichkeit falscher bzw. erfundener Inhalte („Halluzinationen“) oder die systematische Verzerrung von Informationen („Biases“), welche sich aus der selektiven Auswahl der Trainingsdaten ergeben kann (Adiguzel, Kaya & Cansu, 2023, S. 7; Akgun & Greenhow, 2022, S. 435) – zu erkennen und die Verantwortung zu übernehmen, die ausgegebenen Inhalte kritisch zu prüfen sowie Folgerungen hinsichtlich ihrer Glaub- und Vertrauenswürdigkeit abzuleiten (Knaus, 2023, S. 20 ff.). Strauß (2021, S. 44) bezeichnet den sogenannten „Deep Automation Bias“ als „Meta-Risiko der KI“. Dieses ergibt sich durch das Zusammenwirken von falschen Erwartungen an die Wirkmacht Künstlicher Intelligenz und damit verbundenem naivem Vertrauen auf der einen Seite und dem Vorkommen systematischer Verzerrungen in KI-Systemen auf der anderen Seite. Hierdurch entsteht – vor allem im Bildungskontext – die Notwendigkeit, Lehrpersonen bereits im Studium auf die reflexive Nutzung Künstlicher Intelligenz vorzubereiten. Den reflexiven Umgang mit Künstlicher Intelligenz in Lehr- und Lernsituationen greift auch das PAIR-Modell

auf, welches von Acar (2023) entwickelt wurde und die Stufen „Problemformulierung“, „Auswahl des KI-Tools“, „Interaktion“ sowie „Reflexion“ beinhaltet. Im Modell wird der Fokus auf die vertiefte Auseinandersetzung mit der Problemstellung gelegt, damit eine entsprechende Eingabeaufforderung generiert werden kann.

2.2 Künstliche Intelligenz als Lehr- und Lerngegenstand im Kontext der Schulpraktischen Studien

Die Schulpraktischen Studien als zentrales Element der Qualifizierung von Lehrenden in der universitären Ausbildung sollen primär dazu dienen, wissenschaftlich erworbene Kenntnisse in der Schulpraxis zu erproben, zu analysieren und zu reflektieren (Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung, 2021, S. 3). Dabei sind die Schulpraktischen Studien als praktischer Ausbildungsanteil in der Lehrer:innenbildung jeweils bundesländerspezifisch geregelt, wodurch sich insbesondere Unterschiede im organisatorischen Ablauf und in den Anforderungen ergeben können (Arnold, Gröschner & Hascher, 2014; Fraefel & Seel, 2017, S. 7).

Ein übergeordnetes Ziel der Schulpraktischen Studien ist die „Anbahnung von pädagogischer Professionalität der Studierenden“ (Walter, Köhler, Hänel & Hommel, 2023, S. 2), was unter anderem umfasst, der durch Krisen und Ungewissheiten geprägten pädagogischen Handlungspraxis angemessen zu begegnen (Helsper, 2021). Die schulische Praxis ist auch von aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen – wie beispielsweise der fortschreitenden Digitalisierung – durchzogen. So nutzen nicht nur Lehrpersonen die Möglichkeiten Künstlicher Intelligenz, sondern auch Schüler:innen (Bader & Zellhahn, 2024, S. 18; Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz, 2024, S. 7 ff.). Auch in den Standards für die Lehrer:innenbildung (KMK, 2022) wird im Rahmen der Ausweisung verschiedener Kompetenzbereiche dieser Entwicklung Rechnung getragen. Insbesondere in der Formulierung „Lehrkräfte sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrberufs bewusst und beziehen gesellschaftliche, kulturelle und technologische Entwicklungen in ihr Handeln ein“ (KMK, 2022, S. 14) wird die Notwendigkeit der reflexiven Nutzung digitaler Möglichkeiten sichtbar.

Der Umgang mit digitalen Tools und somit auch mit Künstlicher Intelligenz kann als „Future Skill“ (Ehlers, 2020) betrachtet werden, welche sich in der Dimension „Digital Literacy“ (Ehlers, 2020, S. 81) sowie in damit verbundenen ethischen, entscheidungsbezogenen sowie reflexiven Kompetenzen entfaltet. Der Begriff „Digital Literacy“ umfasst die Kompetenz, digitale Medien produktiv zu nutzen, den Einsatz sowie die Ergebnisse der Nutzung kritisch zu reflektieren und in diesem Kontext Limitationen und Potenziale zu erkennen (Ehlers, 2020, S. 81). Schirmer et al. (2023, S. 15–16) führen zudem das Konzept der KI-Basiskompetenzen („AI-Literacies“) als Teilbereich von Informationskompetenz ein. Weitere Ausdifferenzierungen finden sich unter anderem im Kompetenzrahmen „AI-PACK“ (Lorenz & Romeike, 2023), der die KI-bezogenen Anforderungen an die Professionalisierung von Lehrpersonen unter Bezugnahme auf die

„Dagstuhl-Erklärung“¹ (Gesellschaft für Informatik, 2016) beschreibt. Abbildung 1 zeigt die Komponenten des Kompetenzmodells und seiner Teilbereiche.

DK: Digitalitätskompetenz mit technologischer, Anwendungs- und gesellschaftlich-kultureller Perspektive

Bereich	Definition	Teilbereich in DPACK
AI-K: KI-Kompetenz	Die Kompetenz, KI-Phänomene aus einer technologischen, einer gesellschaftlich-kulturellen und einer anwendungsorientierten Perspektive erkennen, verstehen, reflektieren und somit gestalten zu können.	Digitalitätskompetenz (DK)
AI-PK: KI-bezogene pädagogische Kompetenz	Die Kompetenz, Potenziale und Grenzen der KI in Bezug auf Lehr-Lern-Prozesse und die Lernenden zu erkennen und zu reflektieren und somit zeitgemäße Lehr-Lern-Settings gestalten zu können.	Digitale pädagogische Kompetenz (DPK)
AI-CK: KI-bezogene fachinhaltliche Kompetenz	Die Kompetenz, Auswirkungen der zunehmenden Anwendung von KI im eigenen Fachbereich und die sich daraus ergebenden Auswirkungen auf die Fachwissenschaft, das Berufsfeld und das Unterrichtsfach erkennen und reflektieren zu können.	Digitale Inhaltskompetenz (DCK)
AI-PCK: KI-bezogene pädagogische Inhaltskompetenz	Die Kompetenz, den themen- oder fachspezifischen Einfluss, die Potenziale und die Grenzen von KI in Bezug auf Lehr-Lern-Prozesse und die Lernenden erkennen und reflektieren und so zeitgemäße Lehr-Lern-Settings gestalten zu können.	Digitale pädagogische Inhaltskompetenz (DPCK)

Abbildung 1: Kompetenzbereiche KI-bezogener Kompetenzen bei Lehrkräften (Lorenz & Romeike, 2023, S. 18).

Auffallend ist, dass Künstliche Intelligenz als Teil von Digitalitätskompetenz in oben genannten Rahmen eine multidimensionale Betrachtungsweise der Nutzung von Künstlicher Intelligenz durch Lehrpersonen sowie damit verbundener Kompetenzanforderungen ermöglicht. Dadurch wird deutlich, dass der Kompetenzerwerb im Lehramtsstudium, aber auch in Fort- und Weiterbildung sowohl auf der Ebene der persönlichen Nutzung als auch auf der Ebene der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen sowie im Kontext der Professionsentwicklung betrachtet werden muss (Lorenz & Romeike, 2023, S. 18).

Vor diesem Hintergrund wird Künstliche Intelligenz zum Lehr- und Lerngegenstand auf schulischer sowie hochschulischer Ebene, das heißt, Lehramtsstudierende müssen KI-Tools selbst ausprobieren, um die entsprechenden Kompetenzen zu erwerben und produktive Lernerfahrungen zu sammeln (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz, 2024, S. 14). Für diese Zielstellung bieten die Schulpraktischen Studien eine geeignete Anbindungsmöglichkeit, da diese sich an der Schnittstelle von Schule und Universität bewegen und somit insbesondere fachlich begleitete Lernerfahrungen ermöglicht werden (Gröschner & de Zordo, 2022, S. 1223).

1 Die Erklärung wurde in einem Dagstuhl-Seminar der Gesellschaft für Informatik im Februar 2016 von Fachpersonen unterschiedlicher Disziplinen verfasst und zeigt die Notwendigkeit der Vernetzung technologischer, anwendungsbezogener sowie gesellschaftlich-kultureller Perspektiven im Kontext digitaler Bildung (Gesellschaft für Informatik, 2016).

3. Einsatzszenarien Künstlicher Intelligenz im Rahmen der Schulpraktischen Studien an der Technischen Universität Dresden

3.1 Organisatorischer Rahmen

Die Schulpraktischen Studien des Lehramtes für Berufsbildende Schulen der Fachrichtung „Gesundheit und Pflege“ an der Technischen Universität Dresden bestehen aus dem Blockpraktikum A im dritten Semester, den Schulpraktischen Übungen ab dem vierten Semester sowie dem Blockpraktikum B ab dem fünften Semester. Die Schulpraktischen Übungen sind als semesterbegleitende Veranstaltungen konzipiert und liegen im Verantwortungsbereich der beruflichen Didaktik. Inhaltliche Schwerpunkte sind unter anderem die Hospitation, die Planung, die Vorbereitung, die Durchführung und die Reflexion von Unterricht (Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung, 2021, S. 4–5). Die Begleitung der schulpraktischen Anteile des Studiums und das Angebot von Lerngelegenheiten werden durch verschiedene Akteur:innen gewährleistet: Neben den Mentor:innen und anderen Studierenden spielen auch die begleitenden und reflexiv angelegten Veranstaltungen der Hochschuldozierenden eine Rolle (Grassmé, Biermann & Gläser-Zikuda, 2018, S. 15). In Ergänzung zu den Seminaren der beruflichen Didaktik erhalten die Studierenden zudem die Möglichkeit, den an der Professur für Medienpädagogik und an der Professur für Bildungstechnologie angebotenen Ergänzungsbereich „Medienbildung“ zu besuchen. Hierbei stehen sowohl informatische Grundlagen zur Funktionsweise und zu den Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien als auch deren gesellschaftlich-kulturelle Auswirkungen im Vordergrund (Technische Universität Dresden, 2023).

Da die Schulpraktischen Studien im Kontext der beruflichen Didaktik verortet sind, legen wir im Folgenden den Fokus unserer weiteren Betrachtungen primär auf die Unterrichtsplanung, da diese eine Hauptanforderung – wie auch aus arbeitsökonomischen Gesichtspunkten eine Hauptbelastung – für die Studierenden darstellt und sich hierbei gleichzeitig das derzeit größte Einsatzpotenzial Künstlicher Intelligenz entfaltet (Bührig-Hollmann, 2023, S. 63; Cramer, Friedrich & Merk, 2018, S. 9; Gröschner & de Zordo, 2022, S. 1218). In diesem Zusammenhang beschränken wir unsere Betrachtungen auf das KI-Tool „ChatGPT-3.5“, da dieses kostenfrei zur Verfügung steht und dessen Popularität bereits durch Studien belegt ist (Center for Advanced Internet Studies, 2023). Es ist zudem davon auszugehen, dass ChatGPT auch in der Lebenswelt der Schüler:innen eine Bedeutung einnimmt, weshalb sich durch die Integration dieses Tools in das Lehramtsstudium ein gemeinsamer Erfahrungshorizont zwischen angehenden Lehrer:innen und Schüler:innen eröffnen kann.

Zu Beginn der Schulpraktischen Studien findet ein gemeinsames Treffen zwischen den Studierenden sowie den schulischen und den hochschulischen Begleiter:innen statt. In diesem Erstgespräch werden organisatorische und inhaltliche Absprachen zum zu planenden Unterricht sowie zur Zielstellung der Schulpraktischen Übungen geklärt. Hier kann direkt erfragt werden, wie sich die bisherigen schulischen Erfahrungen, aber auch die rechtlichen Bedingungen hinsichtlich des Einsatzes von KI-

Tools gestalten. Im Rahmen einer hochschulischen Einführungsveranstaltung sollte gemeinsam mit den Studierenden ausgelotet werden, ob und wie die Einbettung von KI-Tools erfolgen soll und welche Zielstellung (vor allem hinsichtlich des Kompetenzerwerbs) damit verbunden ist. Auch müssen erste Vorerfahrung sowie bisherige Kenntnisse der Studierenden erhoben werden. Zur Erhebung der Vorerfahrungen bietet sich beispielsweise die „Scale for the assessment of non-experts' AI literacy“ (Laupichler, Aster, Haverkamp & Raupach, 2023) an, da hierüber einerseits das technische Verständnis zu Künstlicher Intelligenz und andererseits auch Kenntnisse zu praktischen Anwendungsmöglichkeiten sowie zur kritischen Einschätzung von KI-Technologien erfasst werden können (Laupichler et al., 2023, S. 7).

Wichtig ist, dass die Einbindung Künstlicher Intelligenz im Rahmen des hochschulischen Begleitseminars auf freiwilliger Basis erfolgt, das heißt, Studierende dürfen keine Nachteile erfahren, wenn sie sich gegen die Nutzung von KI-Software entscheiden (Zentrum für interdisziplinäres Lernen und Lehren, 2024). Eine Alternative zur persönlichen Nutzung durch die Studierenden ist die Demonstration am Computer der Dozierenden bzw. das Zurverfügungstellen von Computern der Institution.

3.2 Curriculare Einordnung des Unterrichts und Analyse der Lernvoraussetzungen

Exemplarisch betrachten wir für unser Einsatzszenario eine Gruppe von fünf Studierenden, die ihre Schulpraktischen Übungen an einem Beruflichen Gymnasium² für Gesundheit und Soziales in Sachsen absolvieren. Der Unterricht findet im Leistungskursfach „Gesundheit und Soziales“ der Jahrgangsstufe 12 statt. Thema der Lerneinheiten sind das Beurteilen von Stress inklusive physischer und psychischer Abläufe, komplexer Auswirkungen und möglicher Bewältigungsstrategien sowie die Förderung von Resilienz (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2020). Der Zeitrichtwert für die Durchführung des Unterrichts hat einen Umfang von zehn Stunden à 45 Minuten.

Zur Analyse der an der Schule vorliegenden Bedingungen leisten die Studierenden im Vorfeld des eigenen Unterrichts in den jeweiligen Klassen Hospitationen ab (Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung, 2021, S. 25). Bei der Vorbereitung dieser Unterrichtsbeobachtungen ist es sinnvoll, den geplanten Einsatz von ChatGPT bereits mitzudenken und entsprechende Reflexionsfragen wie beispielsweise „Welche Daten benötigt die KI, um den Unterricht zielgruppenspezifisch zu planen?“, „Welche Besonderheiten sind bei einer differenzierten Erstellung von Arbeitsmaterialien zu berücksichtigen?“ oder „Was ist bei der Eingabe meiner Analysedaten in die KI datenschutzrechtlich zu beachten?“ in die Hospitationsprotokolle zu integrieren.

2 Das Berufliche Gymnasium umfasst die gymnasiale Oberstufe mit einjähriger Einführungsphase und anschließender zweijähriger Qualifikationsphase (Sächsische Staatskanzlei, 2021, S. 4).

Angeregt durch die Nachbesprechung der Beobachtungen erleben die Studierenden, dass die Analyse der Lernvoraussetzungen und anderer Kontextfaktoren Aufgabe der Lehrperson ist und nicht durch eine Künstliche Intelligenz übernommen werden kann, da hierfür konkrete sinnliche Wahrnehmungen im Unterrichtsalltag notwendig sind. Zudem können sie erkennen, dass personenbezogene Daten (beispielsweise auch Name der Schule und Bezeichnung der Klasse) als sensibel gelten und nicht einfach in eine Künstliche Intelligenz eingespeist werden dürfen (Zentrum für interdisziplinäres Lernen und Lehren, 2024). Gleichzeitig werden bestimmte Aspekte aus der Bedingungsanalyse benötigt, um spezifische Eingabeaufforderungen für die Unterrichtsplanung mit ChatGPT zu erstellen. Dies sind beispielsweise die curriculare Einordnung (siehe oben), die Anzahl und die Altersspanne der Schüler:innen (in diesem Fall 15 Schüler:innen im Alter von 17 bis 19 Jahren), der Leistungsdurchschnitt (12 Punkte) und das Klassenklima (zum Beispiel diskussionsfreudig), methodische Präferenzen und bevorzugte Sozialformen (zum Beispiel Gruppenarbeiten), räumliche Gegebenheiten sowie sonstige Besonderheiten, die Einfluss auf den Lehr- und Lernprozess nehmen könnten (beispielsweise das Vorkommen von Legasthenie).

3.3 Entwicklung einer Handlungssituation als Grundlage für den Unterricht

Nach Analyse der vorliegenden Bedingungen haben die Studierenden die Aufgabe, den anstehenden Unterricht zu planen. Dabei erfolgt die schrittweise Untergliederung der Unterrichtsplanung in Form von Sinnabschnitten, bei denen punktuelle Einsatz- und Reflexionsmöglichkeiten von ChatGPT im Kontext der Schulpraktischen Studien sichtbar werden.

Als Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung im Kontext beruflicher Bildung sollte eine authentische Handlungssituation stehen, die aus dem jeweiligen zu unterrichtenden Beruf oder alternativ aus der Lebenswelt der Schüler:innen stammt (Walter et al., 2023, S. 5). Eine solche Handlungssituation kann zum Beispiel über Erzählungen von Schüler:innen generiert werden, wenn diese Erlebnisse schildern, die sie als besonders eindrücklich erlebt haben. Alternativ können auch autobiografische Literatur oder Filme als Handlungssituation herangezogen werden, die sich auf authentische Lebenssituationen stützen (Walter, 2015, S. 198). Die Situation sollte unter anderem multidimensional angelegt sein und exemplarisch für die zu unterrichtende Thematik stehen (Walter et al., 2023, S. 5). Erfahrungsbasiert ist der zeitliche Aufwand für das Finden geeigneter Situationen hoch und daher als Belastungsfaktor für die Studierenden nicht zu unterschätzen. An dieser Stelle im Planungsprozess kann das KI-Tool „ChatGPT-3.5“ zum Einsatz kommen, um bei der Erstellung einer passenden Handlungssituation zu unterstützen.

Zentral hierbei sind die Entwicklung und die präzise Eingabe der Handlungsaufforderung („Prompt“) in die Kommandozeile. Es bietet sich an, die Studierenden gemeinsam in der Gruppe Formulierungsmöglichkeiten erproben zu lassen und die Wirkweise unterschiedlicher Eingaben auf das Antwortverhalten von ChatGPT zu erforschen. Die Studierenden machen hierbei die Erfahrung, dass es bei der Qualität

der Antworten maßgeblich auf die Formulierung des Prompts ankommt. So sollten Prompts klare und präzise Formulierungen ohne Füllwörter und ohne Höflichkeitsfloskeln enthalten (Zentrum für interdisziplinäres Lernen und Lehren, 2024). Außerdem benötigt ChatGPT Kontextinformationen wie beispielsweise zur Rolle, die die Künstliche Intelligenz einnehmen soll, zum Setting sowie zur Zielgruppe. Zudem sind Hinweise zum gewünschten Ausgabeformat sowie zum anvisierten Sprachstil sinnvoll (Krüger, 2023, S. 14). Ein Ergebnis dieser Auseinandersetzung ist der folgende Prompt:

Übernimm die Perspektive eines 18-jährigen Menschen und schildere Situationen aus der Lebenswelt in Fließtext, in denen das Thema „Stress“ und dessen physische und psychische Auswirkungen vorkommen. Die Situation soll einen Umfang von maximal einer A4-Seite haben und in einem alltäglichen Sprachstil verfasst sein. Die Situation soll sich für den Einsatz im Unterricht am Beruflichen Gymnasium der Jahrgangsstufe 12 eignen und einen offenen Ausgang haben.

Der unten stehende Auszug gibt einen Teil des Ergebnisses der Eingabeaufforderung wieder:

Als 18-jähriger Schüler am Beruflichen Gymnasium fühle ich mich manchmal wie ein Jongleur, der versucht, mit einer ständig wachsenden Anzahl von Bällen in der Luft zu jonglieren. Zwischen Prüfungen, Hausaufgaben, Nebenjobs und sozialen Verpflichtungen gerate ich oft in Stresssituationen, die mir das Gefühl geben, den Boden unter den Füßen zu verlieren. Doch ich weiß, dass ich nicht allein bin und dass es Möglichkeiten gibt, mit diesem Stress umzugehen. Ein typischer stressiger Tag beginnt für mich mit dem Aufwachen zu spät, weil ich die ganze Nacht damit verbracht habe, für eine bevorstehende Klausur zu lernen. Schnell schlüpfe ich in meine Kleidung, schlucke meinen Kaffee herunter und eile zur Schule. Unterwegs versuche ich, mir die Formeln und Fakten, die ich gestern Abend eingetrichtert habe, zu merken, aber mein Kopf fühlt sich an, als wäre er mit Watte gefüllt. ... Auch nach der Schule hört der Stress nicht auf. Zu Hause warten noch Hausaufgaben und das Lernen für weitere Klausuren. Und dann ist da noch der Nebenjob, den ich brauche, um mir mein Taschengeld zu verdienen. Die Zeit wird knapp, und ich fühle mich wie in einem Hamsterrad, das sich immer schneller dreht. Die Auswirkungen dieses Dauerstresses machen sich langsam bemerkbar. Mein Schlaf ist unruhig, und ich wache oft mitten in der Nacht auf, von Alpträumen geplagt. Meine Stimmung schwankt zwischen gestresst und gereizt, und ich habe Schwierigkeiten, mich zu konzentrieren. Selbst in meiner Freizeit kann ich nicht abschalten, sondern grübele ständig über all die Dinge nach, die ich noch erledigen muss. ... (ChatGPT-3.5)

Im Anschluss an die Sichtung der Resultate müssen die Studierenden die generierte Handlungssituation anhand ausgewählter Kriterien (beispielsweise Walter, 2015) bewerten und somit deren Einsatzmöglichkeit im Kontext des Unterrichts abwägen. Innerhalb dieses Analyse- und Bewertungsprozesses wird deutlich, dass ChatGPT primär als Impulsgeber gesehen werden kann, da sich in der Situation beispielsweise die Breite des Themenfeldes zeigt. Das Berichten aus der Ich-Perspektive eines 18-jährigen Schülers ermöglicht zudem Identifikationsmöglichkeiten für die Lernenden in der Klasse. Grenzen bestehen hingegen darin, dass weitere Beteiligte in der Situation keine Erwähnung finden und das Ergebnis daher sehr stark in der Sichtweise des Hauptakteurs verhaftet bleibt.

3.4 Didaktische Analyse

Die generierte Handlungssituation stellt die Basis für die sich anschließende didaktische Analyse dar, deren Ziel es ist, die Handlungsanforderungen, die sich aus der Situation ergeben, „in didaktische Gegenstände zu transformieren und damit bildungstheoretisch zu legitimieren“ (Walter et al., 2023, S. 5). Im Bereich der beruflichen Didaktik „Gesundheit und Pflege“ gibt es verschiedene Theorien und Modelle, die sich für die Durchführung der didaktischen Analyse eignen (ein Überblick findet sich zum Beispiel bei Ertl-Schmuck & Hänel, 2022). Die Studierenden wählen das passende Modell situationsbezogen aus. Hier kann ChatGPT keine Hilfestellung leisten, da die ausgegebenen Vorschläge zur Wahl eines geeigneten Modells keine berufsfelddidaktische Spezifik aufweisen. Hier zeigt sich erneut eine Transformationsleistung, welche nur von den Studierenden selbst erbracht werden kann.

Im in Abschnitt 3.3 beschriebenen Fall wählen die Studierenden die Subjektorientierte Pflegedidaktik nach Roswitha Ertl-Schmuck (2022) aus, um die Handlungssituation auf ihren Bildungsgehalt zu überprüfen und Bildungsziele sowie Inhalte für den Unterricht abzuleiten. Zur Situationsanalyse werden Reflexionsfragen gestellt, welche „Menschsein, Erleben, leibliche Sensibilisierung ..., Handlungsanforderungen und Differenzerfahrungen ..., Diskurs- und Machtpraktiken, innere Konflikte und Irritationen betreffen“ (Ertl-Schmuck, 2022, S. 187–188). Da die Studierenden gemeinsam in der Gruppe arbeiten, bietet sich nun eine Aufteilung an: Drei der Studierenden führen die Analyse auf herkömmlichem Weg durch, das heißt, sie beantworten die Reflexionsfragen schriftlich. Die anderen beiden Studierenden nutzen hierfür die Künstliche Intelligenz. Der folgende Prompt zeigt den Versuch, die Analyse der Handlungssituation durch ChatGPT zu unterstützen:

Du bist Lehrerin an einem Beruflichen Gymnasium für Gesundheit und Soziales und unterrichtest im Leistungskurs das Thema „Stress“. Folgende Situation dient als Grundlage für einen Unterricht von fünf Stunden à 90 Minuten. [Situation einfügen]. Analysiere diese Situation hinsichtlich der Subjektorientierten Pflegedidaktik nach Roswitha Ertl-Schmuck (2022) mit Fokus auf das Sub-

jekterleben und Bildungsmöglichkeiten. Fasse mir die Antworten in Absätzen zusammen.

Beim anschließenden Vergleich der Ergebnisse gemeinsam mit allen Studierenden fällt auf, dass ChatGPT durchaus den Fokus auf das Erleben des Schülers richtet („Der Schüler beschreibt, wie er sich fühlt, als ob er ‚mit einer ständig wachsenden Anzahl von Bällen in der Luft jongliert‘. Diese Metapher verdeutlicht, wie überwältigend die Anforderungen an ihn sind und wie schwierig es für ihn ist, den Überblick zu behalten und mit allem umzugehen“). Auffallend ist zudem, dass die Künstliche Intelligenz sprachliche Besonderheiten erkennt und deutet. Des Weiteren werden in der Analyse auch Maßnahmen zur Stressbewältigung aufgezeigt („Pausenmanagement, Entspannungstechniken oder Austausch mit anderen“). Neben diesen Gemeinsamkeiten zwischen den Analyseergebnissen mit und ohne ChatGPT zeigen sich auch Unterschiede. So beleuchtet die Künstliche Intelligenz weniger die institutionelle Eingebundenheit des Schülers sowie dessen soziale Problemlagen, bietet dafür aber sprachlich gut verständliche Kurzzusammenfassungen als Analyseergebnis.

Insgesamt zeigt sich im Vergleich der Vorgehensweisen, dass es unerlässlich ist, sich vor dem Einsatz von ChatGPT mit den Theorien und Modellen der didaktischen Analyse auseinanderzusetzen, um das KI-generierte Ergebnis einschätzen zu können und „blinde Flecke“ aufzudecken. Das Ergebnis von ChatGPT kann in diesem Zusammenhang eher als Übung genutzt werden, um den Stand des eigenen Theorieverständnisses zu bewerten.

3.5 Sachanalyse und didaktische Reduktion

Nach der Bestimmung des Bildungsgehalts der Handlungssituation schließt sich für die Studierenden die Sachanalyse an, das heißt, die inhaltliche Auseinandersetzung mit der zu unterrichtenden Thematik. Hierfür muss aktuelle fachwissenschaftliche Literatur einschließlich Forschungsstudien herangezogen werden und es sind verschiedene Perspektiven auf den Unterrichtsgegenstand zu reflektieren (Walter et al., 2023, S. 9). Eine besondere Herausforderung ist dabei aus der Sicht der Studierenden die zeitaufwendige Recherche in Fachdatenbanken, um aktuelle Publikationen zum Unterrichtsthema zu finden. Dabei ist auffallend, dass an dieser Stelle besonders große Hoffnung in die Funktionsfähigkeit von ChatGPT im Sinne einer Suchmaschine besteht. Der folgende Prompt zeigt eine entsprechende Suchanfrage:

Du bist Lehrerin am Beruflichen Gymnasium und unterrichtest den Leistungskurs „Gesundheit und Soziales“ des 12. Jahrgangs im Lernbereich 1 „Der Mensch im Gleichgewicht“ mit dem Thema „Beurteilen von Stress“ mit physischen und psychischen Abläufen, komplexen Auswirkungen, Bewältigungsstrategien sowie Resilienzförderung. Zeige mir aktuelle Literatur zu diesem Thema

einschließlich Forschungsstudien und fasse mir die Inhalte aus dieser Literatur in kurzen Abschnitten zusammen.

ChatGPT zeigt zunächst fünf Quellen unterschiedlicher Dokumententypen an, darunter unter anderem Sammelbände sowie Zeitschriftenaufsätze. Unter jeder Quellenangabe findet sich eine kurze Inhaltszusammenfassung. Die Studierenden prüfen in einem nächsten Schritt die Existenz der genannten Veröffentlichungen und müssen an dieser Stelle feststellen, dass es sich bei allen um sogenannte „Halluzinationen“ (Knaus, 2023, S. 18–19) handelt, das heißt, die Literaturangaben sind gewissermaßen erfunden. Hier zeigt sich deutlich eine Grenze des KI-Tools, wodurch an dieser Stelle die erhoffte Zeitersparnis nicht gegeben ist. Zudem gibt ChatGPT in der kostenfreien Version 3.5 nur Quellen bis zum Jahr 2021 aus, weshalb eine weiterführende Recherche zwingend notwendig ist (Fleischmann, 2023).

Die sich an die Sachanalyse anschließende didaktische Reduktion wird im Fall der Schulpraktischen Übungen nicht mithilfe von ChatGPT unterstützt, da hierfür umfassende Informationen aus der Bedingungsanalyse (beispielsweise Vorkenntnisse) notwendig sind, die durch die Künstliche Intelligenz selbst nicht erhoben werden können, sondern in Form sehr aufwendiger Prompts eingepflegt werden müssten.

3.6 Formulierung von Lernzielen und Ableitung weiterer planerischer Entscheidungen

In diesem Teil der Unterrichtsplanung geht es darum, die Ziele zu formulieren, die im zu planenden Unterricht angebahnt, erworben, erweitert oder vertieft werden sollen. Dazu muss ein Abgleich mit dem Lehrplan bzw. dem schulinternen Curriculum sowie den in der didaktischen Analyse identifizierten Bildungszielen erfolgen (Walter et al., 2023, S. 10). Dabei müssen die Studierenden spezifische Anforderungen bei der Formulierung der Unterrichtsziele beachten, beispielsweise die operationalisierte Ausweisung bestimmter Anforderungsbereiche, die „die zu erlernende Verhaltensweise unter Angabe beobachtbarer Indikatoren, die Bedingungen, unter denen das Verhalten gezeigt werden soll und die Kriterien für die Beurteilung des Lernfortschritts benennen“ (Döring, 2010). Auf der Grundlage dieser Anforderungen erfolgt die Entwicklung der Eingabeaufforderung an ChatGPT:

Du bist Lehrerin am Beruflichen Gymnasium und unterrichtest den Leistungskurs „Gesundheit und Soziales“ des 12. Jahrgangs im Lernbereich 1 „Der Mensch im Gleichgewicht“ mit dem Thema „Beurteilen von Stress“ mit physischen und psychischen Abläufen, komplexen Auswirkungen, Bewältigungsstrategien sowie Resilienzförderung. Formuliere zu diesem Thema operationalisierte Lernziele in den Anforderungsbereichen „Reproduktion“, „Transfer“ sowie „Problemlösen und Werten“. Nutze aktive Formulierungen. Der Unterricht umfasst insgesamt zehn Unterrichtsstunden à 45 Minuten.

Im Ergebnis finden sich 13 operationalisierte Zielformulierungen, welche nach den drei genannten Anforderungsbereichen geordnet sind. Beispielhaft für den Anforderungsbereich „Problemlösen und Werten“ wird die folgende Formulierung angeführt:

Die Schülerinnen und Schüler können einen individuellen Aktionsplan zur Stressbewältigung erstellen und ihre Fortschritte bewerten. (ChatGPT-3.5)

Die so formulierten Lernziele werden anschließend einer Bewertung durch die Studierenden unterzogen. Referenzrahmen sind die Empfehlungen des Landesamts für Schule und Bildung (2021) und die Taxonomien nach Bloom (1976) sowie Anderson und Krathwohl (2001). Auffallend ist, dass ChatGPT alle geforderten Anforderungsbereiche anführt und entsprechende Operationalisierungen vornimmt. Die Zielformulierungen können somit eine gute Grundlage für weitere Anpassungsleistungen hinsichtlich der konkreten Unterrichtsstunde bieten.

Auf dieser Basis können nun auch die weiteren Planungsschritte vollzogen werden. Hier wird beispielhaft die Verlaufsplanung der Einstiegssequenz des von der Gruppe im Rahmen der Schulpraktischen Übungen zu haltenden Unterrichts gezeigt. Die Eingabeaufforderung für die Erstellung der Verlaufsplanung des Unterrichts lautet wie folgt:

Du bist Lehrerin am Beruflichen Gymnasium und unterrichtest den Leistungskurs „Gesundheit und Soziales“ des 12. Jahrgangs im Lernbereich 1 „Der Mensch im Gleichgewicht“ mit dem Thema „Beurteilen von Stress“. Ziel des Unterrichts ist es, dass die Schülerinnen und Schüler eine vorgegebene Handlungssituation anhand von Reflexionsfragen analysieren und ihre eigenen Erfahrungen zum Thema „Stress“ reflektieren. Entwickle passend zu diesem Ziel einen Unterrichtsverlaufsplan anhand des AVIVA-Modells mit Inhalten, Methoden, Medien, Sozialform und einem zeitlichen Verlauf. Der Unterricht beginnt 07:30 Uhr und endet 09:00 Uhr. In der Klasse befinden sich 15 Schülerinnen und Schüler im Alter von 17–19 Jahren.

Abbildung 2 zeigt die Visualisierung des Verlaufsplans durch ChatGPT.

ChatGPT				
Zeit	Aktivität	Methode	Medien	Sozialform
07:30-07:35	Begrüßung und Einführung ins Thema Stress	Kurzvortrag	Tafel/Whiteboard	Klassengespräch
07:35-07:45	Vorstellung der Handlungssituation	Lesen/Vorlesen	Handlungssituation	Einzelarbeit
07:45-08:00	Analyse der Handlungssituation	Gruppenarbeit	Handlungssituation, Reflexionsfragen	Gruppenarbeit
08:00-08:20	Diskussion der Reflexionsfragen	Gruppendiskussion	-	Gruppengespräch
08:20-08:40	Reflexion eigener Erfahrungen zum Thema Stress	Einzelarbeit	-	Einzelarbeit
08:40-08:55	Präsentation der Gruppenergebnisse	Präsentation	-	Klassengespräch
08:55-09:00	Abschlussdiskussion und Feedback	Klassengespräch	-	Klassengespräch

Abbildung 2: Verlaufsplan ChatGPT-3.5.

Es kann anhand der Verlaufsplanung reflektiert werden, dass diese zwar einen zeitlichen Rahmen bietet, aber keine Phasierung des Unterrichts, beispielsweise nach dem AVIVA-Modell (Städli, Maurer, Caduff & Pfiffner, 2021) aufweist. Des Weiteren werden Medien, Methoden und Sozialform begrifflich nicht eindeutig unterschieden. Insgesamt ist der Verlaufsplan oberflächlich ausformuliert. An dieser Stelle sehen wir dennoch ein Potenzial für die Studierenden, da diese innerhalb der Schulpraktischen Studien ihre ersten Unterrichtserfahrungen sammeln. Durch die Visualisierung der Verlaufsplanung erhalten sie ein Gefühl dafür, wie eine phasierte Unterrichtsplanung gestaltet sein kann. Eine weitere Lernchance ergibt sich zudem dann, wenn die Studierenden eine Alternative zum KI-generierten Verlaufsplan entwickeln und diese argumentativ vertreten.

Im letzten Schritt der Unterrichtsplanung erfolgt die Erstellung passender Arbeitsmaterialien. ChatGPT kann beispielsweise Arbeitsblätter, Lückentexte oder Kurzzusammenfassungen erstellen und hierbei auch das Leistungsniveau der Aufgabenstellungen variieren. Obwohl das Einsatzpotenzial von ChatGPT an dieser Stelle der Unterrichtsplanung am größten ist, müssen die Endprodukte ebenfalls einer kriteriengeleiteten Bewertung durch die Studierenden unterzogen werden, vor allem was die Faktentreue der generierten Ergebnisse betrifft.

4. Zusammenfassung und weiterführende Forschungsperspektiven

Die Einbettung des KI-Tools „ChatGPT“ als Lerngegenstand im Kontext der Schulpraktischen Übungen bietet grundsätzlich das Potenzial, die Entwicklung von KI-Basiskompetenzen, die sich vor allem in der Verschränkung von „KI-bezogenen pädagogischen Kompetenzen“ und „KI-bezogenen fachinhaltlichen Kompetenzen“ (Lorenz & Romeike, 2023, S. 18) entfalten, bereits im Lehramtsstudium anzubahnen. Die Studierenden machen anhand hochschulisch begleiteter Veranstaltungen die Erfahrung, wie Künstliche Intelligenz sie im Rahmen ihrer Unterrichtsvorbereitungen unterstützen kann, erkennen aber auch, welche Begrenzungen und Herausforderungen sich hierdurch ergeben.

Zentral ist in diesem Zusammenhang die Erstellung des Prompts, da dieser sich maßgeblich auf das KI-generierte Ergebnis auswirkt. Im Sinne von „Prompt-Tuning“ (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz, 2024, S. 14) werden die Studierenden zu einer tiefgehenden Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Unterrichtsplanung angeregt. Dies geschieht insbesondere dadurch, dass sie bereits im Vorfeld theoretische Grundannahmen durchdringen haben müssen, um eine wirkungsvolle Eingabeaufforderung an die Künstliche Intelligenz zu übermitteln. In der Auseinandersetzung mit den so generierten Ergebnissen erfahren die Studierenden, dass das Tool nicht in der Lage ist, den Beruf von Lehrer:innen zu übernehmen, sondern als Hilfsmittel abhängig von der Instruktion und der Ergebnisbewertung durch die Nutzer:innen ist.

In diesem Zusammenhang liegt das Hauptziel des Einsatzes in der Entlastung von Lehrer:innen, die durch die KI-Nutzung eine Art Dialogpartner:in für die Generierung von Ideen im Kontext der Unterrichtsplanung erhalten. Bei der Bewertung von KI-basierten Ergebnissen werden sich die Studierenden zudem ihrer Verantwortung im Sinne einer Multiplikator:innenschaft bewusst, da sie abwägen müssen, ob und inwiefern die Resultate Eingang in die Unterrichtspraxis finden. Für die Durchführung einer umfassenden Beurteilung müssen somit auch Grenzen und ethische Herausforderungen in den Analyseprozess eingebunden werden. In den parallel zu den Schulpraktischen Übungen stattfindenden Begleitveranstaltungen werden daher Fragen zur Transparenz der Ergebniserzeugung, zum Datenschutz sowie zum Umgang mit Verzerrungen und erfundenen Informationen als Reflexionsfolie eingebunden (Deutscher Ethikrat, 2023, S. 244 ff.; Kreutzer & Sirrenberg, 2019, S. 11).

Der vorliegende Beitrag gibt erste Einblicke in mögliche Einsatzszenarien von Künstlicher Intelligenz im Rahmen der Schulpraktischen Studien. Die hier vorgestellten Aspekte bedürfen der kontinuierlichen Anpassung und Weiterentwicklung. In diesem Zusammenhang wäre es unserer Ansicht nach sinnvoll, ein spezifisches KI-Tool für die Planung von Unterricht zu entwickeln, da dadurch ein umfassenderes Verständnis didaktischer Begrifflichkeiten und Zusammenhänge möglich wird. Des Weiteren werden Forschungsstudien zum Erwerb der oben genannten KI-Basiskompetenzen benötigt, um auch Entwicklungs- und Lernverläufe bei den Studierenden

sichtbar zu machen. Dafür wäre eine übergreifende Einbindung von KI-Tools in alle Phasen der Lehrer:innenbildung wünschenswert.

Literatur

- Acar, O. A. (2023). *Are your students ready for AI? A 4-step framework to prepare learners for a ChatGPT world*. Brighton, MA: Harvard Business Publishing. <https://hbsp.harvard.edu/inspiring-minds/are-your-students-ready-for-ai>
- Adiguzel, T., Kaya, M. H. & Cansu, F. K. (2023). Revolutionizing education with AI: Exploring the transformative potential of ChatGPT. *Contemporary Educational Technology*, 15(3), 1–13. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13152>
- Akgun, S. & Greenhow, C. (2022). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI and Ethics*, 2(3), 431–440. <https://doi.org/10.1007/s43681-021-00096-7>
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Hrsg.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Arnold, K.-H., Gröschner, A. & Hascher, T. (2014). Pedagogical field experiences in teacher education: Introduction to the research area. Schulpraktika in der Lehrerbildung: Einführung in das Forschungsfeld. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 11–26). Münster: Waxmann.
- Bader, C. & Zellhahn, S. (2024). Der Einsatz von ChatGPT – Eine Zeitenwende für berufsbildende Schulen? *BWP*, 53(1), 18–20. <https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/publikationen/de/19389>
- Bloom, B. S. (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich* (5. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Braun, D., Seiss, M. & Pampel, B. (2023). Informatik-Grundlagen für Lehrkräfte aller Fächer: Eine Befragung von Lehramtsstudierenden zu Relevanz und eigenen Kompetenzen. In J. Desel & S. Opel (Hrsg.), *HDI 2023: Hochschuldidaktik Informatik. Tagungsband* (S. 23–38). Bonn: Gesellschaft für Informatik.
- Bührig-Hollmann, A. (2023). *Die Unterrichtsnachbesprechung in der zweiten Phase der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-41121-3>
- Center for Advanced Internet Studies. (2023). *ChatGPT, wie viele Menschen kennen Dich bereits?* (Pressemitteilung). Bochum: CAIS. <https://www.cais-research.de/news/chatgpt-wie-viele-menschen-kennen-dich-bereits/>
- Cramer, C., Friedrich, A. & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. *Bildungsforschung*, 15(1), 1–23. <https://doi.org/10.25656/01:16575>
- Deutscher Ethikrat. (2023). *Mensch und Maschine – Herausforderungen durch Künstliche Intelligenz*. Stellungnahme. Berlin: Deutscher Ethikrat. <https://www.ethikrat.org/fileadmin/Publikationen/Stellungnahmen/deutsch/stellungnahme-mensch-und-maschine.pdf>
- Döring, S. (2010). *Sächsisches E-Competence Zertifikat. Formulierung von Lernzielen: Didaktische Handreichung*. Dresden: Technische Universität Dresden. <https://tu-dres->

- den.de/codip/ressourcen/dateien/services/e_learning/didaktische-handreichung-formulierung-von-lernzielen-aus-dem-projekt-seco?lang=de
- Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29297-3>
- Eichstädt, T. & Spieker, S. (2021). *52 Stunden Informatik: was jeder über Informatik wissen sollte*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33429-1>
- Ersch, M. C. (2023). Kommentar zur aktuellen Diskussion über den Einfluss von textbasierten KI-Systemen auf den Bildungsbereich: Oder „Die Digitalisierung wird nie wieder so langsam sein wie jetzt“. In H. Reich (Hrsg.), *Virtuelle und hybride Fremdsprachenlehre* (S. 171–178). Berlin: Frank & Timme.
- Ertl-Schmuck, R. (2022). Subjektorientierte Pflegedidaktik. In R. Ertl-Schmuck & J. Hänel (Hrsg.), *Pflegepädagogik. Theorien und Modelle der Pflegedidaktik: Eine Einführung* (2. Auflage, S. 155–201). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ertl-Schmuck, R. & Hänel, J. (Hrsg.). (2022). *Pflegepädagogik. Theorien und Modelle der Pflegedidaktik: Eine Einführung* (2. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Fleischmann, A. (2023). ChatGPT in der Hochschullehre: Wie künstliche Intelligenz uns unterstützen und herausfordern wird. In B. Berendt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Teil A: Hochschuldidaktische Grundlagen. Hochschuldidaktik* (S. 13–56). Berlin: DUZ.
- 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.
- Gesellschaft für Informatik. (2016). *Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digitalen vernetzten Welt: Eine gemeinsame Erklärung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Seminars auf Schloss Dagstuhl – Leibniz-Zentrum für Informatik GmbH*. Berlin: Gesellschaft für Informatik. <https://dagstuhl.gi.de/dagstuhl-erklaerung>
- Gesellschaft für Informatik (2023). *Positionspapier der Gesellschaft für Informatik e.V. (GI): Künstliche Intelligenz in der Bildung*. Bonn: Gesellschaft für Informatik. <https://dl.gi.de/bitstreams/7c533204-8a9e-4436-91a8-069b7d74fc8d/download>
- Grassmé, I., Biermann, A. & Gläser-Zikuda, M. (2018). Lerngelegenheiten in Schulpraktika und ihre Bedeutung für professionsbezogene Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. In M. Rothland & I. Biederbeck (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung* (S. 15–24). Münster: Waxmann.
- Gröschner, A. & de Zordo, L. (2022). Lehrkräftebildung in der Hochschule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1211–1230). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_58
- Großmann, N. (2023). *Künstliche Intelligenz im Unterricht: Herausforderungen und Chancen der wichtigen Zukunftstechnologie*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Qualitätsoffensive Lehrerbildung. https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/newsletter/_documents/nl_3_2_aktuelles.html
- Harry, A. (2023). Role of AI in education. *Interdisciplinary Journal and Humanity*, 2(3), 260–268. <https://doi.org/10.58631/injury.v2i3.52>
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838554600>
- Holmes, W., Persson, J., Chounta, I.-A., Wasson, B. & Dimitrova, V. (2022). *Artificial Intelligence and education. A critical view through the lens of human rights, democracy*

- and the rule of law. Straßburg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/artificial-intelligence-and-education-a-critical-view-through-the-lens/1680a886bd>
- KMK. (2022). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022*. Berlin: KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- Knaus, T. (2023). Künstliche Intelligenz und Bildung: Was sollen wir wissen? Was können wir tun? Was dürfen wir hoffen? Und was ist diese KI? Ein kollaborativer Aufklärungsversuch. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, 23, 1–42. <https://doi.org/10.21240/lbzm/23/19>
- Kreutzer, R. T. & Sirrenberg, M. (2019). *Künstliche Intelligenz verstehen*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25561-9>
- Krüger, N. (2023). ChatGPT et al.: Was bedeutet ChatGPT für den wissenschaftlichen Schreibprozess? *Exposé*, 4(2), 12–15. <https://doi.org/10.3224/expose.v4i2.03>
- Landesamt für Schule und Bildung. (2021). *Operatoren in der beruflichen Bildung*. Chemnitz: Landesamt für Schule und Bildung.
- Laupichler, M. C., Aster, A., Haverkamp, N. & Raupach, T. (2023). Development of the „Scale of the assessment of non-experts’ AI literacy“ – An exploratory factor analysis. *Computers in Human Behavior Reports*, 12, 100338, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2023.100338>
- Lorenz, U. & Romeike, R. (2023). AI-PACK – Ein Rahmen für KI-bezogene Digitalkompetenzen von Lehrkräften auf Basis von DPACK. In L. Hellmig & M. Hennecke (Hrsg.), *INFOS 2023: Informatikunterricht zwischen Aktualität und Zeitlosigkeit* (S. 11–24). Bonn: Gesellschaft für Informatik. https://computingeducation.de/pub/2023_Lorenz-Romeike_HDI2023.pdf
- Menn, A. (2023). Ein Jahr ChatGPT: Diese Grafiken zeigen, wer die Gewinner des KI-Hypes sind. *WirtschaftsWoche*, 30. November. <https://www.wiwo.de/technologie/digitale-welt/kuenstliche-intelligenz-ein-jahr-chatgpt-diese-grafiken-zeigen-wer-die-gewinner-des-ki-hypes-sind/29531946.html>
- OpenAI. (2024). *ChatGPT*. <https://openai.com/chatgpt>
- Sächsische Staatskanzlei. (2021). *Schulordnung Berufliche Gymnasien – BGySO (1998 i.d.F.v. 2021)*. Dresden: Sächsische Staatskanzlei. <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/3349-Schulordnung-Berufliche-Gymnasien>
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus. (2020). *Lehrplan für Berufliches Gymnasium Gesundheit und Soziales*. Dresden: Sächsisches Staatsministerium für Kultus. <https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/>
- Schirmer, K., Berger, M., Himpl-Gutermann, K., Lorenz, S.-A. & Steiner, M. (2023). Künstliche Intelligenz im Unterricht: Lehr-/Lernszenarien für verschiedene Gegenstände. *Medienimpulse*, 61(2), 1–40. <https://doi.org/10.21243/mi-02-23-07>
- Seegerer, S., Gläser-Zikuda, M., Hofmann, F. & Romeike, R. (2023). KI-Technologieentwicklung und Bildung als miteinander in Beziehung stehende Aufgaben für die Lehrerbildung. In Gesellschaft für Informatik (Hrsg.), *INFORMATIK 2023 – Designing Futures: Zukünfte gestalten* (S. 447–452). Bonn: Gesellschaft für Informatik. <https://dl.gi.de/items/7e39b902-4c2b-41e5-95aa-10cc0fe73abd>
- Städeli, C., Maurer, M., Caduff, C. & Pfiffner, M. (2021). *Das AVIVA-Modell: Kompetenzorientiert unterrichten und prüfen*. Bern: hep.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz. (2024). *Large Language Models und ihre Potenziale im Bildungssystem: Impulspapier der Ständigen*

- Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Bonn: SWK. <http://dx.doi.org/10.25656/01:28303>
- Strauß, S. (2021). „Don't let me be misunderstood“: Critical AI literacy for the constructive use of AI technology. *Zeitschrift für Technikfolgenabschätzung in Theorie und Praxis*, 30(3), 44–49. <https://doi.org/10.14512/tatup.30.3.44>
- Technische Universität Dresden. (2023). *Studienordnung für den Studiengang Lehramt an berufsbildenden Schulen*. Dresden: Technische Universität Dresden. https://www.verw.tu-dresden.de/Amtbek/PDF-Dateien/2023-05/10_a_soLAB25.04.2023.pdf
- Töreki, D. (2023). *Digitale Geschichten: Wenn #ChatGPT auf deutsche Lehrer:innen trifft*. Greven: Denkräume im Digitalen. <https://dorothee.toereki.de/wenn-chatgpt-auf-deutsche-lehrerinnen-trifft/>
- U.S. Department of Education. (2023). *Artificial Intelligence and future of teaching and learning: Insights and recommendations*. Washington: U.S. Department of Education, Office of Educational Technology. <https://tech.ed.gov/files/2023/05/ai-future-of-teaching-and-learning-report.pdf>
- Vo, G. M. & Pancratz, N. (2023a). Künstliche Intelligenz in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildungsphase. In Gesellschaft für Informatik (Hrsg.), *INFORMATIK 2023 – Designing Futures: Zukünfte gestalten* (S. 403–408). Bonn: Gesellschaft für Informatik. <https://dl.gi.de/items/a90926c6-1a23-4981-b29c-788e9f537516>
- Vo, G. M. & Pancratz, N. (2023b). Vorstellungen von Lehramtsstudierenden zu künstlicher Intelligenz. In L. Hellmig & M. Hennecke (Hrsg.), *INFOS 2023 – Informatikunterricht zwischen Aktualität und Zeitlosigkeit* (S. 73–82). Bonn: Gesellschaft für Informatik. <https://dl.gi.de/items/f38af53f-0760-444f-b1fa-8e12e452ba0b>
- von Garrel, J., Mayer, J. & Mühlfeld, M. (2023). *Künstliche Intelligenz im Studium: Eine quantitative Befragung von Studierenden zur Nutzung von ChatGPT & Co*. Darmstadt: Hochschule Darmstadt. https://doi.org/10.48444/h_docs-pub-395
- Walter, A. (2015). Die hochschuldidaktische Arbeit mit authentischen Fällen in berufsbegleitenden Studiengängen. In B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders & A. Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 193–210). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkjxh3.15>
- Walter, A., Köhler, A., Hänel, J. & Hommel, L. (2023). *Schulpraktische Übungen in der Beruflichen Fachrichtung Gesundheit und Pflege: Ein Leitfaden für Studierende, universitäre Begleiter/-innen und schulische Mentor/-innen*. Dresden: Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften.
- Zentrum für interdisziplinäres Lernen und Lehren. (2024). *Didaktischer Einsatz von KI*. Dresden: Technische Universität Dresden. <https://tu-dresden.de/zill/materialien-und-tips-fuer-die-lehre/digital-tools/einsatz-von-ki-in-der-lehre>
- Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung. (2021). *Informationen zu den Schulpraktischen Studien (SPS) in den Lehramtsstudiengängen mit staatlichem Abschluss an der TU Dresden*. Dresden: Technische Universität Dresden. https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/studium/schulpraktische-studien/2021_11_29_Handreichung_SPS.pdf?lang=de

Autor:innenverzeichnis

Kris-Stephen Besa, Dr., Akademischer Rat a.Z., Universität Münster. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrkräftebildungsforschung, Medienbildung, Schulentwicklung.

E-Mail: kris-stephen.besa@uni-konstanz.de

Annalisa Biehl, B.A., studentische Hilfskraft, Universität Münster. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrkräftebildungsforschung, Diversität im Kontext von (Hoch-)Schule, Bildung für nachhaltige Entwicklung.

E-Mail: abiehl@uni-muenster.de

Luca-Marie Eirich, M.Sc., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Professur für Berufspraktische Studien und Professionalisierung Sekundarstufe I, Pädagogische Hochschule FHNW. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Videoportfolio.

E-Mail: lucamarie.eirich@fhnw.ch

Marco Galle, Dr. phil, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Pädagogische Hochschule Luzern. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kooperation und Lernen in sozialen Netzwerken, Unterrichts- und Schulentwicklung in Richtung personalisierten Lernens.

E-Mail: marco.galle@phlu.ch

Eveline Gutzwiller-Helfenfinger, Prof. Dr. phil., Dozentin und Fachkernleiterin Pädagogische Psychologie, Pädagogische Hochschule Schwyz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionelle Entwicklung von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen, soziomoralische Entwicklung über die Lebensspanne, schulisches Mobbing.

E-Mail: eveline.gutzwiller@phsz.ch

Julia Ha, Dr., Leiterin Gender und Diversity, Themenleiterin ad interim Bildung und Gesellschaft, Pädagogische Hochschule St.Gallen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Flucht und Migration, Diversity, Gender und Intersektionalität, Stress- und Traumasensibilität.

E-Mail: julia.ha@phsg.ch

Lena Hollenstein, Dr., Co-Studienleiterin Master „Early Childhood Studies“, Dozentin Erziehungswissenschaften, Pädagogische Hochschule St.Gallen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Frühe Bildung, digitale Bildung, Professionsforschung, Erwartungsforschung, Lehr- und Lernforschung.

E-Mail: lena.hollenstein@phsg.ch

Linda Hommel, Dipl.-Berufspädagogin, Doktorandin, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Lehrstuhl für Gesundheit und Pflege/Berufliche Didaktik, Technische Universität Dresden. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Virtuelle Praxisgemeinschaften im Kontext der Pflegebildung, Professional Learning Communities, Künstliche Intelligenz im Rahmen der Lehrer:innenbildung.

E-Mail: linda.hommel@tu-dresden.de

Nina Hüsler, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Professur für Berufspraktische Studien und Professionalisierung Sekundarstufe I, Pädagogische Hochschule FHNW. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Feedback, Selbstlernangebote, Schnittstelle Schule – Hochschule.

E-Mail: nina.huesler@fhnw.ch

Christina Imp, Mag. B.Sc. PhD, Hochschulprofessorin, Fachdidaktik Mathematik, Pädagogische Hochschule Tirol. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Zahlenverständnis, Hochschullernwerkstätten, Reflexionen.

E-Mail: christina.imp@ph-tirol.ac.at

Manuela Keller-Schneider, Prof. Dr. habil., Professorin für Professionsforschung und Lehrer:innenbildung, Pädagogische Hochschule Zürich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierungsforschung, Lehrer:innenbildung, Berufseinstieg von Lehrpersonen, Kooperation, Team- und Schulentwicklung, selbstreguliertes Lernen, Reflexion von Praxiserfahrungen im Lehramtsstudium.

E-Mail: m.keller-schneider@phzh.ch

Daniela Knüsel Schäfer, Dr. phil., Dozentin und Fachkernleiterin Allgemeine Didaktik, Pädagogische Hochschule Schwyz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pädagogische Überzeugungen von Lehrpersonen, Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen.

E-Mail: daniela.knuesel@phsz.ch

Mirjam Kocher, Dr., Dozentin, Forschungszentrum Lehrberufe und Pädagogische Professionalität, Pädagogische Hochschule Zürich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulleitungen, Berufsbiografien von Lehrpersonen, doppeltes Kompetenzprofil des wissenschaftlichen Personals an Fachhochschulen, Teamlernprozesse, Studiengang des Quereinstiegs.

E-Mail: mirjam.kocher@phzh.ch

Anja Köhler, Dipl.-Berufspädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Lehrstuhl für Gesundheit und Pflege/Berufliche Didaktik, Technische Universität Dresden. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulpraktische Studien, Künstliche Intelligenz im Rahmen der Lehrer:innenbildung.

E-Mail: anja.koehler2@tu-dresden.de

Julia Košinár, Prof. Dr., Leiterin Forschungszentrum Lehrberufe und pädagogische Professionalität, Pädagogische Hochschule Zürich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufsbiografische rekonstruktive Professionalisierungsforschung, Konzepte für die Lehrer:innenbildung, Ausbilder:innenqualifizierung.

E-Mail: julia.kosinar@phzh.ch

Samuel Krattenmacher, Prof. Dr., Co-Leitung berufspraktische Ausbildung, Pädagogische Hochschule Schaffhausen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen, Lehrpersonenbildung, Lehr- und Lernforschung, Coaching und Mentoring.

E-Mail: samuel.krattenmacher@phsh.ch

Annelies Kreis, Prof. Dr., Leiterin Studiengang Sekundarstufe I, Pädagogische Hochschule Luzern. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrpersonenbildung, Lernen in der Berufspraxis, Mentoring, Kooperation, Lernen in sozialen Netzwerken.

E-Mail: annelies.kreis@phlu.ch

Anna Laros, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Forschungszentrum Lehrberufe und Pädagogische Professionalität, Pädagogische Hochschule Zürich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufsbiografische Verlaufsforschung, Professionalisierungsprozesse im Lehrberuf, rekonstruktive Längsschnittforschung, Lernprozesse Erwachsener.

E-Mail: anna.laros@phzh.ch

Tobias Leonhard, Prof. Dr., Professor für Professionsentwicklung, Abteilung Professions- und Systemforschung, Pädagogische Hochschule Zürich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualitativ-rekonstruktive Professions- und Lehrer:innenbildungsforschung, daten- und methodengestützte Lehrforschung.

E-Mail: tobias.leonhard@phzh.ch

Anna Carina Locher, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Forschungszentrum Lehrberufe und Pädagogische Professionalität, Pädagogische Hochschule Zürich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulleitungen, Lehrprofession, Berufsbiografien von Lehrpersonen, Ausbildung von zukünftigen Lehrpersonen, Unterrichtsforschung, Kompetenzentwicklung.

E-Mail: annacarina.locher@phzh.ch

Herbert Luthiger, Prof. Dr., Leiter Berufsstudien, Dozent Bildungs- und Sozialwissenschaften, Pädagogische Hochschule Luzern. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Didaktik, Berufspraktische Studien, Kompetenzförderung mit Aufgaben(sets).

E-Mail: herbert.luthiger@phlu.ch

Silke Luttenberger, Mag. Dr. B.Ed., Hochschulprofessorin für Pädagogische Psychologie, Pädagogische Hochschule Steiermark. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierungsforschung im Lehrer:innenberuf, Lehr- und Lernforschung, Entwicklung beruflicher und fachlicher Interessen mit Fokus MINT.

E-Mail: silke.luttenberger@phst.at

Smirna Malkoc, B.Sc. M.Sc., Professorin für Praxislehre und pädagogische Psychologie, Pädagogische Hochschule Steiermark. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungspsychologie, Laufbahnforschung mit Fokus auf Berufswahl und Berufseinstieg, Genderforschung.

E-Mail: smirna.malkoc@phst.at

Philipp Marti, Dr. phil., Dozent, Professur für Berufspraktische Studien und Professionalisierung Sekundarstufe II, Pädagogische Hochschule FHNW. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufspraktische Lehre, Professionsforschung von Geschichtslehrpersonen.

E-Mail: philipp.marti@fhnw.ch

Elisabeth Maué, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universität Konstanz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Integration junger geflüchteter Menschen, Bildungswege junger Menschen im Übergangssektor, professionelle Beziehung zwischen Referendar:innen und ihren Seminarlehrpersonen, Antinomien im Lehrberuf, Umgang von Lehrpersonen mit (sprachbezogener) Heterogenität im Unterricht, sprachsensibler Unterricht, (interkulturelles) Mentoring.

E-Mail: elisabeth.maue@uni-konstanz.de

Liana Pirovino, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Pädagogische Hochschule Zürich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrpersonenbildung, Lernen in der Berufspraxis, komplexe Anforderungssituationen als Lerngelegenheiten.

E-Mail: liana.pirovino@phzh.ch

Thomas Rey, Dr., Dozent, Bereichsleiter Forschung und Entwicklung, Zentrum Berufspraktische Studien, Pädagogische Hochschule St.Gallen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Adaptive Lehrkompetenz, Umgang mit Heterogenität, Professionsforschung, Kompetenzentwicklung, Schul- und Unterrichtsforschung.

E-Mail: thomas.rey@phsg.ch

Alexandra Roggensinger, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut Schule und Profession, Themenbereich „Lehrperson und Klasse“, Pädagogische Hochschule St.Gallen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erziehung, Bildung und Sozialisation von Kindern (mit Beeinträchtigung) in Familie, Schule und Freizeit, Vulnerabilität im Kontext institutioneller Bildung und Erziehung, frühe Kindheit, Inklusion.

E-Mail: alexandra.roggensinger@phsg.ch

Michael Ruloff, Prof. Dr., Leiter der Professur für Berufspraktische Studien und Professionalisierung Sekundarstufe II, Pädagogische Hochschule FHNW. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Aus- und Weiterbildung in Kooperation mit der Sekundarstufe II, digitale Entwicklung, Professionsentwicklung.
E-Mail: michael.ruloff@fhnw.ch

Regina Schmid, Dr. phil., Dozentin, Pädagogische Hochschule Zürich. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lern- und Unterrichtsforschung mit Vertiefung in innovativen Formen der Unterrichtsgestaltung, Medienintegration, Selbstregulation.
E-Mail: regina.schmid@phzh.ch

Sibylle Steinmann, Dr. phil., Dozentin Berufsstudien und Bildungs- und Sozialwissenschaften, Pädagogische Hochschule Luzern. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung, Lehrer:innenbildung, Lehrer:innenbildende, Beliefs, Berufspraktische Studien, Beurteilen, Fördern.
E-Mail: sibylle.steinmann@phlu.ch

Eva Weingartner, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut Schule und Profession, Themenbereich „Lehrperson und Klasse“, Pädagogische Hochschule St.Gallen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Selbstlernangebote für Praxislehrpersonen, kognitive Aktivierung, Emotionen im Unterricht.
E-Mail: eva.weingartner@phsg.ch

Lea Weniger, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Pädagogische Hochschule Schwyz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachdidaktische Forschung, baukulturelle Bildung, Kinderzeichnungsforschung.
E-Mail: lea.weniger@phsz.ch

Dagmar Widorski, M.Sc., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Dozentin Erziehungswissenschaften, Pädagogische Hochschule St.Gallen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Hochschuldidaktik in der Lehrer:innenbildung, Professionsforschung, Allgemeine Didaktik.
E-Mail: dagmar.widorski@phsg.ch

Susanne Wildhirt, Prof. Dr., Fachleiterin Bildungswissenschaften Sekundarstufe II, Teamleiterin Berufsstudien Sekundarstufe I, Dozentin Bildungs- und Sozialwissenschaften, Pädagogische Hochschule Luzern. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungstheorie, didaktische Konzeptionen, genetische Methode, interdisziplinäre Zusammenarbeit der Allgemeinen Didaktik mit den Fachdidaktiken, Lehrplanentwicklung.
E-Mail: susanne.wildhirt@phlu.ch

Corinne Wyss, Prof. Dr., Leiterin Professur für Berufspraktische Studien und Professionalisierung Sekundarstufe I, Pädagogische Hochschule FHNW. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Reflexion, Feedback, Unterrichtsvideografie in Forschung und Lehre, digitale Medien in der Lehrpersonenbildung.

E-Mail: corinne.wyss@fhnw.ch